

## Desenvolvimento Organizacional: dois casos e um Modelo de Intervenção

Mira, M.R.\*

Duarte Gomes, A.\*\*

---

**Resumo:** O presente artigo centra-se sobre o processo de mudança e visa dar conta do percurso que foi seguido e das estratégias que foram adoptadas no quadro de intervenções levadas a cabo junto de duas organizações envolvidas num projecto de desenvolvimento organizacional. As duas têm como missão o ensino e/ou educação. Trata-se de um universidade (caso A) e de uma congregação religiosa (caso B). A intervenção teve em vista evidenciar as “boas práticas”, identificá-las e explicitá-las, ao longo do processo de mudança que foi co-construído.

**Palavras-Chave:** Desenvolvimento organizacional, mudança e investigação-acção.

**Abstract:** This article focuses on the change process and aims to give an account of the path taken and the strategies adopted in the programme of interventions carried out in two organizations involved in a project of organizational development. Both have teaching and/or education as their mission. Case A is a university and case B a religious establishment. The intervention aimed to show examples of “good practice”, identifying and explicating them throughout the co-constructed change process.

### 1. Introdução

A intervenção nas organizações e a avaliação dos seus efeitos faz parte de uma já longa tradição em Psicologia (Cardy & Selvarajan, 2001). Contudo, se a relevância das suas contribuições para o desempenho organizacional é reconhecida e assumida no seio da literatura da especialidade (Sparrow & West, 2002), já o mesmo não se verifica quando o que está em questão é a prática de intervenção, as modalidades que esta pode adoptar, assim

como a “caixa de ferramentas” (*toolkit*) de que se fazem acompanhar os profissionais que a levam a cabo (Hodgkinson & Herriot, 2002). Se na dita “caixa de ferramentas” - que o exercício profissional da Psicologia nas Organizações requer - incluímos teorias e modelos, conceitos e investigação, métodos e instrumentos, que visam proporcionar respostas válidas e úteis para as questões que o contexto organizacional coloca, então, o consenso será bem mais difícil de obter, havendo que reconhecer a coexistência de diferentes perspectivas e orientações teóricas. Tal facto implica fazer opções e fundamentá-las. A referida “caixa de ferramentas” de que está equipado o profissional que intervém remete para o que Argyris (1999) designa por *theory in use*. E neste contexto, como sustenta o autor referido, é possível observar que alguém que é conhecedor e

---

\* Mira, M.R., Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação, Rua Heróis do Ultramar, Solum, 3030-329, Coimbra, Portugal. [mrmira@esec.pt](mailto:mrmira@esec.pt)

\*\* Duarte Gomes, A., Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua Colégio Novo, 3000-115, Coimbra, Portugal. [dugomes@fpce.uc.pt](mailto:dugomes@fpce.uc.pt)

experiente no uso da “caixa de ferramentas” pode, em simultâneo, revelar-se incompetente ou ter uma actuação ineficaz. Para evitar os impasses ou superar os paradoxos inerentes a qualquer prática profissional, é indispensável reflectir sobre a própria prática e tendo em vista promover a aprendizagem organizacional é fundamental identificar teorias em uso ou teorias implícitas, reformulá-las e testá-las empiricamente, como sugere Argyris. A este propósito, importa ainda sublinhar a persistente tensão entre investigação e aplicação neste domínio. Como fazem notar diversos autores que têm dedicado maior atenção a esta questão, há um progressivo afastamento entre “teóricos” e práticos”, e, perante o fosso cada vez maior que vai sendo cavado entre uns e outros (relacionado com a adopção de diferentes critérios de eficácia nos campos de acção respectivos e com a dificuldade de compatibilizar rigor e relevância), alguns desses autores chegam mesmo a falar de “cisma” entre ciência e prática ou entre investigação e aplicação (v.g., Anderson, 1998; Anderson et al., 2001; Dunnette, 1990; Hodgkinson, 2001).

A tantas vezes mencionada distinção entre investigação fundamental e investigação aplicada, assim como a relação entre conhecimento gerado pela investigação e sua aplicação e o sentido atribuído a essa relação, parecem insuficientes ou pouco adequadas, para além de pouco convincentes, para permitir progredir e estabelecer um diálogo frutífero entre os diferentes *stakeholders* que se interessam pelas questões aqui tratadas (v.g., Hodgkinson & Herriot, 2002). Com efeito, reduzir as organizações a “objectos” de estudo ou ter como expectativa que os interventores ou consultores sejam os *aplicadores* de conhecimentos que os investigadores geram é não ter em conta a relevância do co-

nhecimento accionável (*actionable knowledge*), é passar ao lado de contribuições significativas para a eficácia das organizações que a Psicologia tem vindo a desenvolver, é não reconhecer a importância do papel do “scientist practioner” ou “creative scientist” nas organizações, ou o valor acrescentado que para estas pode representar o conhecimento que aí gerado e gerido mediante um processo de “scholarly consultancy” (Dalglish & Jacobs, 2002).

O presente trabalho situa-se no prolongamento do que acaba de ser dito e visa contribuir para o seu aprofundamento. Através dos dois casos analisados e do modelo de intervenção aí apresentado, visa ainda evidenciar que os contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações não têm que se limitar a aspectos técnicos, operacionais ou de curto prazo, já que a mesma pode e deve ser chamada a dirigir a sua atenção e a canalizar os seus esforços para a gestão estratégica das organizações e dos seus recursos humanos (Hodgkinson, 2001). Considerando, por um lado, que trabalhos que adoptam esta orientação têm sido pouco publicados, designadamente em Portugal, e, por outro, que as práticas e os valores, incorporados numa dada modalidade de intervenção, não podem pretender escapar à influência da cultura da sociedade em que a mesma ocorre (Cardy & Selvarajan, 2001), queremos acrescentar que, também por isso, se justifica que encaremos a publicação deste trabalho como um contributo para o desenvolvimento de uma área científica que pode e deve adquirir maior expressão e visibilidade no contexto português.

O presente artigo centra-se sobre o processo de mudança e visa dar conta do percurso que foi seguido e das estratégias que foram adoptadas no quadro de intervenções levadas a cabo junto de duas

organizações envolvidas num projecto de desenvolvimento organizacional. As duas têm como missão o ensino e/ou educação. Trata-se de um universidade (caso A) e de uma congregação religiosa (caso B). A intervenção teve em vista evidenciar as “boas práticas”, identificá-las e explicitá-las, ao longo do processo de mudança que foi co-construído.

No seio da literatura dedicada à mudança, coexistem diferentes orientações teóricas. Distinguiremos e contraporemos duas: uma delas enfatiza o papel dos actores organizacionais e dos agentes de mudança, assim como o papel central que nesse processo desempenham o poder e a liderança (v.g., Reto & Lopes, 1991; Gélinas & Fortin, 1996; Boonstra & Gravenhorst, 1998); outra acentua que a mudança resulta de um projecto e nele se esgota ou realiza, que a mesma necessita do envolvimento de todos, particularmente do topo estratégico, e, porque decorre de um plano e obedece a uma sequência pré-estabelecida, sustenta que é possível e viável operar a transformação das organizações e contribuir para o seu desenvolvimento (v.g., Porras & Robertson, 1992; French & Bell, 1995; Sinangil & Avallone, 2001). A primeira está mais atenta à mudança contínua e emergente, privilegia o sentido ascendente e admite que a mesma possa ocorrer de forma espontânea, podendo ter origem na base ou em qualquer um dos níveis da estrutura organizacional. A segunda, pelo contrário, mais próxima da linha de pensamento das teorias de desenvolvimento organizacional (DO), acentua a necessidade de um projecto que viabilize a ocorrência de mudança, a qual se produz no sentido descendente, e para a qual o envolvimento dos colaboradores é imprescindível. Neste processo, cabe à liderança definir o *quê* e *como* mudar, assim como *quem* vai mudar.

Uma outra orientação pode ser considerada no contexto do desenvolvimento organizacional, representando a estratégia de investigação e de intervenção contida no presente texto uma forma de contribuir para a explicitar e aprofundar. Quinn (2000) desafia os que se interessam por estas questões a lançar um outro olhar sobre a mudança e estimula-os a adoptar outras práticas, a reformular certos conceitos e a não desistir do trabalho teórico, imprescindível a uma prática de intervenção fundamentada. Neste sentido, a abordagem aqui adoptada realça a importância de identificar as boas práticas, salientar o que se faz e se faz bem na organização, impulsionar energias e suscitar o envolvimento dos colaboradores, levando à consolidação do que já fazem bem e reforçando normas e procedimentos mais adaptados e eficazes através de um projecto no qual todos se revêem. O papel de um consultor ou agente externo, neste contexto, será o de diagnosticar as boas práticas, dar-lhes visibilidade e transformá-las num projecto de intervenção no qual seja claro que o que se muda e a forma como se muda não é imposta nem de cima para baixo, nem de fora para dentro, mas resulta da transformação do que já se faz em certos momentos ou em certos sectores da organização.

O modelo de intervenção que aqui é apresentado e proposto, porque tem como propósito facilitar o desenvolvimento das organizações, promover a sua mudança ou estimular a sua aprendizagem, na expectativa de assim contribuir de forma relevante para o seu desempenho ou eficácia, insere-se num percurso há muito conhecido e consagrado no seio da Psicologia das Organizações (v.g., Robertson, Callinan & Bartram, 2002) e encontra apoio numa vasta literatura, com realce para a que especificamente trata do desenvolvimento

organizacional (v.g., French & Bell, 1995; Sinangil & Avallone, 2001; Mira, 2003). Ao lançar um olhar retrospectivo (*sense-making*, Weick, 1995) sobre os projectos aqui relatados, que tiveram início no ano de 2000, afigurasse-nos mais claro porque foi difícil, nessa época, antever as mudanças, as coincidências, os desafios e as contradições que nos esperavam no decurso da implementação dos dois projectos de mudança e de desenvolvimento organizacional, levados a cabo em duas organizações distintas. Os projectos ocorreram em contextos relativamente bem estruturados, nos quais o investigador assume que o seu trabalho, o seu modo de intervir, o seu estilo, as decisões tomadas e as posições adoptadas, se reflectem no sistema em que participa ou no seu campo de trabalho, sendo mesmo centrais para os resultados obtidos (Enriquez, 1992) e para os processos percebidos através de um processo de interpretação criativa (Morgan, 1989), operados por quem os desencadeia ou neles participa, a que acresce o facto de o interventor e o investigador serem a mesma pessoa.

As duas organizações em estudo, uma universidade pública (Caso A) e uma comunidade religiosa (Caso B), permitiram contrastar duas realidades distintas, sobressaindo na primeira o *futuro* – explicitação do projecto de desenvolvimento – e na segunda o *passado* – (re)descoberta dos valores fundadores. Tendo em vista compreender o modo como as pessoas pensam nas organizações estudadas, como criam o conhecimento a partir da sua experiência e como usam este conhecimento para se organizarem a si próprias e aos outros (Strati & Nicolini, 1999), privilegiou-se uma metodologia que enfatiza a importância da auto-reflexão e que para tanto se apoia na investigação-

acção, em particular nalgumas das suas versões, como a *recherche-intervention* (Enriquez, 1992), a *action-science* (Argyris et al., 1985) e a *action-inquiry* (Torbert, 1991). A opção efectuada visa realçar a ambiguidade ou as discrepâncias verificadas entre as teorias proclamadas ou declaradas - *espoused theories*, como lhes chama Argyris (1985) - e as teorias que sustentam a escolha ou a acção (*theories in use*) dos líderes, em processos de intervenção que visam a mudança organizacional. A explicação dos processos emergentes no estudo de casos (Argyris & Schön, 1978), imprescindível para identificar o que há de *oculto* ou de menos explícito na vida organizacional, permite compreender os percursos, os avanços e os recuos, assim como o implícito ou *mascarado*, inerente aos pedidos de mudança em cada uma das organizações estudadas, que conduziram à implementação de dois projectos levados a cabo por um elemento externo às duas organizações, durante o ano de 2000. Neste contexto, salientar as *boas práticas* existentes nas organizações, transformá-las em projectos de intervenção, cuja concepção depende de um elemento externo e a capacidade de implementação é garantida por um elemento interno da organização, fez parte da estratégia adoptada no trabalho aqui apresentado. Trata-se de três condições que consideramos fundamentais para o êxito de um processo de mudança. E, em relação a essas condições, entendemos que o presente estudo acrescenta valor à literatura da especialidade, quer do ponto de vista conceptual, quer do ponto de vista metodológico. Tendo nele adoptado uma abordagem interpretativa e auto-reflexiva, tivemos em vista evidenciar a diversidade das situações estudadas e realçar a *multiplicidade dinâmica* (Thatchenkery & Upadhyaya, 1996) que está presente na

simultaneidade discursiva observada em cada uma das organizações e que contribui para assegurar a continuidade, a mudança e a transformação dessas mesmas organizações.

## **2. Investigação–acção: Uma estratégia de investigação e de intervenção**

Após a introdução efectuada, importa delinear uma estratégia de intervenção reflectida e informada, formular um quadro conceptual que a sustente e fundamentar uma opção. Nesse sentido, passaremos a debruçar-nos, de forma mais detalhada, sobre a investigação-acção. Porque dela fizemos uso e nela nos apoiámos para intervir e para reflectir sobre a prática de intervenção que adoptámos, bem como a ela recorreremos para analisar os dois casos que adiante apresentaremos; porque dela decorrem várias implicações, quer sejam de ordem epistemológica, teórica ou metodológica; e porque a mesma pode ser concebida como um paradigma, uma perspectiva ou uma estratégia de investigação e de intervenção, em relação à qual não há um consenso mas uma diversidade de posições e de orientações, dedicar-lhe-emos, agora, maior atenção.

A investigação-acção, tal como o próprio nome indica, remete para um duplo objectivo: agir e investigar. Ou seja, remete para uma mudança intencional e para um processo em que está presente a vontade de agir, produzindo alterações ou transformações no objecto de estudo, assim como de reflectir sobre o conhecimento produzido no decurso da intervenção. Numa perspectiva que visa compatibilizar esse duplo objectivo e evitar dissociar conhecimento e acção, trata-se de agir, induzindo ou suscitando mudanças numa determinada organização ou comunidade, e de

investigar, tendo em vista aumentar a compreensão do investigador, do cliente ou de ambos (Hugon & Seibel, 1988; Barbier, 1996). Não sendo recente – já nos finais dos anos 40, Kurt Lewin a identificava como uma abordagem específica que permitia gerar conhecimento sobre um determinado sistema social e, em simultâneo, mudá-lo –, a investigação-acção tem vindo a ser desenvolvida e consolidada (Peters & Robinson, 1984; Checkland, 1981; Checkland & Scholes, 1990; Argyris, Putnam & Smith, 1985; Barbier, 1996). Por vezes, é mesmo apresentada como constituindo um paradigma ou uma estratégia de investigação (French & Bell, 1995), o que não tem impedido que a mesma seja questionada e que continue a gerar controvérsia, em particular no que respeita à validade, ou não, dos resultados obtidos, ao menor controlo sobre o ambiente em estudo e ao envolvimento ou à implicação excessiva do investigador (Dick & Swepson, 1997).

A investigação-acção tem na sua origem o desejo de intervir e aspira a lidar com problemas sociais complexos, sendo hoje amplamente reconhecida e utilizada, e sendo a sua natureza cíclica considerada adequada para lidar com a complexidade dos problemas intra-organizacionais. Do mesmo modo, partilha da convicção que Kurt Lewin expressou e assumiu de que conhecimento e acção, teoria e prática, são indissociáveis. Assim, Cooperrider & Srivastva (1987), entre outros, defendem que uma das barreiras que mais tem contribuído para limitar o alcance e o potencial da investigação-acção tem sido o seu excesso de aproximação à “acção”, em detrimento da “teoria”. Por isso, argumentam a favor de uma concepção de investigação-acção que procure, por um lado, gerar teorias e acrescentar valor ao conhecimento científico disponível e, por

outro, contribua para desenvolver as organizações. Neste contexto, insistem na necessidade de devolver ao conhecimento teórico o papel que lhe cabe na transformação social e apelam para uma redefinição dos objectivos científicos da investigação-acção, de modo a aliar, de forma dinâmica, teoria e prática. Na linha do *scientist-practioner*, trata-se de conjugar relevância e rigor, não aceitando abdicar de uma nem de outro (Robertson, Callinan & Bartram, 2002).

Um dos motivos que mais contribuiu para a emergência e o desenvolvimento da investigação-acção é o reconhecimento de que um sistema social pode ser mais facilmente compreendido se o investigador fizer parte do sistema socio-técnico que está a ser estudado. De igual modo, admite-se que este envolvimento poderá fomentar a cooperação entre o investigador e aqueles que estão a ser alvo da sua intervenção, bem como a troca de informações e um melhor equilíbrio ou compromisso entre investigação de qualidade e o desenvolvimento organizacional. É neste contexto que alguns autores (v.g., French & Bell, 1995) sustentam que a investigação-acção constitui um paradigma de investigação, na medida em que repousa sobre pressupostos não positivistas ou pós-positivistas e visa agir e investigar de forma a aumentar a compreensão do investigador, bem como dos vários actores organizacionais em presença. Por isso, inclui uma grande variedade de metodologias e, neste contexto, não pretendendo ser exaustivos, passaremos a realçar as contribuições de Checkland (1981), de Argyris (1985), de Schön (1974) e de Cooperrider & Srivastva (1987). A *soft systems methodology* (metodologia dos sistemas flexíveis) constitui um sistema de investigação desenvolvido por Checkland (1981; 1990; 1992) que privi-

legia uma abordagem sistémica e não numérica, e, nas primeiras descrições do autor, aparece sob a forma de um processo composto por sete etapas. Em primeiro lugar, o investigador “mergulha” na situação problemática (1), permitindo este total envolvimento avançar na definição do problema e do seu contexto imediato (2), bem como nas definições centrais dos sistemas relevantes (3). Posteriormente, a informação recolhida propicia a construção de modelos conceptuais (4) e a comparação destes com a realidade (5), o que permitirá identificar quais as mudanças plausíveis e desejáveis (6) que irão sustentar o plano de acção e orientar a sua execução (7), tendo em vista mudar o sistema de onde se partiu. Checkland (1990, 1992), em descrições posteriores, coloca a ênfase na realização de comparações entre a realidade e uma série de modelos conceptuais, propondo uma modalidade de investigação sustentada num processo dialéctico contínuo, no qual a alternância entre duas formas de actividade permite melhorar cada uma delas. Em primeiro lugar, o investigador deve-se envolver no sistema a ser estudado e proceder a uma observação participativa (Lofland & Lofland, 1984). Deverá seguidamente procurar fazer uma descrição desse sistema, no que diz respeito às suas funções mais relevantes, partindo do que funciona no ambiente em estudo, do que este tem de positivo e do que tenta fazer ou já fez para mudar. Estamos perante o primeiro momento da referida dialéctica, no qual o investigador confronta a realidade com a sua descrição da mesma, processo construtivo que termina quando o investigador considera que o confronto entre os vários tipos de informação disponível permitem a descrição das funções essenciais do sistema. Num segundo momento, coloca-se ao investigador um

outro processo dialéctico, orientado por uma construção lógica comparativa entre a descrição da realidade actual e a descrição do que seria ideal, através do trabalho realizado na explicitação das funções essenciais do sistema, e não tanto na experiência acumulada na primeira fase. Este sistema ideal é concebido como tendo em vista a forma ideal de transformar os *inputs* em *outputs*. Depois disto, deverá alternar estas descrições, até considerar que conseguiu desenvolver um modo de o sistema operar de forma satisfatória ou eficaz. A terceira dialéctica é entre o ideal e a realidade. Neste momento, o investigador deve comparar o ideal com o sistema real, anotando as diferenças. Deste processo dialéctico resultarão propostas de melhoria da realidade vigente, o que, por sua vez, levará à acção, originando uma nova dialéctica entre planos e realidade. É provável que cada ciclo da SSM (*soft systems methodology*) se repita várias vezes, o que irá contribuir para o desenvolvimento de uma melhor compreensão do sistema. Se, numa dada etapa do processo, se verificarem incertezas ou surgirem ambiguidades, pode-se voltar a uma fase anterior. Deste modo, esta estratégia de investigação funciona por aproximações sucessivas e implica iterações, operadas de forma cíclica.

Argyris (1973, 1980, 1983, 1985) tem vindo a desenvolver um modelo que se caracteriza por ser, em simultâneo, uma teoria dos sistemas sociais e um método de intervenção. A ideia central deste modelo prende-se com o facto de, apesar dos valores declarados, as pessoas seguirem algumas regras que não são explícitas, regras estas que as impedem de se comportarem como deliberadamente desejariam. Daqui resultam processos interpessoais e sistémicos nos quais se escondem vários problemas. Desta forma,

o comportamento de cada pessoa pode levar a que uma outra desenvolva regras ou se baseie em pressupostos acerca da primeira que não são explícitos nem declarados. Estas regras orientam as diversas interações que ocorrem, tanto num ambiente grupal como num ambiente organizacional. Basicamente, esta metodologia visa identificar valores em utilização (*in use*) que se encontram incorporados em processos ou rotinas organizacionais, do mesmo modo que procura facilitar a aprendizagem e ajudar a lidar com essas regras não declaradas que impedem a troca directa de informações. Segundo Argyris, é importante e decisivo que as pessoas envolvidas na investigação sejam francas e abertas, quer em relação às próprias intenções, quer quanto aos motivos que atribuem aos outros. Apesar de a *action science* ser aqui tratada como uma metodologia de investigação-acção, é importante referir que Argyris (1980) defende que a forma como tradicionalmente a investigação científica coloca as questões e para elas procura respostas está repleta de contradições internas e que, por isso, a “ciência normal” não é capaz de produzir informações válidas, o que já não aconteceria com o que designa por *action science*. Esta metodologia pode ser uma escolha adequada quando existem dinâmicas intra e interpessoais fortes, assim como quando são fortes os indícios de utilização de regras implícitas. Contudo, trata-se de uma metodologia que exige competências ou habilidades interpessoais e capacidade de confrontação, por parte do investigador, ao contrário da antes referida *soft systems methodology*, que é menos exigente no que diz respeito às aptidões interpessoais requeridas pela situação que se apresenta como problemática.

Numa orientação que se aproxima da anterior, Schön defende o que designa por *reflective practitioner* e pretende com isso qualificar um processo de investigação-acção específico. Trata-se de um processo individual, baseado na experiência e na aprendizagem profissional, em que a reflexão assume um papel relevante (Schön, 1983, 1987, 1991). Hatten (2000) desenvolve e especifica alguns dos processos, assim como clarifica alguns dos conceitos, que a acção do *reflective practitioner* comporta. Incorpora ainda os contributos presentes na obra de Argyris & Schön (1974), designadamente os conceitos de *single* e *double loop learning*, propõe uma revisão de alguns desses conceitos e acrescenta os de *meta model for learning* e *reflective learning process model*. Argyris & Schön (1974) entendem por *single loop learning* a confiança que é depositada num dado quadro referencial (fase 1). Numa sociedade estabilizada, como aquela em que vivemos, na qual os sistemas sociais permanecem mais ou menos constantes, ou apenas sofrem ligeiras oscilações, o conhecimento está instituído e é relativamente estável, assim como os problemas são, na sua maioria, previsíveis ou predizíveis. A resolução de problemas está padronizada e segue trajectórias já conhecidas ou em consonância com experiências anteriores, assim como encontra soluções que são consideradas como adequadas. Mas numa sociedade que mude rapidamente, e em que não se consiga prever o alcance e o sentido da mudança, é importante a capacidade de análise crítica, assim como a tomada de decisões informadas ou fundamentadas. Esta capacidade resulta da combinação de experiências, de análise crítica e de diferentes tipos de conhecimentos que tenham sido desenvolvidos a partir de reflexões prévias. A reflexão (fase 2) consiste no processamento da experiência e na

reavaliação de percepções. Daqui resultará uma base para a transformação ou para a aquisição de novos conhecimentos, bem como para sustentar decisões acerca de acções futuras. A praxis (fase 3) refere-se a acções informadas, a comportamentos orientados ou finalizados, bem como ao estabelecimento de compromissos. Kemmis (1985) argumenta que a praxis é a forma mais eloquente e socialmente significativa da acção humana e que a mesma constitui a base da ordem social. Segundo Schön (1991), o *reflective practitioner* participa activamente na formação desta ordem social - que é uma ordem negociada e precária - através da acção e do que esta contribui para a sua transformação. O questionamento e a mudança dos referenciais utilizados na aprendizagem é denominado por um *double loop learning* (fase 4). Schön (1991) refere que esta capacidade é fundamental para a sobrevivência num meio profissional em que a teoria e a prática mudam rapidamente. Com efeito, há uma mudança acentuada nas expectativas da sociedade quanto ao desempenho dos profissionais, bem como em relação aos seus conhecimentos e aos resultados que são capazes de gerar. Este autor refere que os problemas não se apresentam de uma forma em que baste responder de forma lógica ou racional às questões colocadas, para se obter uma resposta satisfatória. As situações com que se confronta o profissional, mais do que problemas (fase 5), emergem como situações problemáticas, são confusas, ambíguas ou incertas, podendo ser descritas como "dilemas". Para a resolução de problemas, o mais importante é a situação do problema (fase 6), ou seja, o processo mediante o qual se dão nomes às coisas, que conduz a que seja prestada atenção a certos aspectos (e não a outros) considerados relevantes, que encaminha a ac-



ção para determinadas trajectórias e que contextualiza a forma como se intervém. Isto está muitas vezes implícito nas acções empreendidas, faz parte do saber tácito, ou está incluído no conhecimento profissional. Trata-se de um conhecimento que é feito de muitos saberes fragmentados, ou de muitos “pedaços de informação”. Estes, se forem explicitados, poderão contribuir para uma prática profissional mais informada ou esclarecida. Mas a tarefa que consiste em tornar explícito o saber que é tácito, ou que está implícito na prática profissional, exige esforço e, por isso, não é fácil de levar a cabo. Quando as acções que se levam a cabo para resolver os problemas não produzem os resultados esperados (i.e., os resultados previamente definidos ou consonantes com experiências anteriores), acontece a desorientação (fase 7). Neste caso, é imprescindível contextualizar o problema e reflectir, de forma a criar uma mudança de paradigma (fase 8), que, posteriormente, irá determinar qual a acção subsequente (fase 9). O esforço realizado através deste “saber-agindo” possibilita a adopção de “esquemas” e a criação de “guiões” para a acção, que poderão ser tornados explícitos e conscientemente reapreciados, reforçados ou modificados. A “reflexão-em-acção” (fase 10) ocorre quando se realizam investigações acerca das acções levadas a cabo, em qualquer momento depois de a experiência ter terminado. Aquilo que pode ser objecto desta reflexão depende do contexto e das pessoas envolvidas, que podem ser múltiplas e diferenciadas. No fundo, a prática do *reflective practitioner* é a do investigador que elabora uma nova teoria e cujo teste pode ajudar a encontrar uma solução para um determinado problema. Neste contexto, contudo, investigação e acção são indissociáveis - a construção da teoria não está desligada da acção. O

projecto de investigação é despoletado por um problema, que é contextualizado de acordo com as observações feitas nesse momento. A comparação desse problema com o que vai emergindo do “saber-agindo” pode conduzir ao reenquadramento do problema inicial. O *feedback* que se obtém do meio em que se intervém também estimula a reflexão, levando a que quem age ou intervém continue a reenquadrar, a experimentar e a transformar os esquemas cognitivos que utiliza e o conhecimento que gera, num processo cíclico. Neste contexto, o investigador pode ainda utilizar um vasto leque de conhecimentos disponíveis, apoiar-se no repertório de respostas existentes, reflectir sobre semelhanças e diferenças, formular novas hipóteses e testá-las. Este percurso pode contribuir para identificar uma “metáfora generativa”, que depois irá ser utilizada como base para o ciclo seguinte. Schön utilizou o termo “metáfora generativa” para descrever a identificação de semelhanças presentes em conceitos que inicialmente pareciam ser discrepantes ou dissemelhantes. Quando as semelhanças se tornam evidentes, estas metáforas podem ser utilizadas para relacionar noções ou ideias aparentemente desconexas ou que parecem não ter qualquer ligação entre elas. As referidas “metáforas generativas” proporcionam referenciais e linhas de orientação que permanecem constantes (fase 12) e que poderão revelar-se úteis para a tomada de decisões e para o prosseguimento da intervenção.

Cooperrider e Srivastva (1987, 2000) apresentam uma modalidade de análise organizacional que designam de *appreciative inquiry* e que se distingue de outras perspectivas de investigação-acção já apresentadas pela ênfase que coloca na inovação, e não tanto pela capacidade de resolução de problemas. O que chamam

*appreciative inquiry* constitui uma perspectiva de investigação que se propõe como objectivo identificar, compreender e fomentar inovações nas actividades e nos processos organizacionais. A abordagem proposta visa utilizar o conhecimento para promover um diálogo igualitário que conduza à eficácia e garanta a integridade organizacional. Neste contexto, eficácia organizacional é definida de uma forma particular: congruência entre valores organizacionais (conjunto de práticas, normas, ideias e interesses - que nunca mudam e que os membros da organização fazem questão de preservar - relativos à questão “como é que nos devemos organizar?”) e práticas organizacionais observadas no quotidiano. O *appreciative inquiry* remete para uma procura de conhecimento e para uma forma de teorização que incide sobre a acção colectiva intencional, ao mesmo tempo que visa ajudar a criar uma visão normativa e uma vontade colectiva, quer se trate de um grupo, de uma organização ou de uma sociedade globalmente considerada. Trata-se de um processo de investigação que realça as capacidades simbólicas e que visa estimular a capacidade inventiva, bem como as capacidades sociais, tendo em vista expandir potencialidades, promover escolhas conscientes e contribuir para a evolução cultural. Nesse sentido, coloca uma série de questões que não se enquadram numa visão positivista da ciência ou numa forma de investigação-acção estritamente pragmática, apenas orientada para a resolução de problemas. Contudo, os seus objectivos são, ao mesmo tempo, científicos (numa concepção construcionista de ciência) e pragmáticos (num sentido de inovação social), bem como normativos (no sentido em que procuram afirmar aquilo que a existência social realmente é, o que pode ser, e o que deve ser ou em que se

deve transformar). Neste sentido, a investigação deve começar por destacar o que é digno de apreço (daí o nome e o sentido a atribuir a “apreciativo”). Mais do que falhas, discrepâncias ou deficiências, importa reter e salientar o que o sistema faz e o que pode fazer. Por outras palavras, a ênfase recai sobre o que o sistema já faz e faz bem, incentiva-o a fazer o que sabe fazer bem, a concentrar-se sobre o que pode fazer melhor e a tirar partido do que faz melhor do que ninguém. Segundo os autores, a primeira tarefa do investigador consiste em identificar, descrever e explicar as inovações sociais que, apesar de pequenas, servem para dar vida ao sistema e para activar as competências e energias dos seus membros, enquanto actores que participam na construção e transformação das realidades organizacionais. Isto significa que o que designam por abordagem “apreciativa” parte do que existe, daquilo “que é”, e procura uma compreensão dos factores e das forças da organização que servem para evidenciar o seu potencial e encaminhá-la para um outro estágio, próximo do que seria o ideal em termos sociais e, que, por isso, poderia e deveria ser digno de apreço. Além disso, para ter significado, a ciência deve gerar conhecimentos que possam ser utilizados e, consequentemente, validados através da acção. Assim, um processo de investigação que gera conhecimentos utilizáveis e aplicáveis não deve ser entendido como algo de utópico nem deve estar limitado ou circunscrito a círculos académicos ou ser apresentado de uma forma que seja pouco relevante para o entendimento comum, para a linguagem quotidiana ou para aqueles a quem os conhecimentos possam ser úteis. Concedido nestes termos, o *appreciative inquiry* é pragmático e visionário. Pode ser “provocatório” ou incentivador, na medida em que os conhecimentos gerados por um

determinado estudo acrescentarem valor e forem assumidos pelos membros da organização como um normativo, que só acontece porque resulta de uma escolha que fazem. Desta forma, o *appreciative inquiry* pode contribuir para ajudar os membros de uma dada organização a modelarem o mundo em que vivem e em que trabalham, construindo-o de acordo com os seus próprios objectivos e valores. Por fim, a investigação direccionada para o desenvolvimento do potencial da vida organizacional deve ser cooperativa. A relação de cooperação entre investigador e membros da organização estudada é, aqui, encarada como essencial, tanto por razões de ordem epistemológica, como por razões de ordem prática e ética (Argyris, 1970; Habermas, 1971; Susman & Evered, 1978). Para finalizar este ponto, diremos que a perspectiva mais tradicional da investigação-acção enfatiza que, antes de mais, esta se dedica à análise de problemas, que a investigação deve ser “orientada para a acção” e estar “focada no problema”. O nosso esforço, aqui, consiste em tentar gerar novas perspectivas acerca da conduta da investigação organizacional, perspectivas estas que possam mostrar o tipo de conhecimento necessário para compreender e transformar a complexidade dos sistemas organizacionais (Torbert, 1983; Van Maanen et al., 1982; Smirchich, 1983; Argyris, 1970; Friedlander, 1977). Não se procura com esta afirmação propor ou sugerir que uma teoria possa corresponder à existência de uma verdade única ou a uma única forma de atribuir sentido à realidade (Tenkasi & Boland, 1993). Procura-se, antes, contribuir para a clarificação de conhecimentos e para o reconhecimento da importância da interdisciplinaridade (Kolb, 1984) no seio da comunidade científica, onde coexistem diferentes orientações, que validam diferentes signi-

ficados da realidade, quando julgados de acordo com o conjunto de pressupostos e de objectivos do qual se parte.

Do trabalho de elaboração teórica até aqui realizado ressalta a pluralidade de orientações que coexistem no seio da literatura dedicada à investigação-acção. Procurámos, por isso, sintetizar contribuições, articular conceitos e introduzir alguma clarificação conceptual neste domínio, assim como, através do percurso efectuado, também quisemos contribuir para enriquecer a dita investigação-acção, que passaremos a entender como uma estratégia de investigação e de intervenção, estratégia essa que consideramos inovadora e geradora de conhecimento accionável e/ou utilizável, sendo, por isso, relevante para levar a cabo a tarefa que aqui nos ocupa e para progredir em direcção aos objectivos que para ela traçámos. De um modo particular, a conceptualização de investigação-acção adoptada fornece pistas e orientações para intervir num meio que é o organizacional, onde as ambiguidades, as incertezas e as incongruências fazem parte do seu funcionamento quotidiano, mas onde igualmente acontecem coisas maravilhosas que surpreendem e deslumbram quem intervém. Assumir que esta é a realidade com que está confrontado e com a qual importa saber lidar é um ponto de partida para quem intervém – e o faz para a mudar e com isso aprender. Por outras palavras, e recorrendo aos termos utilizados por Weick & Sutcliffe (2001), importa não recuar perante o inesperado e imprevisível, mas antes aprender a geri-lo; e, face às inevitáveis falhas ou acidentes de percurso, mais do que tentar reduzi-los ou eliminá-los, importa transformá-los numa oportunidade para aprender. A selecção de um ou de outro método constitui um risco que compete ao investigador assumir. Esse risco

é aqui assumido e baseia-se na convicção de que a) o apreço a que o *appreciative inquiry* se refere, e que nele está contido, representa um complemento viável às formas convencionais de investigação-acção, sendo mais adequado para a inovação social do que para a resolução de problemas; b) através da escolha metodológica (e de tudo o que a ela está ligado) que efectuamos, bem como dos pressupostos que adoptamos e assumimos, acabamos por criar o mundo (*enacted reality*) que mais tarde descobrimos.

### 3. O contexto da intervenção

A presente investigação incidiu sobre dois casos: uma universidade pública portuguesa (Caso A) e sobre uma província portuguesa de uma congregação religiosa feminina (Caso B). Ambas atravessavam um período de intensa reflexão interna face à concorrência das congéneres e ao aumento da competitividade no sector do ensino superior, no primeiro caso, e à diminuição de vocações e consequente necessidade de reformular actividades, no segundo caso. Ambas as organizações assumem como actividade nuclear o ensino e a formação, ainda que para diferentes níveis escolares. Do mesmo modo, ambas apresentam uma já longa história e dispõem de um quadro normativo próprio, dada a sua antiguidade; apresentam um conjunto de efectivos algo envelhecido; possuem grande dimensão e estão dotadas de uma estrutura próxima do modelo de organização “federal”, ainda que este último seja mais visível no segundo caso do que no primeiro. As duas organizações têm órgãos de governo próprios e nelas a liderança caracteriza-se por ser bastante hierarquizada e centralizada.

Dado o momento que atravessavam, as instâncias de decisão decidiram contratar um consultor externo para delinear um projecto de intervenção que ajudasse a explicitar o projecto de desenvolvimento a seguir, no primeiro caso, e a esclarecer se o modelo de acção educativa em vigor, no caso da segunda organização, cumpria os objectivos que presidiram à sua criação e se mantinha fiel aos valores fundadores. Contudo, apesar do quadro traçado sobre as características globais que aproximam as duas organizações, o pedido que ambas formularam e posteriormente formalizaram comportava semelhanças mas também diferenças. Dito de outro modo, havia discrepâncias nas preocupações manifestadas pelas Instâncias de decisão.

No Caso A, o foco do problema reside no afastamento entre as competências e as qualificações do pessoal não-docente, face ao pessoal docente. Um conjunto de funcionários não-docentes, com uma idade algo avançada, associada a baixas habilitações ou qualificações académicas, reforçadas pelo facto de no passado ter havido pouco investimento da organização no desenvolvimento dos seus colaboradores, bem como na sua selecção, justificavam, na percepção dos Dirigentes, uma intervenção global e a curto prazo que permitisse colmatar esta falha e que, ainda que não resolvendo todos os problemas, pudesse contribuir para, pelo menos, atenuar as suas consequências. As mudanças nos Órgãos de Governo, decorrentes do recente processo eleitoral, e a vontade expressa de iniciar um processo interno de mudança que permitisse capacitar a organização para responder aos desafios actuais legitimaram a emergência de um projecto direccionado para a formação e desenvolvimento dos recursos humanos não-docentes, liderado por um dos dirigentes interno e apoiado por um consultor externo. Foi

este o contexto no qual se negociou e formulou um projecto de intervenção que pretendeu, numa primeira fase, conhecer a percepção dos Líderes e do público-alvo da mudança sobre os problemas, os constrangimentos, as oportunidades e as estratégias mais adequadas para os solucionar, ou minorar, numa perspectiva de curto e médio prazo.

No Caso B, pretendeu-se identificar e explicitar o “modelo” de Educação e/ou de Acção Educativa dos vários colaboradores, internos e externos, leigos ou religiosos, de uma das Províncias Portuguesas de uma Congregação Religiosa feminina, assim como os factores que facilitavam ou dificultavam a realização de um Projecto educativo que, em linhas genéricas, correspondesse ao Modelo educativo desejável para as várias Instituições da Província. É a análise da *Missão* da acção educativa desta organização que motiva o presente estudo e que origina a designação escolhida para a identificar – *Carisma*, dada a importância que atribui ao seu modo de *Fazer* e ao seu modo de *Ser*. Trata-se de um modo de estar e de actuar específico (de um carisma) que a referida Congregação deseja preservar. O problema com que se confronta remete para as relações entre estrutura e estratégia e pode ser assim formulado: qual o equilíbrio entre a *Missão/Vocação*, condicionada pela espiritualidade e pela Fé e a *Prestação de um serviço*, condicionado pelas actuais leis do mercado. Sendo esta Congregação movida pelo mesmo ideal missionário da sua fundadora e pelo desejo de colaborar na promoção humana e desenvolvimento integral do indivíduo, tem desenvolvido a sua acção no ensino, nos vários níveis de escolaridade, incluindo o ensino superior, bem como na acção social, na qual a *Mulher* assume particular destaque.

Este estudo apoiou-se no trabalho que decorreu no espaço de tempo compreendido entre 1993 e 2000, numa das unidades (casas) da Congregação. Este prosseguiu o objectivo de direccionar a actividade da Congregação para o desenvolvimento integral do indivíduo, não reduzindo a acção educativa ao modelo escolar, e adoptou a mesma abordagem ao longo do tempo: conceber e implementar projectos de desenvolvimento socio-local numa instituição, cuja tónica de realização era colocada no trabalho comunitário, avaliação anual e divulgação dos resultados alcançados, ao nível intra e inter-organizacional, e fomentar momentos de reflexão interna, capazes de difundir e estender as boas práticas educativas identificadas às outras instituições da congregação.

#### 4. Método

A metodologia utilizada foi semelhante para os dois casos e foi conduzida em duas fases. Na primeira fase, a informação foi recolhida através de análise documental, reuniões com os Órgãos de Governo das organizações e entrevistas individualizadas a todos os dirigentes do topo da hierarquia ( $n = 42$ , no Caso A;  $n = 18$ , no Caso B). Estes dados foram submetidos a uma análise do discurso (Gergen, 1985, 1992, 1998; Gomes, Cardoso & Carvalho, 2000; Gomes & Kesti, 2000; Gomes & Mira, *in press*). No Caso A, conduziram-se as entrevistas tendo por base um guião, que, basicamente, visava obter respostas para as seguintes questões: *problemas na G.R.H. e sua importância, objectivos e resultados a atingir num projecto organizacional e indicadores de eficácia e critérios de avaliação organizacional*. No Caso B, as questões colocadas concentravam-se nas

finalidades, objectivos e estratégias presentes no modelo de acção educativa, nos seus valores e práticas. Na segunda fase, foi construído um questionário para o efeito, composto por questões fechadas, e distribuído aos diferentes níveis de chefia, no Caso A (n = 589), e aos docentes, no Caso B (n = 100). O tratamento a que foram submetidos os dados (análise do discurso e análise factorial em componentes principais) permitiu identificar os discursos, clarificar orientações estratégicas e fazer avançar o projecto de desenvolvimento organizacional (Mira, 2003).

**4.1 Design da intervenção**

A concepção e o desenvolvimento dos projectos de intervenção, nos dois casos, inseridos num estratégia de desenvolvimento organizacional e apoiados no quadro de referência antes traçado, comportaram diferentes fases, ciclos e sequências, como se indica na Figura 1.

No caso A, a intervenção foi desenhada tendo em vista contribuir para uma reflexão estratégica sobre a formação e o desenvolvimento dos recursos humanos. Neste sentido, foi enfatizada a interacção entre os objectivos organizacionais e os objectivos pessoais, que ficou expressa nas necessidades de formação percebidas pelos funcionários em geral e nas identificadas pelo quadro de pessoal não-docente e níveis de chefia que integram a organização. Neste contexto, definiram-se objectivos, planearam-se e executaram-se acções, avaliaram-se resultados, divulgaram-se e discutiram-se esses resultados, originando um novo ciclo formativo, cujas adaptações se apoiaram nos resultados obtidos na primeira fase. Contudo, a análise dos resultados centrar-se-á sobre a fase que na Figura 1 se apresenta a tracejado. No caso B, apesar de a investigação realizada focar a última fase do ciclo (que na Figura 1 se apresenta a tracejado), o

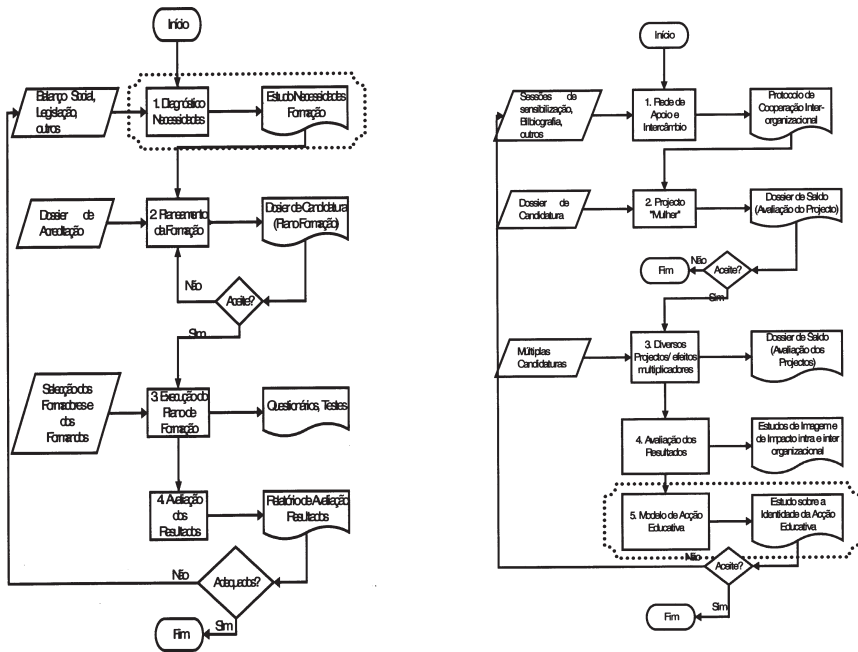


Figura 1: Design dos projectos de intervenção

projecto decorreu no espaço de tempo compreendido entre 1993 e 2000, sempre com um objectivo – o de direccionar a actividade da Instituição para o desenvolvimento integral do indivíduo e não reduzir a acção educativa ao modelo escolar – e seguindo sempre a mesma metodologia – conceber e implantar projectos de desenvolvimento socio-local, cuja tónica de realização era colocada no trabalho comunitário, e, ao mesmo tempo, avaliar e divulgar os resultados alcançados, ao nível intra e inter organizacional, assim como provocar momentos de reflexão intensa dentro da organização, capazes de difundir e estender estas práticas educativas às outras unidades da organização.

### 5. Discursos coexistentes, convergentes e divergentes

O que agora nos propomos fazer é sintetizar o trabalho realizado, procurando explicitar processos e resultados alcançados na intervenção levada a cabo e, ao mesmo tempo, dando atenção à articulação de conceitos, assim como aos discursos que emergiram da análise efectuada às respostas dos participantes neste estudo. Para dar um sentido a esta exposição e tornar inteligível para o leitor a análise realizada, esta parte do texto será organizado em torno das respostas a três perguntas: a) *Quem somos e o que queremos ser?*; b) *Onde estamos, para onde pretendemos ir e como vamos lá chegar?*; c) *O que fazemos e o que queremos fazer? Em que nos apoiamos e o que gostaríamos de ver partilhado?*

#### *Quem somos? O que queremos ser?*

A resposta a estas questões constituiu a razão de ser das intervenções realizadas e motivou o pedido de apoio de um

consultor externo, tanto no Caso A (uma universidade pública) como no Caso B (uma comunidade religiosa), no sentido de as ajudar a compreender e explicitar a sua missão ou vocação. Ser uma organização que tem por missão criar e difundir a cultura, a ciência e a tecnologia, no primeiro caso, e transformar o mundo, orientando-o para uma vida autêntica, no segundo caso, era algo claro, assumido e indiscutível, para qualquer um dos interlocutores que estiveram presentes e participaram nas primeiras reuniões de clarificação do pedido de intervenção. *Quem somos?* transformou-se numa questão de fácil resposta e rapidamente ultrapassada nos primeiros minutos de trabalho, embora, tanto numa organização como noutra, a dúvida sobre se todos os colaboradores partilhavam desta ideia subsistisse. Esta dúvida inicial contribuiu para orientar os primeiros passos da intervenção. Noutros termos, a vontade de clarificação levou a que a pergunta *Quem somos?* fosse reformulada e transformada: *Quem os nossos colaboradores acham que somos?* E *Quem acham que deveríamos ser?*

Cada uma das organizações estava a viver um momento especial, pois ambas tinham acabado de sair de um processo eleitoral e o corpo dirigente que constituía as Instâncias de decisão havia tomado posse há relativamente pouco tempo. No Caso A, a questão prendia-se com o destino do ensino superior e, em particular, das Universidades no contexto nacional e internacional; no Caso B, a congregação estava a preparar um encontro mundial de reflexão sobre o caminho a seguir, devendo esse caminho ter em conta as origens e a inspiração inicial, assim como os desafios que o novo século colocava ao modelo de acção educativa preconizado pela congregação.

O debate interno destas questões e os constrangimentos externos enunciados suscitavam movimentos de adesão ou de rejeição a processos de mudança, frequentemente animados por intensas emoções, nos quais o discurso de mudança tranquila - mais veiculado pelas Instâncias de decisão das duas organizações estudadas - se opunha a uma pluralidade e simultaneidade de outros discursos: *não mudar, mudar tudo, ou mudar de forma estratégica*. Tratava-se, pois, de aproveitar este momento favorável para mudar, visualizado numa ténue abertura dos órgãos de decisão, e de conduzir a organização no sentido do que alguns grupos consideravam ser o caminho a seguir.

Em organizações tão hierarquizadas como as apresentadas, nas quais os centros de decisão são controlados internamente, são pouco permeáveis à interferência de elementos externos na tomada de decisão, e nas quais o poder hierárquico centralizado assegura a partilha e a manutenção do poder pelas coligações dominantes, mantendo a estabilidade das forças de pressão e protegendo-as de efeitos surpresa na negociação dos interesses em jogo, não é comum aderirem à ideia de um agente externo poder animar um projecto de desenvolvimento no qual se admite e deseja a clarificação da missão e a formulação de uma estratégia, mas onde igualmente pode ocorrer que no processo sejam questionados aspectos tão delicados como os actores a envolver, o percurso a seguir, os objectivos a alcançar e as estratégias a adoptar. Contudo, estes constrangimentos da envolvente e um discurso interno, ainda que subtil, mas com força suficiente para ser ouvido, defensor de mudanças profundas nas práticas da organização, permitiu a negociação do trabalho e a sua realização por um consultor. Merece, no entanto, ser realçado que, sem a presença de um

agente interno em cada uma das organizações (seu perfil, formação, conhecimentos e posição hierárquica ocupada na organização), nada teria sido possível efectuar. Quem traçou um rumo, limou resistências, dialogou com oposições e negociou, fomentou alianças e, sem se desviar do seu propósito, garantiu as condições internas para que estes dois projectos vingassem, foram, sem dúvida, os dois agentes internos que, ainda que não sendo chefias de topo, possuíam suficiente credibilidade e legitimidade para assumirem a liderança do processo.

### ***Onde estamos, para onde pretendemos ir e como vamos lá chegar?***

No Caso A, tratava-se de dotar os colaboradores de competências capazes de responderem aos desafios actuais e futuros, bem como de dar resposta às necessidades de afirmação externa da organização e às pressões da competitividade; no Caso B, pelo contrário, tratava-se de saber se as competências actuais dos colaboradores permitiam manter vivo o espírito inicial da Congregação e transmitiam a sua forma especial de educar.

No entanto, os valores que animam as respectivas culturas, igualmente fortes, diferenciam-se. No caso A, observa-se uma valorização do *Saber*, no quadro do qual o *Ser* passa por demonstrar *Saber* e *Ter* um código de conduta científica, que se pretende global, universal, homogéneo e objectivo, e que restringe ou constrange a acção individual, bem como condiciona o papel que um agente de mudança pode desempenhar. No caso B, a organização valoriza o *Ser*, no quadro do qual o *Saber* passa por *Saber Ser*, uma opção de vida individual. Neste contexto, aceitam-se todas as diferenças inerentes à condição humana, desde que saibam *Ter* uma conduta orientada por um código religioso,



sustentado nos valores e nos princípios fundadores da congregação. *Gnosia* e *Carisma* foi assim que as designámos. *Gnosia* procura homogeneizar o código de conduta através de regras e procedimentos comuns, conhecimentos universais e objectivamente demonstráveis. *Carisma*, homogeneiza a sua acção pelos valores inerentes aos princípios fundadores e à espiritualidade. Os primeiros têm de aprender o código e demonstrarem que o sabem usar para serem aceites na comunidade científica. Os segundos aderem espontaneamente e fazem desta adesão a sua vida.

***O que fazemos e o queremos fazer? Em que nos apoiamos e o que gostaríamos de ver partilhado?***

As estratégias adoptadas pelos diferentes colaboradores sobre o caminho a seguir pelas organizações - ainda que fosse possível distinguir vários discursos, uns valorizando a modernidade e outros acentuando a tradição - não colocavam em causa os códigos de conduta, implícitos em cada uma delas. Por isso, foi possível mudar. Importa perguntar: mudar em quê? Em certo sentido, mudar tudo o que não levasse à mudança. Dito de outro modo, mudar sem o líder mudar. As Instâncias de decisão não são eleitas para mudarem (serem mudadas); são eleitas e assumem os cargos de direcção para fazerem outros mudarem. É como se dissessem: não estou aqui para mudar, vim para fazer mudar. Mas nestes processo cíclicos, em que o poder é protagonizado por um ou por outro membro da organização, esta muda, quer seja fechando-se mais sobre si própria e reforçando as suas práticas de trabalho e a centralização do poder, quer seja abrindo-se a inovações, viabilizando alterações e facilitando a emergência de estilos individuais. Foi este o movimento que aconteceu nas duas organizações estuda-

das. Se atendermos ao projecto inicial de intervenção - o que foi planeado, delineado no tempo e com um fim bem definido -, podemos dizer que ocorreu mudança nos sistemas. Assim, uma criou um centro de formação no qual envolveu centenas de trabalhadores e outra criou uma associação de desenvolvimento vocacionada para a concepção e execução de projectos de intervenção comunitária. No entanto, as práticas não mudaram, o exercício do poder manteve-se igual, os problemas permaneceram e a discussão sobre as suas possíveis soluções ainda continua.

Por tudo o que foi dito, talvez seja mais facilmente perceptível porque é que a proposta apresentada pelo consultor aos agentes internos de mudança foi no sentido de constituir um centro de formação interno capaz de dotar os colaboradores da organização de competências profissionais adequadas a novas e mais eficazes formas de organização do trabalho, bem como ao domínio das novas tecnologias, por um lado, e de repensar o modelo de acção educativa pela auscultação sobre o modo como as pessoas fazem e pensam como se deve fazer educação, por outro. De facto, a proposta foi prontamente aceite e não suscitou obstáculos junto das Instâncias de decisão. A nossa interpretação do sucedido é que tanto uma intervenção como outra não ameaçavam o que é nuclear nas duas organizações, antes permitiam introduzir um conjunto de novas práticas que despoletavam oportunidades para uma clarificação do sistema e contribuía para levar os colaboradores internos a apropriarem-se dos códigos implícitos incorporados nas culturas dominantes - algo fundamental para a aceitação dos membros: *Saber/Ter* conhecimentos, no primeiro caso, e *Saber/Ter* educação, no segundo caso. Esta interpretação surge reforçada se atendermos aos resultados da análise

factorial a que foram submetidas as respostas obtidas nos questionários que foram dirigidos aos colaboradores das duas organizações (Mira, 2003) e que aqui apenas serão objecto de uma breve menção. Assim, observa-se para os dois casos uma convergência entre o que é explicitado nos discursos dos líderes e o que é expresso nas respostas dos trabalhadores. No caso A, regista-se uma preocupação em *Ter e Mostrar Saber* (exemplos de itens: *saber resolver problemas, saber comunicar, saber trabalhar em equipa*), imprescindível ao exercício do poder ou à função de *Liderança* (*saber delegar*), o que justifica um investimento contínuo na formação individual e *Valorização Pessoal* (*valorização profissional, progredir na carreira, realização pessoal*). No caso B, sobressai um *Modo Especial de Educar* (exemplos: *promover o desenvolvimento integral da pessoa, educar em liberdade e responsabilidade, formar agentes transformadores da sociedade*), marcado pela *Espiritualidade* (*servir a Igreja*) e que se revê na *Orientação Inicial* (*difundir a pedagogia de...*).

Se olharmos para o lado implícito da mudança e para o que estes dois projectos de intervenção permitiram explicitar, para o que é tácito ou oculto e que condiciona atitudes e comportamentos, podemos sustentar a afirmação de que ocorreu mudança nas duas organizações apresentadas. Não nos sistemas como um todo, mas em pessoas e principalmente nos sub-sistemas cujos líderes (chefias intermédias) quiseram e puderam mudar. Em síntese, as grandes transformações ocorreram nos sub-sistemas nos quais o líder era o agente de mudança interno, que acreditou ser capaz de promover mudanças profundas no sistema organizacional e que, por isso, fomentou e viabilizou o projecto inicial.

## 6. Conclusão

Para concluir, propomo-nos fazer um balanço do trabalho realizado, nele especificando o que conseguimos, o que com isso aprendemos, como articulamos o que foi sendo feito ao longo do percurso efectuado, o que importa reter do esforço empreendido, o que é agora possível acrescentar e o que representa isso como contributo, quer em termos da investigação, quer em termos da acção ou intervenção. O ponto de que partimos, o rumo que traçámos e a meta a que nos propusemos chegar são importantes para este balanço final. Não é que o fim, o que ainda queremos fazer, o que permanece em aberto e o que resta aprender não sejam igualmente importantes. O futuro e o que está para além da meta é sempre gratificante, assim como o olhar prospectivo é atractivo e desafiante. Contudo, o olhar retrospectivo com que introduzimos o presente trabalho regressa para acabar. Não é tanto um olhar para trás; será mais um olhar pelo retrovisor, à semelhança do que ocorre com quem anda ao volante e quer avançar; os movimentos que faz não são de quem está parado mas de quem sabe que tem que mexer e tem que olhar para perceber o que se passa em redor, para decidir o que fazer e reparar nos efeitos que tem o que faz, e, sem perder de vista o fim a que quer chegar, abrir caminho e andar. Serve esta forma de concluir para dizer que partimos de uma prática (de intervenção), ou seja, de um sítio um pouco afastado do lugar em que é mais comum iniciar-se um trajecto de investigação. O trajecto e o projecto não pareciam fáceis. O desafio era grande, mas cedo percebemos que não seríamos os primeiros nem os únicos a fazer-lhe face. A descoberta de que outros já por aí tinham passado era inspiradora. Assim, começamos a

entender o percurso e a ambição de Lewin (1951): se quer entender, tente mudar; o conhecimento dissociado da acção não faz sentido; perante o que está acontecer, tenho algo a dizer e vou fazê-lo. Weick (2001) deu alguns passos por esse caminho e vislumbrou outras saídas para ele, acrescentando-lhe valor: como posso mudar, agir ou intervir, se não souber quais os efeitos do que faço?; como posso saber, se não mexer e não perceber ou se não der um sentido ao que faço?; que acontece ao que eu faço (que sentido lhe atribuem)? Quinn (2000) fez mais perguntas: e se começasse onde Lewin ficou?; o que mudaria se a resistência à mudança fosse pensada de outro modo? E, apoiando-se no apreço que nutre por uma linha de pensamento que faz da acção positiva e de tudo o mais que há de positivo um ponto forte e um ponto de partida (uma linha - *appreciative inquiry* - em que Cooperrider (2000) se destaca, que Thatchenkery (1992) e outros prolongam, e que, mais uma vez, vai buscar inspiração a Kurt Lewin), mostra como pessoas simples são capazes de fazer coisas excelentes, sendo que, para tal, é imprescindível haver um líder com um projecto e com visão, que saiba rodear-se de conhecimento e o saiba gerir, assim como saiba tirar partido do que existe, identificando boas práticas, consolidando-as e apoiando-se neles para operar as mudanças que entende serem necessárias e desejáveis. Esta vontade de partir do que existe, de nele querer intervir para o melhorar, de o confrontar com o conhecimento ou sobre ele agir de forma informada, encontra em Schön (1991), também em Checkland (1992) e em Argyris (1973), mas sobretudo no primeiro, uma pista e uma orientação para se exprimir e progredir. Com efeito, o profissional que intervé e que reflecte sobre a sua prática de intervenção, que gera conhecimento e o

partilha, que o confronta com a realidade sobre a qual se debruça e com isso aprende, que publica e se expõe, e que em todo este percurso assume riscos, age pensando, redefine, reformula e acrescenta valor ao conhecimento disponível, submetendo à avaliação pública dos pares o seu contributo, aproxima-se do ponto de partida e aponta um caminho a trilhar.

De facto, foi, como até aqui demos a entender, no seio desta corrente que nos situámos e que encontrámos um fio condutor; foi esta linha de investigação e de intervenção que adoptámos. O percurso efectuado permitiu avançar na clarificação conceptual, assim como contribuiu para gerar conhecimento, orientar uma escolha e conferir-lhe sentido. Permitiu ainda – como era esperado - reflectir sobre a prática e enriquecê-la, proporcionando à mesma pontos de ancoragem e de referência. O contributo que representa o trabalho realizado, quer em termos da investigação, quer em termos de intervenção, foi sendo explicitado ao longo do texto aqui apresentado. A opção efectuada, que procurámos fundamentar, conduziu-nos a uma abordagem do processo de mudança que, situando-se no prolongamento da investigação-acção, pensamos ter vindo enriquecê-la e aprofundá-la, acrescentando-lhe valor. A análise dos casos ilustra e evidencia essa abordagem.

O que agora nos propomos fazer é sintetizar os resultados e articular os conceitos que entretanto fomos apresentando e desenvolvendo. Concluir sobre o que se realizou e apresentar de forma resumida o sentido da investigação implica criar um momento no presente, entre a descoberta do passado e do futuro, que justificou os projectos realizados. Verificou-se que *Ser universidade*, *Ser conhecimento*, *Ser universal* ou *Ser fermento*, *Ser igreja* e *Ser uma comunidade educativa* são valores

encontrados nos vários discursos, partilhados pelos diversos colaboradores em diferentes momentos, que especificam a identidade de cada uma das organizações estudadas, mas que, em simultâneo, as aproximam, já que o que se *É* e o que se quer *Ser* não é questionado, só sendo possível abrir uma janela à mudança no espaço disponível e delimitado pelo *Modo de fazer*. Uma cultura forte, indivíduos identificados com a missão, vontade de mudar e consciência de utilização de práticas desajustadas das exigências actuais, foi o que nos foi dado observar durante o período de intervenção. Tudo isto nem sempre explícito ou declarado, mas patente nas atitudes e nos comportamentos dos colaboradores das duas organizações, aspecto que permite sublinhar a importância do implícito e do individual no processo de mudança e que em muito contribui para o sucesso ou o fracasso de um plano de desenvolvimento, por muito bem estruturado que este se encontre. Contudo, foram os projectos concebidos para actuar no sistema, a sua sistematização e planeamento, que permitiram a emergência gradual das vontades individuais, dos medos e dos entusiasmos geradores de um discurso contínuo sobre o que se faz para *Ser* o que se *É* e sobre o que se deve fazer para reforçar o que se quer *Ser*.

Temos dois agentes de mudança internos, um consultor e dois sistemas em mudança, culturas igualmente fortes e duas identidades partilhadas. Como diferenciam as suas práticas? A primeira cria áreas distintas do saber, órgãos colegiais, luta pela autonomia científica, administrativa e financeira. A segunda privilegia o dom especial, o indivíduo e a sua forma única de fazer. Numa e noutra são permitidas certas liberdades ao nível dos procedimentos, desde que estes não ameacem as coligações dominantes, nem baralhem os

habituais jogos de interesse, em que se sabe à partida ou é bastante previsível quem ganha e quem perde, pela negociação política nos bastidores que levam a cabo os grupos de pressão. Porque qualquer uma destas organizações comporta uma certa margem de incerteza, no interior da qual os actores organizacionais, individualmente ou em grupo, jogam e arriscam (ainda que numa realidade de práticas aparentemente opostas, ou seja, o Caso A afoga-se nos procedimentos e o Caso B perde-se na sua ausência), é possível descortinar uma oportunidade para mudar e dispor de margem de manobra para intervir. Todas as práticas são passíveis de mudança, desde que não contrariem o código estabelecido, implícita ou explicitamente, não ameacem as coligações dominantes nem se oponham às forças vigentes. O que se poderá mudar dependerá do que for aceitável e não ameaçador em cada momento para o grupo dominante.

Para finalizar esta parte do percurso, em que de alguma forma recapitulámos o que fizemos, procurando sintetizar e articular conceitos a que fomos recorrendo para analisar e discutir os dois casos apresentados, resta acrescentar algo que nos parece essencial e que tem que ver com um outro resultado esperado de uma investigação conduzida segundo a lógica da investigação-acção: o conhecimento que foi gerado. Para além do que foi sendo elaborado e incorporado no presente trabalho, queremos concluir assinalando a componente teórica ou conceptual desta investigação. No seio da literatura dedicada à mudança, coexistem diferentes orientações teóricas. Como afirmámos na Introdução, há duas que sobressaem: uma delas enfatiza o papel dos actores organizacionais e dos agentes de mudança (vg., Enriquez, 1992; Crozier & Friedberg, 1977), assim como o papel central que nesse processo desempenham

o poder e a liderança (cf., Reto & Lopes, 1991; Boonstra & Gravenhorst, 1998); outra acentua que a mudança resulta de um projecto, que necessita do envolvimento de todos, particularmente do topo estratégico (vg., Porras & Robertson, 1992; French & Bell, 1995). A primeira está mais atenta à mudança contínua e emergente, privilegia o sentido ascendente e admite que a mesma possa ocorrer de forma espontânea, podendo ter origem na base ou em qualquer um dos níveis da estrutura organizacional. A segunda, pelo contrário, mais próxima das teorias de desenvolvimento organizacional (DO), acentua a necessidade de um projecto que viabilize a ocorrência de mudança, que se produz no sentido descendente, e para o qual o envolvimento dos colaboradores é imprescindível. No entanto, neste processo, cabe à liderança definir o *quê* e *como* mudar ou *quem* vai mudar. Com o presente trabalho pretendemos contribuir para lançar um outro olhar sobre a mudança. Assim, importa identificar as boas práticas, salientar o que se faz e se faz bem na organização, impulsionar energias e suscitar o envolvimento dos colaboradores, levando à consolidação do que já fazem bem e reforçando normas e procedimentos mais adaptados e eficazes através de um projecto no qual todos se revêm. O papel de um consultor ou agente externo, neste contexto, será o de diagnosticar as boas práticas, dar-lhes visibilidade e transformá-las num projecto de intervenção no qual seja claro que o que se muda e a forma como se muda não é imposta nem de cima para baixo, nem de fora para dentro, mas resulta da transformação do que já se faz em certos momentos ou em certos sectores da organização.

O que emerge dos dois casos que foram analisados permite acrescentar e enriquecer o que acaba de ser sugerido. Com

efeito, o trabalho realizado leva-nos a considerar que o sucesso de um projecto de mudança depende da reunião de três condições: existir um agente de mudança interno, com poder formal e informal, alguém dotado de credibilidade e de legitimidade, bem como de motivação ou energia, que por isso passa a estar em condições de participar activamente no desencadear de um processo e na concepção de um projecto que gera adesão e empenhamento por parte dos colaboradores e que é aceitável e viável porque formulado por um agente externo que se apoia no conhecimento e que tem em conta a cultura da organização. Foi este o propósito desta investigação e o seu mérito tem que ver com isto e com a atenção prestada à missão e às práticas organizacionais. Assim, e para concluir, este foi o triângulo em que assentou a estratégia de investigação e de intervenção: existência de um agente de mudança interno, apoiado por um consultor externo capaz de dar visibilidade às boas práticas e transformá-las em projectos de desenvolvimento organizacional, que, a partir de dentro, transformam ou melhoram o que já se faz bem. Estas são condições fundamentais para a ocorrência de mudança, embora o alcance desta, a sua dimensão e o seu impacto na organização possa ser tanto maior quanto mais genuína ou credível for a adesão das Instâncias de decisão à necessidade de mudar, não apenas fazendo mudar, mas assumindo-se como parte integrante do processo de mudança. A mudança efectiva ocorreu nos sub-sistemas liderados pelo agente interno de mudança, porque nestes existiam as três condições enunciadas e o agente de mudança era em simultâneo o líder que dispunha de um crédito que lhe permitia transformar o sub-sistema de que era o principal responsável. No caso A, falamos

de uma estrutura dentro da organização, no caso B, falamos de uma Instituição da Congregação. Assim, quer se trate de organizações, departamentos, secções ou grupos, a mudança ocorre quando o líder possui suficiente crédito idiossincrático que seja legitimador da sua acção como agente de mudança interno e da sua tomada de decisão sobre a presença, ou não, de um consultor externo, assim como possui autonomia e poder institucional para implementar umas ou outras práticas. Em suma, liderança com visão e com poder reconhecido internamente, do ponto de vista formal e informal, estratégia e vontade de mudar, conhecimento técnico interno ou procurado no exterior e um projecto formulado a partir do diagnóstico das práticas em vigor e do conhecimento nelas contido, eis as condições que se afiguram essenciais ao sucesso de processos de mudança e de desenvolvimento organizacional, como revelam os dois casos que aqui foram objecto de estudo. Estes dois casos não permitem generalizar, assim como não foram concebidos nem

apresentados com o objectivo de provar uma “tese”. Permitem, contudo, ilustrar um modelo de intervenção que foi sendo elaborado e co-construído, assim como permitem mostrar que a intervenção situada a nível estratégico - e não meramente técnico, no sentido mais tradicional atribuído a este termo - é viável e geradora de efeitos benéficos para as organizações e para os seus actores, e que, neste domínio, há contribuições relevantes da Psicologia que importa ter em conta. Neste sentido, a abordagem aqui proposta deve ser entendida como um contributo para uma modalidade de intervenção que acrescenta valor ao conhecimento gerado sobre as organizações, a sua mudança e o seu desenvolvimento. As condições aqui referidas ou o triângulo que o processo de mudança envolve e que aqui fica esboçado (como indica a Figura 2) apontam no sentido de superar uma certa concepção de mudança e de modelos e práticas de intervenção. Este, contudo, é um aspecto que carece de posterior desenvolvimento e aprofundamento.

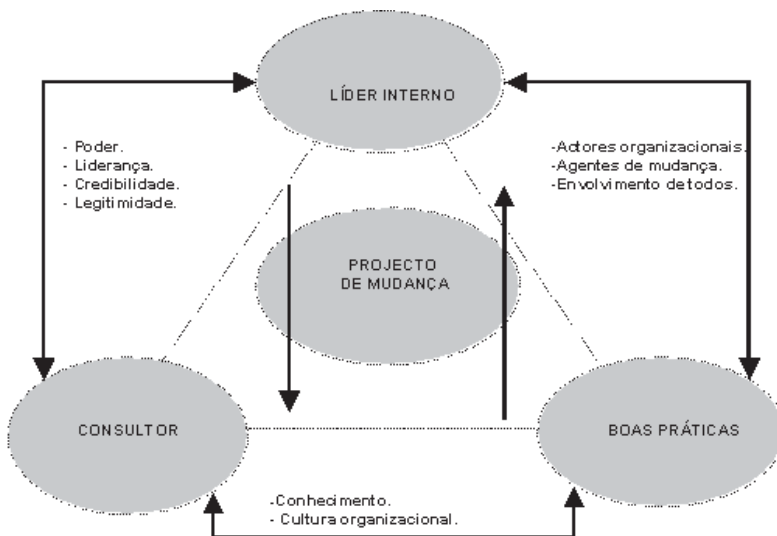


Figura 2: Modelo de mudança (co)construído

**Referências  
bibliográficas**

- Anderson, N. (1998). The practitioner-researcher divide in work and organizational psychology, *Occupational Psychologist*, 34, 7-16.
- Anderson, N., Herriot, P. & Hodgkinson, G. (2001). The practitioner-researcher divide in industrial, work and organizational psychology: where are we now and where do we go from here? *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 391-411.
- Argyris C. (1980). *Inner contradictions of rigorous research*. New York, Academic Press.
- Argyris C. (1983). Action science and intervention, *Journal of applied behavioural science*, 19: 115-140.
- Argyris, C. & Schon, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA, Addison-Wesley.
- Argyris, C. & Schon, D.A. (1974). *Theory in Practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- Argyris, C. (1970). *Intervention: theory and methods*. Reading, Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1973). Action science and intervention, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 19: 115-140.
- Argyris, C. (1985). *Strategy, change and defensive routines*. London, Pitman.
- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning*, 2<sup>nd</sup> ed. Oxford, Blackwell.
- Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D.M. (1985). *Action Science: Concepts, methods and skills for research and intervention*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche Action*. Paris, Anthropos.
- Boonstra, J.J. & Gravenhorst, K.M.B. (1998). Power Dynamics and Organizational Change: A Comparison of Perspectives, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 7 (2): 97-120.
- Cardy, R.L. & Selvarajan, C. (2001). Management Interventions. In N. Anderson, D. Ones, H. Sinangil & Ch. Viswesvaran, *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology* (vol. 2), pp 346-376. London, Sage.
- Checkland, P. & Scholes, J. (1990). *Soft systems methodology in action*. Chichester, Wiley.
- Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Chichester, Wiley.
- Checkland, P. (1992). From framework through experience to learning: the essential nature of action research. In C.S. Bruce & A.M. Russell, *Transforming tomorrow today*. Brisbane, Action learning, action research and process management.
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (2000). Appreciative inquiry in organizational life. In D.L. Cooperrider, P.F. Sorenson, Jr., D. Whitney & T.F. Yaeger (Eds), *Appreciative inquiry: Rethinking human organization toward a positive theory of change* (pp. 55-97). Champaign, IL: Stipes Publishing.
- Cooperrider, D.L. & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. In R.W. Woodman & W.A. Pasmore (Ed), *Research in Organizational Change and Development*, 1:129-69. Greenwich, JAI.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris, Editions du Seuil.
- Dalgleish, M. & Jacobs, R. (2001). Maximizing and Maintaining the Impact of Psychological Interventions.

- In Robertson, I., Callinan, M. & Bartram, D., *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester, John Wiley & Sons.
- Dick, B. & Swepson, P. (1997). *Action research FAQ: "frequently asked questions"* (<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/arfaq>.)
- Dunnette, M.D. (1990). Blending the science and practice of industrial and organizational psychology: where are we now and where do we go from here? In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.
- Enriquez, E. (1992). *L'Organisation en Analyse*. Paris, Presses Universitaires de France.
- French, W. & Bell, C.H. (1995). *Organizational development: Behavioral science interventions for organization improvement*, 5 ed. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Friedlander, F. (1977). *Alternative modes of inquiry*. Presented at APA Convention, San Francisco, Ca.
- Gélinas, A. & Fortin, R. (1996). La gestion du perfectionnement des enseignants: formation-recherche auprès des directeurs d'établissements scolaires au Québec. In M. Bonami & Garant, M. (Eds), *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles, De Boek.
- Gergen, K.J. (1985). The social constructions movement in modern psychology, *American Psychologist*, 40 (3): 266-275.
- Gergen, K.J. (1992). Organization theory in the postmodern era. In M. Reed & M. Hughes (ed.), *Rethinking organization*. London, Sage Publications.
- Gergen, K.J. (1998). Toward a post-modern and post-western psychology. In Gomes, A.D. & Valentim, J.P. (eds.), *Psicologia e Sociedade*. Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Gomes, A.D. & Kesti, T. (2000). Construção Discursiva da Liderança: um estudo comparativo. In A. Duarte Gomes, J. Keating, A. Caetano & M.P. Cunha, *Organizações em Transição: contributos da Psicologia do Trabalho e das Organizações*, pp: 87-119. Coimbra, Imprensa da Universidade.
- Gomes, A.D. & Mira, M.R. (in press). Configurações Discursivas e Desenvolvimento Organizacional. In *Comportamento Organizacional e Gestão* (no prelo).
- Gomes, A.D., Cardoso, L. & Carvalho, C. (2000). Discursos de Liderança: o que faz sentido faz-se, *Psychologica*, 23: 7-36.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston, Beacon Press.
- Hatten, R., Knapp, D. & Salonga, R. (2000). Action Research: Comparison with the Concepts of 'The Reflective Practitioner' and 'Quality Assurance'. *Action Research E-Reports*, 8. (<http://www.cchs.usyd.edu.au/arow/arer/008.htm>.)
- Hodgkinson, G. & Herriot, P. (2002). The role of Psychologists in Enhancing Organizational Effectiveness. In Robertson, I., Callinan, M. & Bartram, D., *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester, John Wiley & Sons.
- Hodgkinson, G.P. (2001). The psychology of strategic management: cognition and diversity revisited. In C.L. Cooper & I.T. Robertson (Eds), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Vol. 16, pp. 65-119. Chichester, John Wiley.



- Hugon, M. & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, Recherches action: Le cas de l'éducation*. Belgique, De Boeck Université.
- Kemmis, S. (1985). Action Research and the Politics of Reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker. (Eds), *Reflection: Turning Experience into Learning*. (pp. 139 -163). London, Kogan Page.
- KoIb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in the social science*. New York, Harper and Row.
- Lofland, J. & Lofland, L.H. (1984). *Analysing social settings: a guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth, Belmont.
- Lopes, A. & Reto, L. (1990). *Identidade da empresa e gestão pela cultura*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Mira, M.R. (2003). *Desenvolvimento ou Mudança nas/das Organizações: dois projectos em organizações sem fins lucrativos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Morgan, G. (1989). *Creative Organization Theory: a Resourcebook*. Newbury Park, CA, Sage.
- Peters, M. & Robinson, V. (1984), The Origins and Status of Action Research, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 20(2): 113-124.
- Porras, J.L. & Robertson, P. J. (1992). Organizational development: Theory, practice and research. In Dunnette, M. D. & Hough, L. M. (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 2<sup>a</sup> ed., Vol. 3, pp. 719-822. Palo Alto, CA, Consulting Psychologist Press.
- Quinn, R.E. (2000). *Change the World*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Reto, L. & Lopes, A. (1991). *Liderança e Carisma: o exercício do poder nas organizações*. Lisboa, Minerva.
- Robertson, I., Callinan, M. & Bartram, D. (2002). *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester, John Wiley & Sons.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1974). Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy. In A. Ortony (Ed), *Metaphor and thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Avebury, Ashgate Publishing Ltd.
- Sinangil H.K. & Avallone, F (2001). Organizational Development and Change. In N. Anderson, D. Ones, H. Sinangil & Ch. Viswesvaran, *Handbook of Industrial, Work and Organizational Psychology* (vol. 2), pp 332-345. London, Sage.
- Smirchich, L. (1983). Studying organizations as cultures. In G. Morgan (Ed.), *Beyond method*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Sparrow, P. & West, M. (2001). Psychology and Organizational Effectiveness. In Robertson, I., Callinan, M. & Bartram, D., *Organizational Effectiveness: The Role of Psychology*. Chichester, John Wiley & Sons.
- Strati, A. & Nicolini, D. (1999). O Cognitivismo nos estudos organizacionais. In Cunha, M.P. (Coord.), *Teoria Organizacional: Perspectivas e Prospecivas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- Susman, G. & Evered, R. (1978). An assessment of the scientific merits of

- action-research, *Administrative Science Quarterly*, 23: 582-603.
- Tenkasi, R.V., & Boland Jr., R.J. (1993). Locating Meaning Making in Organizational Learning: The Narrative Basis of Cognition. In Woodman, R.W. & Pasmore, W.A. (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*, vol. 7, pp 77-103. Greenwich, Connecticut, JAI Press.
- Thatchenkery, T.J. & Upadhyaya, P. (1996). Organizations as a Play of Multiple and Dynamic Discourses: An Example from a Global Social Change Organization. In Boje, D.M.; Gephart, R.P. & Thatchenkery, T.J. (Eds), *Postmodern management and Organization Theory*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- Torbert, W. (1983). Initiating collaborative inquiry. In G. Morgan (Ed), *Beyond method*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Torbert, W.R. (1991). *The power of balance: Transforming self, society and scientific inquiry*. Newbury Park, CA, Sage.
- Van Maanen, J., Dabbs, J. M., & Faulkner, R. R. (1982). *Varieties of qualitative research*. Beverly Hills, Sage Publications.
- Weick, K.E. & Sutcliffe, K.M. (2001). *Managing the Unexpected: Assuring High Performance in an Age of Complexity*. San Francisco, Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Weick, K.E. (1995). *Sensemaking. in Organizations: Foundations for Organizational Science*. London, Sage Publications.