

Resumo: o presente estudo, é abordado, de forma geral, o significado da mudança, e, de forma específica, os processos educacionais de mudança. Sugere-se um olhar crítico sobre o processo de mudança, bem como, a utilização do check list como uma ferramenta para a análise do processo de mudança. Busca-se, também, descrever uma matriz-sugestão, visando detalhar passos significativos para uma pedagogia do processo de mudança, com aplicabilidade em diferentes espaços, e com adequação à realidade das mudanças individuais, grupais e/ou organizacionais. Valeu-se, para isso, de referencial teórico relativo ao processo de mudança e ao processo educacional de mudança, admitindo-se administrável conexão entre o processo de aprendizagem e o processo de mudança. Destaca-se, por fim, a importância de se aprimorar o processo educacional de mudança com vistas à efetividade e relevância da própria mudança, ao desenvolvimento sustentável e à educação permanente.

## Palavras-chave

Processo de mudança; Pedagogia do processo de mudança; Mudar em educação.

## Abstract

In the present chapter, the reader will find general considerations about the meaning of the change, and, specific, relative to the educational processes of change. A critical look is suggested on the process of change, as well as, the use of check list as a tool for the analysis of the change process. Search, also, to describe a matrix-suggestion aiming at to detail significant steps for a pedagogy of the change process, with applicability in different spaces, adequacy to the reality of the individual, group and/or organizational changes. For this research, it used theoretical concernings to the process of change and the educational process of change. It admits administrable connection enters the process of learning and the process of change. It detaches the importance of if improving the educational process of change, with sights, to the effectiveness and relevance of the proper change, to the sustainable development and the permanent education.

## Key words

Process of change; Pedagogy of the change process; To move in education.

## Introdução

A expressão mudança na educação aparenta ser uma redundância. Parte-se da premissa de que a mudança é inerente a todo o processo educacional. Não, simplesmente, o mudar por

mudar, mas, mudar como meio para uma finalidade maior que é o desenvolvimento e a educação permanente. O desenvolvimento na dimensão pessoal e profissional, o desenvolvimento numa dimensão coletiva, ou, ainda, o desenvolvimento na perspectiva organizacional.

A educação, responsável por diferentes e significativos processos sociais, quais sejam: o processo de socialização, o processo formativo, o processo de aprendizagem, o processo de mudança, o processo de desenvolvimento e, ainda, o processo civilizatório, efetiva-se no sucedâneo de processos contínuos e permanentes, numa multiplicidade de atos efetivos, onde, no entender de Sertek (2006 p. 370), “educar é fazer com que surja dentro da pessoa o melhor de si, chegar ao que os antigos chamavam de ‘máximo de realização’.” Por sua vez, Wittmann (2002, p. 88) considera que:

A educação, no sentido amplo, é o próprio processo de produção histórica da existência humana. A educação, no sentido estrito, enquanto prática social, é uma intervenção intencional neste processo concreto, histórico, de produção das pessoas. É uma intervenção no sentido de atualização histórica do devir humano. Educação é a construção do humano. Abordar a mudança na educação implica em explicar o significado da mudança e explorar o processo de mudança, na busca por uma pedagogia do processo de mudança.

O presente ensaio alcança um check list capaz de facilitar a análise do processo da mudança, bem como, arrisca disponibilizar uma matriz-sugestão, visando uma pedagogia do processo de mudança. O texto remete para alguns referenciais teóricos, inclusive clássicos como, por exemplo, Lewin (1975), Bennis (1976), Durkheim (197-), Rogers (1977 e 2001) e Schein (1982), e outros mais contemporâneos como Senge (1990) e Covey (2005). A presente abordagem sustenta, embora de forma indelével, o aprender a aprender como o grande paradigma da mudança, e transita algumas inferências possíveis a respeito de ou do mudar na educação.

Na verdade, como afirma Schein (1982), há um amplo espectro de pontos de vista a respeito da mudança, desde a revolução até a evolução. Estamos diante de uma observação de Heráclito (450 A.C.), já devidamente veiculada, que afirmava: “nada há de permanente, exceto a mudança.”

## 1 Cultura da Aprendizagem e Cultura da Mudança

A mudança pode ser vista como um rito de passagem, e merece ser vista como processo; um processo circunstanciado que acontece dentro de um cenário amplo ou pontual. Variáveis do contexto concorrem para a emersão da mudança. A mudança configura-se como um rito de passagem entre um passado e o presente, ou entre o presente e o futuro, ou, ainda, entre uma situação atual e a situação projetada ou desejada. Por vezes, um processo que se impõe. Outras vezes, um processo que se propõe. Há um status quo circunstanciado prevalecendo. Entende-se por status quo, um estado de coisas vigente. Há um campo de forças, usando uma expressão de Kurt Lewin (1975), capaz de privilegiar esse status quo, ou, também, um campo de forças capaz de conspirar contra o estabelecido e convergir para a mudança do status quo.

Para desencadear esse rito de passagem, Moscovici (1988) reconhece a necessidade de se desenvolver dois tipos diferenciados de competências: competências de transição e competências de “ponta”. As competências de transição compreendem, por exemplo, a sensibilização e o encantamento para a mudança. Para descrever as competências de “ponta”, Moscovici (1988) remete para competências identificadas por Veltrop (1987): aprender a aprender; criar visões compartilhadas; planejar e conduzir transições; colaboração ambiental; análise organizacional; configuração organizacional, e potencialização de si e dos outros.

O conteúdo do processo de mudança é amplo e variado. A amplitude e a diversidade do conteúdo da mudança permitiram a Bertold Brecht especular o poema denominado “Nada é impossível de mudar”. O poema sugere a necessidade de se examinar, sobretudo, o que parece natural.

O ritmo da mudança varia na sua intensidade e na sua agilidade. As mudanças demandam tempos e movimentos. Algumas mudanças drásticas podem até mesmo demandar um tempo curto, provavelmente, em razão de uma variável interveniente forte no processo. Turn around caracteriza uma espécie de demasiada aceleração no processo de mudança, não dando tempo ao tempo para uma verdadeira maturação da mudança em espécie. Reflete a síndrome do mudar por mudar, ou, ainda, a síndrome do queimar etapas no processo de crescimento e desenvolvimento.

Outras mudanças demandam um tempo lento, necessário para maturação e apropriação de um novo *modus vivendi* ou, então, para um novo formato de ser e de fazer alguma coisa. Este tipo de mudança, em especial, pressupõe o rito de passagem, e sinaliza dois tempos distintos: o tempo de quem desencadeia o processo, e o tempo de quem vive o processo de mudança.

A educação é um processo de mudança no qual os tempos e os ritos de passagem necessitam, pedagogicamente, serem respeitados, possibilitando a maturação da aprendizagem e a apropriação da mudança. Na sua essência, o paradigma da educação permanente sugere processos de mudança permanente.

## 1.1 Impasses nos processos de desenvolvimento

O processo de mudança está imbricado nos processos de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. O processo de desenvolvimento é fundamental, tanto para a formação do ser humano, como para o fortalecimento e sustentabilidade das organizações. Estas, as organizações, encontram-se diante de impasses e permanentes descortinos: Como desencadear, permanentemente, o desenvolvimento tecnológico, o desenvolvimento pedagógico, bem como, o desenvolvimento organizacional?

De Masi (2000) configura o contingente de mudanças como um verdadeiro “salto de época”, ou seja, uma verdadeira revolução. Os denominados “saltos de época” trazem implicações drásticas, tanto no jeito de se fazer pedagogia, como no jeito de se processar a educação de jovens e adultos, quer em instituições educacionais, quer em empresas, quer em diferentes espaços educacionais.

De Masi (2000) identifica três tipos de mudanças no cenário atual: a descoberta de novas fontes energéticas, uma nova organização do poder, e uma nova divisão do trabalho. Implica, segundo o autor, em mudanças paradigmáticas: uma nova epistemologia, um novo modo de ver o mundo, e um novo modo de ver o progresso.

Quando se acena para uma nova epistemologia estamos diante de uma mudança radical no jeito de aprender e de produzir conhecimento. Quando se sinaliza para um novo modo de ver o mundo estamos diante de mudança radical de paradigma. Quando se aponta para um novo modo de ver o progresso estamos admitindo novos significados de convivência social. O impasse é uma variável constante no processo de mudança. Está em jogo o quê mudar, o porquê mudar, quando mudar, o significado da mudança, e o impacto psicológico, pedagógico e social da mudança.

O impasse também se dá na interface indivíduo-organização quando no desencadeamento de um processo de mudança. Veja, a seguir, o diagrama que busca retratar esse dilema, especialmente por parte do indivíduo, quando dentro de um cenário e contexto organizacional:

Quadro 1: Influência da posse psicológica ou disposição para a mudança no tipo de mudança, de Dirks, Cummings e Pierce (1996), apud Muchinsky (2004, p. 264).

A disposição individual ante as mudanças organizacionais, na teoria de Dirks, Cummings e Pierce (1996), depende da natureza da mudança e do sentimento de posse psicológica que o indivíduo tem da própria organização. É possível expandir essa teoria para qualquer contexto, realidade circunstanciada, ou cenário, afirmando que a disposição individual ante as mudanças estará na dependência do tipo de mudança e da posse psicológica que o indivíduo tem do referido contexto.

O próprio desenvolvimento tem seus indicadores, parâmetros de análise e de avaliação. O impasse da tipologia e da natureza do desenvolvimento marca presença, bem como, os impasses das mudanças. Estão em jogo nesses impasses: o rito de passagem para a mudança; a tipologia das mudanças; a disposição individual ante as mudanças; a epistemologia da mudança. Porém, o desenvolvimento é a culminância de uma boa proposta de mudança e de aprendizagem.

## 1.2 O sentido da mudança imbricada na aprendizagem

A mudança, efetivamente, ocorre quando redonda em uma aprendizagem. O processo de aprendizagem está imbricado no processo de mudança. Os processos de aprendizagem são vitais para o ser humano, para as organizações e para a sociedade. A aprendizagem está vinculada à modificação, relativamente consistente, do comportamento humano, estabelecendo, como resultado, estados persistentes, ou seja, capacidades, tornando-o capaz de determinados desempenhos. Demonstrando preferência por uma perspectiva construtivista-interacionista na gestão do processo, Jonnaert e Borght (2002) admitem, implicitamente, que a aprendizagem é considerada como um processo de modificação do comportamento. Nesta linha de pensamento, Senge (1990), sustenta que:

A verdadeira aprendizagem está intimamente relacionada com o que significa ser humano. Por intermédio da aprendizagem nós nos recriamos, tornamo-nos capazes de fazer o que nunca conseguimos fazer, adquirimos uma nova visão de mundo e da nossa relação com ele, ampliamos nossa capacidade de criar, de fazer parte do processo generativo da vida. Para tanto, fazem-se necessárias a unidade, a dualidade, e a mutualidade da interação no processo, desencadeando uma psicodinâmica e uma sociodinâmica interativa, em que a educação, no dizer de Mosquera (1984, p. 91), tem um papel básico: “O homem muda porque ele constrói, elabora e propicia aos outros a elaboração”.

Se o sentido da mudança está imbricado na aprendizagem, pergunta-se: qual o sentido da aprendizagem? A aprendizagem tem em si um potencial qualificador, pois, tem o potencial de qualificar o jeito de ser, o jeito de fazer, o jeito de conviver e o jeito de aprender, correspondentes aos 4 pilares da educação, citados pelo relatório da Unesco (1999), em Educação: um tesouro a descobrir.

Estamos, assim, na dependência de duas culturas imbricadas: a cultura da aprendizagem, e a cultura da mudança. Senge (1990), na Quinta Disciplina, advoga a cultura da aprendizagem que, através da experimentação, possibilita nova forma de ser, nova forma de ver, e nova forma de fazer as coisas. Preconiza uma cultura da aprendizagem na medida em que explicita a possibilidade de pontuar o pensamento sistêmico, de exercitar o domínio pessoal, de revisar os modelos mentais, de praticar visão compartilhada, e, ainda, de cultivar a aprendizagem em equipe.

A cultura da mudança cria um caldo de cultura propício para mudanças significativas. Há espaço para inovar, espaço para criar, espaço para errar e aprender com o erro. Espaço para projetos-pilotos, bem como espaços para simulações de novos cenários.

A aprendizagem e a mudança necessitam ser institucionalizadas.

## 2 A mudança na vida cotidiana

### 2.1 Vida cotidiana e vivência

É na vida cotidiana que se vivenciam os processos de aprendizagem e de mudança. É no âmago da vida cotidiana que se dá o embate entre o establishment e a necessidade de mudar. No clipe “Sobre Estar Sozinho”, formatado por Beth Norling e veiculado na internet, consta uma ponderação do pensador e terapeuta Flávio Gikovate:

O homem é um animal que vai mudando o mundo, e depois tem de ir se reciclando para se adaptar ao mundo que fabricou. A inovação tecnológica é, no dizer de Bennis (1976, p. 9), a espécie de mudança mais familiar ao homem deste mundo moderno. Remete a uma caracterização feita por J. Robert Oppenheimer (1955):

Algo que é novo é o predomínio da novidade, na proporção e na extensão das próprias mudanças, de modo que o mundo se modifica à medida que nós o atravessamos, a tal ponto que no decurso de uma vida humana não são medidos pequenos progressos, readaptação ou moderação daquilo que aprendemos na infância, mas um grande desenvolvimento.

Um dos primeiros impasses se dá na maneira de ser em razão do binômio rigidez e flexibilidade. O processo de mudança encontra, no binômio rigidez/flexibilidade, dois distintos estilos e padrões de conduta, já arregimentados na personalidade do indivíduo, capazes de dificultar ou facilitar o desencadeamento da mudança em si. Rokeach (1960; 1971) identificou, no binômio rigidez/flexibilidade, dois padrões de conduta diferenciados e contrastantes a moldar o tecido social, caracterizando, de forma distinta, as pessoas rígidas e as pessoas flexíveis. O binômio rigidez/flexibilidade gera a bipolaridade com reflexos no processo decisório, no processo de aprendizagem, e no processo de mudança.

As pessoas flexíveis demonstram prontidão para ocupar-se com novas idéias e novas experiências. As pessoas rígidas demonstram disposição para a resistência face às mudanças. Apresentam um sistema de crenças altamente estruturado e estável. De qualquer forma, Hunter (2006, p. 86) admite a possibilidade da mudança, configurando-a como sendo uma segunda natureza. Para o autor, “Por mais difícil e desagradável que possa ser a mudança, os seres humanos podem - e o fazem com frequência – crescer e mudar para melhor. A boa notícia é que isso pode se transformar num comportamento adquirido, uma ‘segunda natureza’”.

Nesta perspectiva, a “segunda natureza” existe, e, cada um traz inerente o poder pessoal da mudança. Implica, porém, em determinar onde se localizam o locus do poder e olocus do poder de mudar. Assim como existem vários tipos de poder, da mesma forma, também existem vários locus do poder de mudar. Um deles é o poder pessoal da mudança, sustentado com ênfase por Rogers (2001) no livro Sobre o Poder Pessoal.

O poder pessoal da mudança não pode ficar latente, nem mesmo ficar abafado. Trata-se de um poder que necessita ser despertado, fortificado, fortalecido. Todos nós podemos evoluir no sentido de agenciador de mudanças, quer na perspectiva de auto-agente de mudança pessoal, quer na perspectiva de hetero agente de mudanças, tanto em mudança de cenários ou contextos, como liderando pessoas, teorias, programas e/ou projetos. O referido poder pessoal da mudança se fortalece na medida em que a auto-estima, a auto-imagem, e o auto conceito se desenvolvem em decorrência do desenvolvimento pessoal e profissional.

É na vida cotidiana que o poder pessoal da mudança entra em cena, quer no papel de auto-agenciador da mudança, quer no papel de hetero-agenciador da mudança, ou, ainda, no papel de usuário da mudança.

## 2.2 A mudança de mentalidade na vida cotidiana

A mudança de mentalidade é uma das mudanças complicadas. É ver o mundo com outros olhos. Implica em mudança nos modelos mentais. Senge (1990, p. 17) caracterizou os “modelos mentais” como sendo idéias profundamente arraigadas, generalizações, ou mesmo imagens que influenciam nosso modo de encarar o mundo e nossas atitudes. O referido autor (1990, p. 22) configura a “metanóia” como sendo uma mudança radical de mentalidade, uma aprendizagem profunda.

Reconhecendo o grau de dificuldade na mudança de mentalidade, em especial no que se

refere à mudança radical no modo de pensar, Shervington (2005, p. 77) afirma: “O que menos tem mudado, porém, é o modo como pensamos sobre o que pensamos. Isso é diferente do conteúdo das idéias, imagens e palavras – é nossa maneira de pensar”.

Covey (2005) sustenta a mudança como sendo um processo seqüencial de dentro para fora. Enfatiza que para poder atuar como uma ilha de excelência no mar de mediocridade faz-se necessário começar por mudanças internas pessoais.

Nessa perspectiva, convém pontuar a necessidade do clima de liberdade, que descomplica o processo de aprendizagem e, em decorrência, o processo de mudança. Rogers (1977, p. 164), ao sustentar o clima de liberdade, afirma: “a aprendizagem socialmente mais útil, no mundo moderno, é a do próprio processo de aprendizagem, uma contínua abertura à experiência e à incorporação, dentro de si mesmo, do processo de mudança”.

Assim, a vida cotidiana irá nos exigir mudanças superficiais, mudanças de mentalidade, mudanças radicais, bem como, mudanças paradigmáticas. De qualquer forma, mudanças internas pessoais são fundamentais, por mais aceleradas que sejam as demandas por mudanças no mundo contemporâneo.

## 2.3 As megatrends nos processos de mudanças da vida cotidiana

O agente de mudança, constantemente, se auto-pergunta: qual a bandeira de mudança que estou militando e quais são as grandes tendências (de mudanças) para onde o mundo vai. O professor/educador como formador de opinião e agente de mudança, no seu fazer pedagógico, direta ou indiretamente, desencadeia processos epistemológicos que implicarão, ou não, em processos de mudanças. Em decorrência, se pergunta: quais os fundamentos educacionais e pedagógicos que legitimam e dão sustentabilidade a essa abordagem epistemológica? Trata-se de uma bandeira civilizatória e humanizante? Quais os paradigmas que estão em jogo? Quais as percepções que estão em jogo? Quais os comportamentos que estão em jogo? Trata-se de mudanças que agregam valor ao ser humano no que diz respeito ao saber ser, saber fazer, saber conviver, e saber aprender a aprender?

As chamadas megatrends, ou seja, as grandes tendências para onde o mundo vai, trazem no seu bojo, intrinsecamente, mudanças agregadoras e desagregadoras ao convívio social e à qualidade de vida humana. Mudar é aprender a descortinar as grandes tendências, bem como, aprender a discernir o significado social e individual dessas mudanças. O agente de mudança avalia o impacto social e individual da mudança, conectando com o potencial que a mesma traz inerente no sentido de agregar valor à vida cotidiana dos indivíduos, dos profissionais e das organizações.

## 3 Processo de mudança

Toda mudança necessita ser analisada. Necessita ser diagnosticada ou apreciada. A mudança necessita ser mapeada para poder ser compreendida melhor. A mudança necessária, saudável e pertinente se legitima por si só. Vários são os autores que examinaram os processos de mudança, alguns referidos neste texto.

## 3.1 O desdobramento do processo de mudança

Bennis (1976, p. 83) ensaiou uma distinção nas tipologias dos processos de mudanças que merecem ser apreciadas:

Mudança planejada abrange a fixação de objetivos comuns, uma igual distribuição do poder (eventualmente) e propositadamente de ambas as partes.

Doutrinação é proposital, e envolve a fixação de objetivos comuns, porém, a distribuição do poder é desigual.

Mudança coercitiva é caracterizada pela fixação de objetivos não-recíprocos, pela distribuição desequilibrada do poder e é propositadamente exercida por uma única parte.

Mudança tecnocrática: o uso de meios tecnocráticos para obter mudança, usando o modelo de “consultorias”, onde o cliente exprime suas dificuldades e o tecnocrata coleta dados e interpreta os resultados.

Mudança recíproca é caracterizada pela fixação de objetivos comuns, uma distribuição do poder razoavelmente equilibrada, faltando, porém, propósito a ambas as partes do relacionamento.

Mudança por socialização tem uma afinidade direta com os controles hierárquicos.

Mudança emulativa verifica-se, na maioria dos casos, em organizações formais onde há uma nítida definição da relação entre superior e subordinado. Ela é provocada pela identificação ou emulação dos subordinados frente ao “símbolo do poder”.

Kolb, D. et al. (1978, p. 232), replicando idéias de Beckard R., recomendam o planejamento na mudança do status quo, na seguinte direção: diagnóstico sistemático do sistema, pessoa ou estrutura a ser mudada; análise das possibilidades e limitações da mudança; desenvolvimento de um plano de ação para início e manutenção da mudança e, por fim, avaliação e replanejamento contínuos à medida que o esforço para mudança progride. Belasco (1997, p. 19) reforça a idéia de que a mudança é um processo e não um destino, destacando dois ícones do processo: “Toda e qualquer mudança depende do processo de mudança. Kurt Lewin explicou-o detalhadamente em 1947 e foi ampliado por Edgar Schein em 1961”.

Lewin (1975), no modelo proposto de mudança planejada, destaca 3 fases distintas no processo de mudança: (1ª. fase) descongelamento; (2ª. fase) a mudança; (3ª. fase) re-congelamento. A fase de descongelamento implica em desativar o modo de ser, ou modo de fazer, vigente numa realidade circunstanciada. A fase da mudança implica numa metodologia necessária para implantar e fazer prevalecer a mudança projetada. A fase de re-congelamento implica em reforço e fortalecimento da mudança implantada. Reportando-se ao modelo proposto por Lewin (1975), Schein (1982, p. 188) levanta diversas hipóteses que fundamentam o referido modelo:

Todo processo de mudança envolve não apenas aprender algo novo, mas também desaprender algo que já está presente e possivelmente bem integrado na personalidade e no relacionamento social do indivíduo.

Nenhuma mudança ocorre se não existe motivação para mudar.

A mudança organizacional ser sempre mediada através de modificações individuais.

A maior parte da mudança em adultos envolve atitudes, valores e auto-imagens e a desaprendizagem das atuais respostas é, de início, um processo inerentemente doloroso e ameaçador.

A mudança é um ciclo de múltiplos estágios que devem ser ultrapassados com êxito.

Schein (1982, p. 188) também, de modo semelhante, aprofunda os estágios do processo de mudança:

Estágio 1: Degelo – criação da motivação para a mudança

Para tanto, sinaliza 3 mecanismos da criação da motivação para a mudança:

Mecanismo 1: O comportamento ou as atitudes atuais devem realmente ser infirmados, ou devem deixar de ser confirmados durante um período de tempo.

Mecanismo 2: A infirmação (ato ou efeito de anular) deve despertar suficiente culpa ou ansiedade para motivar a mudança.

Mecanismo 3: A criação da segurança psicológica, seja pela redução de barreiras, seja pela redução da ameaça inerente ao reconhecimento de falhas passadas.

Estágio 2: Mudança – desenvolvimento de novas atitudes e comportamentos com base em informações novas e redefinição cognitiva.

Para tanto, também, admite mecanismos da criação da motivação para a mudança:

Mecanismo 1: Identificação com um modelo de função, mentor, amigo, ou alguma outra pessoa, e a aprendizagem que possibilite ver as coisas de acordo com o ponto de vista dessa outra pessoa.

Mecanismo 2: A perscrutação do ambiente em busca de informação especificamente pertinente ao problema particular da pessoa e a seleção das informações de inúmeras fontes.

Estágio 3: Re-gelamento – estabilização da mudança

Para isso, aponta mecanismos capazes de assegurar a estabilidade de qualquer mudança:

Mecanismo 1: A pessoa deve ter a oportunidade de verificar se os novos comportamentos ou

atitudes realmente se encaixam em seu auto-conceito, se são congruentes com outras partes da personalidade e se podem ser integrados confortavelmente. Mecanismo 2: A pessoa deve ter a oportunidade de verificar se as demais pessoas que lhe são importantes irão aceitar e confirmar as novas atitudes e padrões de comportamento.

Hunter (2006), quando discorre sobre do processo de transformação pessoal, ancorado nas idéias de Allen Wheelis, na obra *How People Change* (Como as pessoas mudam), reconhece os quatro estágios do processo: sofrimento, percepção, vontade e a mudança propriamente dita.

Kotter (2002, p. 18), ao sustentar que as emoções são o coração da mudança, deposita confiança na importância de influenciar os sentimentos no âmago do processo. Afirma que "...o fluxo ver-sentir-mudar é mais vigoroso do que o esquema analisar-pensar-mudar". Schein (1982) admite a necessidade de modelos adicionais quando o alvo é a mudança organizacional.

Na busca de modelos adicionais, Kops (1998) advogou a importância do contrato psicológico como um recurso eficaz e efetivo no processamento da mudança desejada. A mudança desejada projetada como um resultado a ser obtido através de um pacto de mutualidade consensual. Em síntese, um acordo para a mudança planejada e desejada.

Aspectos fundamentais a partir dos autores revisitados:

- Modelos clássicos (LEWIN, 1975, SCHEIN, 1982), modelos adicionais (KOPS, 1998) e modelos alternativos (KOTTER, 2002), se apresentam como possibilidades, em aberto, no desencadeamento do processo de mudança;
- A pedagogia das possibilidades, pluralidade de modelos de processos, contrapõe-se a uma abordagem restritiva e reducionista;
- A mudança é um processo de múltiplos estágios (LEWIN, 1975, SCHEIN, 1982)
- A mudança desejada vem recebendo uma ênfase e um olhar diferenciado (KOPS, 1998);
- No fluxo da mudança admite-se (KOTTER, 2002) a importância do pensar (racionalidade) e do sentir (emotividade) no processo da mudança e na análise do seu significado.

### 3.2 O check list como uma ferramenta de análise do processo de mudança

Analisar o processo de mudança demanda competência e senso crítico. A análise do processo da mudança pode ocorrer a priori ou a posteriori, ou seja, antes ou depois do processo. A importância da análise surge, primeiro, face à necessidade de se aprender a analisar processos de mudança; depois, face à necessidade de vivenciar o papel de analista de processos de mudança que ocorrem na vida cotidiana e, terceiro, por oportunizar que outros possam aprender a analisar os processos de mudança.

Para tanto, é possível fazer valer-se de uma ferramenta no formato de check list, ou seja, uma lista de quesitos que permitem mapear o processo de mudança assegurando, de certa forma, uma melhor análise. O check list é disponibilizado com a intenção de ajudar quando na análise de um processo de mudança específico:

a. Quanto à natureza e tipologia da mudança:

- trata-se de mudança desejada ou imposta?
- trata-se de mudança evolucionária ou mudança revolucionária?
- trata-se de mudança aditiva (acrescentando) ou mudança subtrativa (retirando um benefício ou uma variável já incorporada)?

b. Quanto à necessidade da mudança:

- existe o sentimento e a necessidade de mudança?
- há necessidade real de mudança?

c. Quanto aos padrões comportamentais cristalizados:

- ocorrem padrões comportamentais cristalizados nas pessoas?
- ocorrem padrões comportamentais cristalizados na estrutura formal?
- ocorrem padrões comportamentais cristalizados na estrutura informal?

d. Quando da preparação para a mudança:

- qual o grau de permeabilidade para a mudança?
- qual o grau de receptividade da mudança?
- ocorreu o processo de sensibilização para a mudança?
- quais as forças propulsoras marcando presença?
- quais as forças restritivas marcando presença?
- quem são os formadores de opinião a respeito da mudança?
- quem está capacitado para liderar e desencadear o processo de mudança?
- existe potencial, prontidão e sensibilização para a mudança?
- existe motivação e clima para a mudança?
- existe capacitação para a mudança?

e. Quanto à fase de descongelamento dos padrões vigentes

- qual o papel da ansiedade no processo de mudança?
- qual o grau de conforto/desconforto gerado face à mudança?
- como está sendo percebido o problema/solução em foco?
- como foi ou está sendo selecionado o novo padrão?

f. Quanto à decisão pela mudança:

- trata-se de decisão auto-imposta ou hetero-imposta?
- trata-se de decisão auto-proposta ou hetero-proposta?

- trata-se de decisão participativa e democrática?

g. Quanto à legitimidade da mudança:

- a mudança se auto-legitima?
- tentativas de pseudo-legitimar a mudança?
- existe referencial legal para a mudança?

h. Quanto à percepção da mudança:

- como é percebida a mudança: uma forma de recompensa? De punição? De ameaça?
- percebida como uma solução fácil, viável ou sacrificante?

i. Quanto à resistência à mudança:

- trata-se de resistências explícitas, encobertas ou latentes?

j. Quanto ao locus da resistência à mudança:

- o locus da resistência encontra-se no nível operacional, intermediário ou na alta cúpula?
- o locus da resistência está na área técnica ou na área administrativa?
- o locus da resistência encontra-se no próprio indivíduo?

k. Quanto às formas de reação à mudança:

- passividade e parente descaso face à mudança? Acomodação?
- resistência à mudança?
- assimilação, e planejamento da mudança e seus efeitos?

l. Quanto aos comportamentos evidenciados de reação:

- reações à mudança sob a forma de racionalização psicológica?
- reações à mudança sob a forma de comportamento de esquiva?
- reações à mudança sob a forma de protelação do problema?
- receio ou medo de correr risco?
- tentativa de minar os resultados da mudança?

m. Quanto às intenções da mudança:

- as intenções da mudança estão ou foram manifestas/expressas?
- trata-se de intenções materializadas e/ou protocolizadas?
- trata-se de intenções subjacentes?

n. Quanto aos objetivos da mudança:

- os objetivos da mudança foram divulgados ou não divulgados?
- trata-se de objetivos compatíveis com a missão organizacional?
- trata-se de objetivos incompatíveis com a missão organizacional?

o. Quanto ao alvo da mudança:

- trata-se de mudança que tem como alvo a organização global?
- trata-se de mudança que tem como alvo um segmento ou especificidade?
- mudança cujo alvo é um segmento com múltiplas interfaces?

p. Quanto ao endereço da mudança:

- trata-se de mudança endereçada para o sistema humano?
- trata-se de mudança endereçada para a matriz estratégica?
- trata-se de mudança endereçada para a matriz de produção?

q. Quanto à qualidade da mudança:

- trata-se de uma mudança substantiva?
- trata-se de uma mudança adjetiva ou “maquiadura”?
- trata-se de uma mudança agregadora de valor?

r. Quanto ao interesse pela mudança:

- quem são os interessados pela mudança?
- quem são os apostadores da mudança (os stakeholders)?
- quais os setores menos interessados pela mudança?

s. Quanto ao poder de mudar:

- poder legitimado para desencadear a mudança? Poder formal?
- poder diluído ou poder do especialista?
- poder fundamentado na confiança?
- poder coercitivo?

t. Quanto à ressonância da mudança:

- efeitos diretos controláveis?
- efeitos diretos incontroláveis?
- efeitos colaterais desejáveis ou indesejáveis?

u. Quanto à cultura organizacional para a mudança:

- existe um rito de passagem ou ritual necessário para a mudança?
- valores ou símbolos históricos a serem respeitados ou cultivados?
- existem costumes ou práticas orgulhosamente arraigados?

v. Quanto à extensão do compromisso com a mudança:

- totalidade compromissada?
- maioria compromissada?
- minoria compromissada?

x. Quanto à fase de recongelamento ou sedimentação da mudança:

- ocorrem medidas de apoio, de reforço, de aculturação?
- ocorrem medidas de incentivo?
- ocorrem medidas de feedback?

z. Quanto aos dividendos da mudança:

- qual o custo/benefício da mudança?
- quais os ganhos previsíveis com a mudança?
- ocorre uma distribuição eqüitativa dos dividendos da mudança?

O check list, com pequenas adaptações, pode ser usado quando da análise dos processos de mudanças, quer pessoais, quer profissionais, quer organizacionais.

#### 4. Por uma pedagogia do processo de mudança: matriz-sugestão

O processo de mudança requer uma metodologia e uma pedagogia adequada para sua viabilização. A pergunta que surge é: qual a matriz pedagógica recomendável para a viabilização do processo de mudança? A matriz-sugestão, a seguir especificada, busca agregar valor, subsidiando os agenciadores de mudanças, através de uma abordagem pedagógica/metodológica de viabilização do processo de mudança.

Sugerem-se três fases distintas e significativas para o processo de mudança:

Fase a: Preparação de cenários

Fase b: Programa de intervenção

Fase c: Programa de follow-up

A fase a, denominada Preparação de Cenários, prevê diferentes etapas:

- mapeamento da SA (Situação Atual) e projeção da SD (Situação Desejada);
- a sensibilização para a mudança;
- a conscientização para a mudança;
- a convicção e vontade política em relação à mudança;
- a determinação quanto à pertinência da mudança.

A fase b, denominada Programa de Intervenção, sugere e prevê diferentes alternativas:

- ou o treinamento e/ou auto-treinamento para a mudança;
- ou o desenvolvimento e/ou auto-desenvolvimento para a mudança;
- ou a consultoria como geradora e desencadeadora de mudança;
- ou a auditoria como geradora e desencadeadora de mudança.

A fase c, denominada Programa de Follow-up, sugere e prevê diferentes alternativas:

- ou um programa de agência da mudança;
- ou a avaliação do processo, ou do produto, decorrente da mudança;
- ou o feedback decorrente das percepções a respeito do processo ou do produto;
- ou um programa de reforço à mudança;
- ou o recurso da tutoria como mecanismo de sustentação da mudança;
- ou um programa de recall para corrigir possíveis falhas ou erros reconhecidos no processo de mudança.

Portanto, recomenda-se uma linha pedagógica/metodológica no processo de mudança, incluindo pluralidade de fases, bem como, pluralidade de alternativas de abordagens em cada uma das fases, de acordo com as necessidades, e situação atual, de uma realidade circunstanciada.

#### 5. Fatores Limitadores e Fatores Propulsores da Mudança: por uma mudança de perspectiva

O senso comum, individual e coletivo, pode ser uma variável impeditiva para a ousadia na

mudança, gerando uma acomodação ou, até mesmo, uma denominada zona de conforto. É conhecido o “caso da vaquinha” onde o mestre, confabulando com o discípulo, diante de um cenário e um contexto de miserabilidade, em que a família vivia “na base do leite da vaquinha”, recomenda ao discípulo, perplexo, empurrar a vaquinha precipício abaixo. A recomendação é obedecida. Passados alguns anos, voltando ao mesmo local, deparam com uma mudança radical no cenário vigente. Agora, com qualidade de vida, saneamento básico, e indicadores de poder aquisitivo. Questionados a respeito dessa mudança radical, justificaram: Vivíamos na base da vaquinha. Como a vaquinha morreu no precipício, tivemos que ir à luta.

Rogers (2001, p. 323) afirma:

Toda revolução social é precedida por, ou traz consigo, uma mudança na percepção do mundo e/ou uma mudança na percepção do possível. Como não poderia deixar de ser, essas maneiras de ver são, a princípio, consideradas como um contra-senso ridículo, ou coisa pior do que isso, pelo senso comum coletivo da época.

O senso comum, no dizer de Rogers (2001) pode sustentar o porquê que as pessoas não mudam. Porém, em contraposição, o autor afirma um novo tipo de pessoa está emergindo, em número cada vez maior, com valores muito diferentes dos que constituem nossa atual cultura, agindo de acordo com modos que rompem com o passado.

Há, neste sentido, um indicativo de quebra-de-paradigmas. A quebra-de-paradigmas representa uma mudança radical em nível de mentalidade, de modelos mentais, de concepções, e, inclusive, de weltanschauung, ou seja, de visão de mundo. A mudança radical de mentalidade caracteriza a chamada metanóia, já referida no presente texto (SENGUE, 1990). O referencial teórico tem um papel relevante nos processos de mudança. Os teóricos educacionais (Skinner, Rogers, Piaget, Vigotsky, Freire) têm funcionado como verdadeiros agentes de mudanças, pois, disponibilizam um novo olhar e uma nova abordagem na maneira de se desencadear o processo educacional, o processo de mudança, o processo de aprendizagem.

Durkheim [197-] reconhece e constata que a educação tem variado infinitamente de acordo com os tempos e as regiões. Afirma que a educação é um processo contínuo, mas, por sua vez, a pedagogia é intermitente. O referido autor (s.d., p.79) constata, também, que quase todos os grandes pedagogos, como Rabelais, Montaigne, Rousseau e Pestalozzi,...” são espíritos revolucionários, insurgidos contra os usos de seus contemporâneos.” Canalizam seus esforços na construção de teorias novas. O autor sugere aos pedagogos procurar as mudanças que se impõem, usando a reflexão e a consciência reflexiva, e realizá-las. Mas, repassa o alerta de que o futuro não pode ser evocado a partir do nada. Só podemos construí-lo com os materiais que nos foram legados pelo passado.

## 5.1 O círculo virtuoso da mudança

Querer definir qual o círculo virtuoso da mudança parece ser uma idéia arrojada. Propõe-se, pelo menos, fazer o contraponto ao círculo vicioso da mudança. Em especial, não incidir, facilmente, nos inúmeros erros e vícios, que podem marcar presença no processo de mudança.

Vale citar, exemplificando: a precipitação, a postergação, a pressão exagerada, a obrigação de mudar.

É possível fazer especulações e ensaios a respeito do denominado círculo virtuoso da mudança. Neste sentido Cooperrider e Whitney (2006, p.18) apresenta o Ciclo 4-Ds: (1) Discovery; (2) Dream; (3) Design; (4) Destiny. Ou seja: (1) descobrir se há, ou não, necessidade da mudança; (2) sonhar com uma alternativa plausível de mudança desejada; (3) planejar a pedagogia/metodologia da mudança; (4) apreciar e refletir sobre o efeito e o impacto da mudança.

O círculo virtuoso da mudança sugere variáveis significativas para o processo: o recurso psicológico e mental ( necessidade da mudança; sensibilidade para a mudança; consciência do significado da mudança; vontade política para a mudança; livre arbítrio para decidir quanto à relevância da mudança; desejo da mudança); o recurso ou a apropriada ferramenta metodológica para desencadear a mudança e, o recurso de acompanhamento e avaliação do impacto da mudança.

Aprender a aprender tem sido um mote presente na vida acadêmica e na vida organizacional. Aprender a aprender passou a ser um paradigma-norte do processo de mudança. Aprender para poder replicar a aprendizagem em diferentes cenários e contextos em mudança. Sertek (2006, p 46) reconhece “a necessidade de se desenvolver a competência da meta-aprendizagem com iniciativa e criatividade, para atuar em um mundo em mudança.”

Aprender a aprender é uma competência de “ponta”, como foi dito anteriormente, quando remetemos à classificação de Veltrop (1987), apud Moscovici (1988, p. 96). É considerada uma espécie de metacompetência.

## 6. Conclusões provisórias e inferências possíveis

Jonnaert e Borght (2002, p. 363) advogam a idéia de que “uma conclusão não pode senão mostrar o caráter precário e aberto de todo o conhecimento”:

Precário, um conhecimento é, pois, permanentemente, ele corre o risco de se deparar com uma situação que pode pôr em dúvida a sua viabilidade. Aberto, um conhecimento é, pois ele é suscetível de se adaptar, de ser melhorado, de se ajustar às características de novas situações. Mudar em/na educação é de sua essência. Mudar é inerente ao processo educacional. Mudar não é apenas uma questão de tempo. É uma questão de conteúdo, de processo, e de resultado. Mudar é complexo, e a complexidade aumenta na medida em que o mundo e as pessoas se tornam complexos.

Mudar exige sensibilização e conscientização. Mudar exige vontade política e determinação. Exige uma linha de tempo, uma linha de transição, e uma linha pedagógica/metodológica. Mudar exige educação e capacitação. A partir do exposto, é possível, precária e abertamente, encaminhar algumas conclusões e inferências:

- a mudança, como processo, é um mote, é um paradigma, é um resultado altamente

conectado ao processo educacional e ao processo da aprendizagem;

- há uma riqueza de modelos de processamento, a serem ponderados, quando no desencadeamento de um processo de mudança, desde os modelos clássicos (LEWIN, 1975; SHEIN, 1982), até os modelos adicionais (KOPS, 1988) e modelos alternativos (KOTTER, 2002; HUNTER, 2006);
- o check list do processo da mudança funciona como uma ferramenta que auxilia sensivelmente quando da análise de um processo específico de mudança;
- os programas e projetos, porquanto ferramentas do processo de planejamento, caracterizam-se como dois recursos valiosos para a viabilização de mudanças simples e/ou complexas, pontuais e/ou dispersivas. Contudo, os próprios programas e projetos, no que diz respeito a etapas de seus desenvolvimentos e de suas metodologias, são passíveis de um olhar crítico com vistas à busca de melhorias, bem como, de novas pedagogias e metodologias de abordagens;
- a matriz-sugestão da pedagogia do processo de mudança apresenta-se como uma ferramenta que aponta para metodologias, fases, e etapas, necessárias para o desencadeamento de mudanças efetivas;
- a metanóia, caracterizada aqui como uma quebra radical de paradigma, encontra legitimidade, relevância e significado, em muitas circunstâncias da vida pessoal e vida profissional, incorporando, em consonância, a experiência de um processo radical de aprendizagem;
- o aprender a aprender constitui-se, em razão de um mundo em mudança, em um mote e paradigma indispensável à vida cotidiana, uma espécie de meta-competência;
- o desenvolvimento sustentável e a educação permanente continuam sendo desafios constantes nos processos de mudança, e fundamentos paradigmáticos para o auto desenvolvimento e o fazer pedagógico/educacional.

De toda maneira, a busca de referenciais é uma constante. Referenciais externos capazes de subsidiar na busca de melhorias contínuas. Referenciais internos, presentes nas tentativas dos exercícios de influência, de cidadania, e de liderança contínua, traduzindo nas práticas cotidianas, aquilo que Mahatma Gandhi preconizou como significativo, ou seja, “nós temos que ser a mudança que queremos ver no mundo.”

A efetividade da mudança é medida por sua significativa repercussão social. Por sua vez, a relevância da mudança é medida pelo impacto psicológico positivo decorrente, traduzida pelo orgulho de seus protagonistas ou de seus usuários. Apura-se, então, que a mudança tem uma dimensão social (o critério da efetividade) e uma dimensão psicológica (o critério da relevância). Essas duas dimensões e critérios favorecem e facilitam quando na avaliação do processo da mudança.

Referências bibliográficas:

BELASCO, James A. Ensinando o Elefante a Dançar: como estimular mudanças na sua empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BENNIS, Warren G. Organizações em Mudança. São Paulo: Atlas, 1976.

COOPERRIDER, David L. e WHITNEY, Diana. Investigação Apreciativa. RJ: Qualitymark, 2006.

COVEY, Stephen R. O 8º Hábito: da eficácia à grandeza. RJ: Campus, 2005.

DE MASI, Domenico. O Ócio Criativo. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Lisboa/Portugal: Edições 70, [197-].

Educação: um tesouro a descobrir. 2.ed. SP: Cortez; Brasília/DF: MEC: UNESCO, 1999.

GÓES, M.C.R. e SMOLKA, A.L.B. A Significação nos Espaços Educacionais: interação social e subjetivação. Campinas/SP: Papirus, 1997.

HUNTER, James C. Como Se Tornar Um Líder Servidor. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

JONNAERT, Philippe e BORGHT, Cécile. Criar Condições para o Aprender: o socioconstrutivismo na formação do professor. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KOLB, D. et al. Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial. São Paulo: Atlas, 1978.

KOPS, Darci. O Contrato Psicológico na Relação Professor-Aluno. Wisconsin/EEUU: WIU, 1998.

KOTTER, John P. O Coração da Mudança, Rio de Janeiro: Campus, 2002.

LEWIN, Kurt. Teoria Dinâmica da Personalidade. SP: Cultrix, 1975.

MORAES, Maria Cândida. O Paradigma Educacional Emergente. Campinas/SP: Papyrus, 1997.

MOSCOVICI, Fela. Renascença Organizacional. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. Psicodinâmica do Aprender. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.

MUCHINSKY, Paul M. Psicologia Organizacional. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ROGERS, Carl R. Liberdade para Aprender. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, Carl R. Sobre o Poder Pessoal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROKEACH, Milton. Long Range Modification of Values, Attitudes and Behavior. American Psychologist, 26 (5):453-459, may 1971.

SCHEIN, Edgar H. Psicologia Organizacional. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, 1982.

Escrito por Darci Kops

Qui, 01 de Setembro de 2011 14:02

---

SENGE, Peter. A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem. São Paulo: Editora Best Seller, 1990.

SENGE, Peter. A Dança das Mudanças. RJ: Campus, 2000.

SERTEK, Paulo. Responsabilidade Social e Competência Interpessoal. Curitiba: Ibplex, 2006.

SHERVINGTON, Martin. Coaching Integral: além do desenvolvimento pessoal. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

SPRITZER, Sergio. A Espiral de Mudanças: comunicação efetiva e neurolingüística aplicadas a mudanças pessoais e organizacionais. Porto Alegre: Ortiz, 1994.

WITTMANN, L. C. Educação e o Devir Humano: a dimensão sócio-histórica da prática social da educação. In: BOHN, Hilário e SOUZA, Osmar (orgs). Faces do Saber: desafios à educação do futuro. Florianópolis: Insular, 2002.

\* Darci Kops, é professor universitário, consultor e assessor para assuntos de gestão de recursos humanos, gestão comportamental, gestão organizacional, e pedagogia empresarial.  
E-mail para contato: [kopsdar@cpovo.net](mailto:kopsdar@cpovo.net)