

2 Referencial Teórico

2.1 Introdução

O processo de revisão da literatura busca integrar conceitos da Administração, Psicologia, Pedagogia e Biologia Cognitiva ao conhecimento sobre Economia de Comunhão, com foco no processo de construção da aprendizagem organizacional baseado sob a ótica dos relacionamentos interpessoais.

Assumindo o conceito de aprendizagem intimamente relacionado ao fenômeno da mudança, é possível deduzir que não há aprendizagem sem mudança. O estudo realizado por Dodgson (1993) define a aprendizagem como contínuas e naturais mudanças nas organizações, enfatizando o seu caráter dinâmico. A aprendizagem, no entender da presente pesquisa, além de levar à mudança, é a mudança que se configura permanente, ainda que venha a se modificar novamente mais tarde.

De acordo com Cardoso e Freire (2003), a mudança refere-se à percepção de que algo adquiriu uma nova configuração, e a aprendizagem pode ser definida como novas formas de percepção e de ação. De acordo com os autores, a mudança organizacional corresponde a uma nova maneira de estar no mundo, uma nova forma de estruturar a percepção e as ações da organização quanto ao ambiente.

Cardoso e Freire (op.cit.), fazem uma revisão dos conceitos de aprendizagem apresentados por Argyris e Schön, e por Peter Senge, através da qual é possível perceber diferenças entre as duas abordagens. Parte-se de uma visão instrumental da aprendizagem para uma tendência de compreensão sistêmica deste fenômeno dentro das organizações e nas suas relações com o ambiente.

Argyris e Schön, segundo Cardoso e Freire (op.cit.), entendem que a aprendizagem acontece quando as organizações adquirem informação, transformando-as em conhecimento, compreensão, know-how, técnicas e/ou práticas. Seu modelo de aprendizagem organizacional é reduzido a três componentes: ao produto (conteúdo informacional), ao processo (aquisição,

processamento e armazenamento) e ao aprendiz (a quem o processo de aprendizagem é atribuído). O processo é um questionamento do conhecimento vigente, e ocorre a partir dos erros, das diferenças entre os resultados esperados e os obtidos. Do questionamento, decorreria a aprendizagem como a resolução dessas diferenças, as mudanças na forma de pensar e agir, e as conseqüentes alterações nas práticas organizacionais. Se a aprendizagem pode ocorrer em circuito simples (mudanças apenas nas regras e nos procedimentos) ou em circuito duplo (no qual as mudanças se dão nos valores e na imagem da organização), ainda assim, ela é reação a um erro, a uma crise, a uma diferença constatada entre o esperado e o alcançado.

Argyris e Schön, conforme apontam Cardoso e Freire (op.cit.), consideram a existência de um sistema de estruturas de questionamentos em um universo comportamental, que facilitam ou inibem a aprendizagem, a partir da facilitação da aprendizagem individual. O universo comportamental limita-se a qualidades, significados e sentimentos que condicionam os padrões de interação entre os indivíduos na organização. A capacidade de aprender a aprender (*deuterolearning*) pode ocorrer quando o universo comportamental apóia um ambiente voltado para a aprendizagem. Nesse caso, há um propósito, uma intenção de promover a aprendizagem, independente da discrepância entre os resultados esperados e os obtidos.

O conceito de sistema de estruturas nos permite deduzir que a aprendizagem organizacional é mais do que a soma das aprendizagens individuais. No entanto, apesar de notar-se uma visão sistêmica embrionária, os fatores que compõem esse sistema de estruturas limitam-se ainda aos procedimentos e rotinas, como canais de comunicação interpessoal formais e informais, sistemas de informação e de incentivo, sem o acompanhamento dos valores que possam favorecer a aprendizagem organizacional, coletiva, sistêmica.

Nevis *et al.* (1995) definem a aprendizagem organizacional como a capacidade ou os processos de uma organização de manter ou aprimorar seu desempenho, com base na experiência, compreendendo os sistemas de produção como sistemas de aprendizagem. Os autores usam o termo sistema de aprendizagem integrada, identificando-a como um processo coletivo na organização. O próprio conceito de organização adotado, em seu estudo, é o de

“complexos acordos entre as pessoas, em que a aprendizagem ganha espaço” (p.74), ou seja, tratando a organização como um sistema de aprendizagem.

O estudo de Nevis et al. (op. cit.) tem orientações como foco no produto e no processo; na cadeia de valor da empresa; procedimentos de difusão da aprendizagem; entre outros. Apesar de aparentar manter seu foco em técnicas de aprendizagem, percebe-se, entre os facilitadores da aprendizagem apontados pela pesquisa, fatores relativos à importância da comunicação e da abertura da informação a todos; o estímulo à participação e sugestão de novas idéias e valorização de todos e não apenas de um “herói”; a essencial interação das lideranças com seus funcionários; a compreensão sistêmica do contexto, em que há interdependência entre as unidades da empresa, em que os problemas e soluções são vistos como relações sistêmicas entre os processos, conectados pelas necessidades e objetivos da empresa; e a relevância do relacionamento com o ambiente externo à organização.

Dodgson (1993) realiza uma revisão da literatura sobre a aprendizagem organizacional, em que ressalta a sua natureza integrativa, afirmando que ela agrega vários níveis de análise: individual, grupal, corporativo, em que se destacam as características cooperativa e comunitária das organizações. Este autor denuncia o excessivo foco em resultados da aprendizagem no campo da gestão, e a pouca atenção aos seus processos, chamando a atenção à necessidade da integração entre resultados e processos, afirmando que a aprendizagem ocorre permeada por todas as atividades da empresa.

Em meio aos inúmeros pontos que o autor reúne, destaca-se, de acordo com os objetivos da presente pesquisa, a referência a Pedler *et al*, quem argumentam que: para a ocorrência da aprendizagem deve existir um em clima propício no qual os indivíduos são encorajados a aprender a desenvolver o seu potencial; a aprendizagem se estende pelo ambiente à sua volta (clientes, fornecedores, enfim, *stakeholders*); a “estratégia” central do desenvolvimento da aprendizagem está nas pessoas (chamadas, pelos autores, de recursos humanos); a aprendizagem passa continuamente por processos de transformação organizacional.

Dodgson (op. cit.) cita Bandura, quando este afirma que o funcionamento psicológico humano pode ser compreendido através das contínuas interações entre a pessoa e o ambiente externo e, traz essa metáfora para as organizações,

apontando que os fatores envolvidos nas complexas relações da organização devem também ser analisados, na busca da compreensão da aprendizagem organizacional.

O trabalho de Illeris (2004) igualmente demonstra a necessidade de uma visão mais integrativa da aprendizagem. Defende a interação entre aquisições individuais e processos sociais na construção da aprendizagem.

Este autor afirma que a aprendizagem organizacional ocorre através do encontro entre os ambientes de aprendizagem nas organizações (ambiente técnico-organizacional e ambiente sócio-cultural) e os processos de aprendizagem dos seus funcionários. Desenvolve um modelo representado na figura abaixo, adaptada de Illeris (op. cit., p.432):

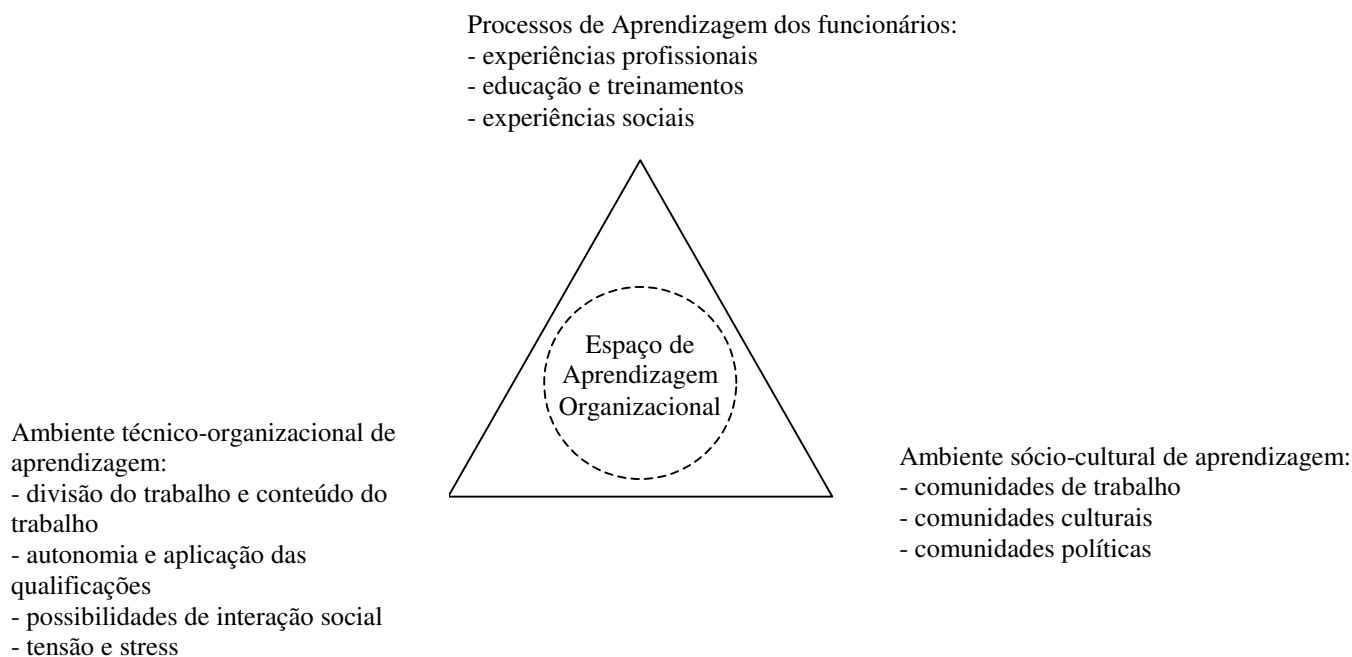


Figura 01: Espaço de Aprendizagem Organizacional (Illeris)

O autor destaca que todos os elementos individuais do modelo estão em inter-relação dinâmica entre si e somente podem ser separados uns dos outros como elementos desconectados analiticamente, ou seja, para fins de estudo. O trabalho prossegue, contudo com o objetivo de estudar o conceito de identidade no trabalho, diferentemente da presente pesquisa.

Senge (1990), em sua linha prescritiva sobre aprendizagem organizacional, defende o caráter criativo e produtivo da aprendizagem e descreve o conceito de

organizações de aprendizagem como o lugar onde as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas.

Senge (op.cit.) baseia sua abordagem em cinco disciplinas inter-relacionadas, ou seja, afirma que estas devem ser tratadas como um conjunto integrado de práticas, em ligações sistêmicas entre elas, entre as pessoas entre si, entre as pessoas e a organização e entre a organização e o ambiente. São elas: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico.

Com relação ao domínio pessoal, a criatividade surge da tensão gerada pela discrepância entre os objetivos de vida do indivíduo e a sua percepção da realidade em que vive, resolvendo-se no trabalho para modificar a realidade na direção da realização de seus objetivos.

Os modelos mentais referem-se a pressupostos profundamente arraigados que influenciam nossas atitudes e nossa forma de ver o mundo. Nesse caso, não é relevante saber se os modelos mentais são verdadeiros ou falsos e sim compreender que são ativos, normalmente não percebidos e podem gerar significados e ações inadequadas no indivíduo no ambiente. Segundo Senge (op.cit.), o conjunto de modelos mentais sustenta a percepção que a organização tem de si mesma e do ambiente.

A visão compartilhada molda o comportamento coletivo. Ela pode ser inspirada por uma idéia, porém é mais do que isso, transforma-se em realidade percebida por todos aqueles que a compartilham.

Senge (op.cit.) dedica-se à aprendizagem em equipe, pois, se acordo com sua abordagem, as equipes, e não os indivíduos, são a unidade fundamental nas organizações modernas. Caso as equipes não sejam capazes de aprender, a organização também não será. É possível perceber a relevância dos relacionamentos interpessoais nos processos de aprendizagem organizacional no pensamento do autor sobre a disciplina da aprendizagem equipe começar pelo diálogo, o que inclui a capacidade dos membros de deixarem de lado as idéias preconcebidas e participarem de um verdadeiro pensar em conjunto.

No que se refere ao pensamento sistêmico, Peter Senge (op.cit.) baseia-se na teoria dos sistemas, nos arquétipos de sistemas, no feedback sistêmico e nos ciclos em rede de eventos. Essa disciplina, de acordo com Cardoso e Freire (op.cit.), destaca as inter-relações dos fenômenos no ambiente e compreende os processos de mudança como uma condição natural da vida. Cardoso e Freire (op.cit.) citam Kofman e Senge, destacando a mudança do ambiente social de uma visão de independência ou dependência unilateral, para uma visão de interdependência, a qual exige uma correspondente mudança de percepção dos componentes do sistema. Mais do que somente a compreensão de seus componentes, é necessária a compreensão das inter-relações, da integração intrínseca entre os seus componentes.

Senge (op.cit.) trata as organizações de aprendizagem como as organizações onde as pessoas sempre questionam as consequências sistêmicas de suas ações, mais do que consequências locais, ampliando continuamente a percepção da interdependência subjacente aos sistemas complexos. Diz que uma organização que aprende é aquela que possui um conjunto de condições políticas que favoreçam a atuação dos indivíduos como agentes de ação de mudança nas organizações.

Toda organização é um sistema social tanto internamente, quanto externamente, pois faz parte de um sistema social maior. Como participante de um sistema social, sempre existirá aprendizagem, visto que o sistema está em contínua mutação. Os rumos do aprendizado, e mesmo o aprendizado, mudam de uma organização para outra, mas a aprendizagem não é privilégio das organizações de aprendizagem, ela constitui-se das ações e das mudanças que ocorrem dentro de qualquer organização.

Procurando as possíveis relações entre os relacionamentos interpessoais e a aprendizagem organizacional, encontra-se, na literatura, contribuições nos estudos sobre o caráter técnico ou social da aprendizagem organizacional (Easterby-Smith e Araújo, 2001), sobre o caráter descritivo ou prescritivo (Prange, 2001) e sobre as tendências de estudo da aprendizagem pela teoria organizacional (Huysman, 2001).

Easterby-Smith e Araújo (op. cit) apresentam a perspectiva social, em que a aprendizagem organizacional considera a maneira pela qual as pessoas atribuem

significado a suas experiências de trabalho, sendo algo que emerge de interações sociais, normalmente no ambiente de trabalho.

Prange (2001) realiza um exame sobre a história da aprendizagem organizacional e suas teorias, preocupando-se em investigar os seguintes tópicos: definição de aprendizagem; sujeito da aprendizagem; conteúdo da aprendizagem; incentivos e motivos para aprender; eficiência e efetividade da aprendizagem e processos de aprendizagem. Nessa pesquisa, a autora encontrou diversas contradições: caso se estude a aprendizagem organizacional por meio de rotinas organizacionais, identificar o objeto de interesse parece não ajudar muito; quanto ao conteúdo de aprendizagem organizacional, há incertezas sobre *insights*, comportamentos ou ambos, e o que precisamente se espera que mude.

Da mesma forma, o sujeito da aprendizagem permanece pouco claro, ora trata-se de aprendizagem individual em organizações, ora de uma aprendizagem organizacional equivalente à individual, ou ainda de uma aprendizagem emergente, permitindo a idéia de uma tentativa inapropriada de reificação da aprendizagem organizacional em uma visão antropomórfica. Além disso, Prange (op.cit) reforça que, quando se trata da inter-relação entre conteúdo e processos de aprendizagem, nenhuma das formas de conhecimento que levam à aprendizagem encontradas nas abordagens estudadas (rotinas, base de conhecimento, teorias de ação organizacional, sistemas cognitivos ou mente coletiva) relaciona processos e resultados. A autora enfatiza que as fontes de conhecimento são privilegiadas e os processos de geração de conhecimento (processos de aprendizagem), onde desejamos investigar os relacionamentos interpessoais, são negligenciados.

O caráter utilitário encontrado por Prange (op.cit.) em algumas abordagens nas teorias da aprendizagem organizacional é também criticado pela autora, que sugere a *praticabilidade*, ao invés da utilidade: sensibilizar sobre o que poderia ser e não prognosticar o que será.

“As teorias, segundo sua proposta, podem servir como lentes em ambientes aplicados, para ajudar alguém a ver as coisas um pouco diferentemente; elas não são úteis como cursos prescritos de ação para remediar problemas aplicados” (p.52).

Conclui a autora que a pesquisa científica em aprendizagem em

organizacional oferece realidades alternativas para interpretações e resultados, na forma de soluções para aqueles problemas dos profissionais que ainda não foram formulados.

Com base no estudo de Prange (op.cit.), Huysman (2001) aponta quatro tendências do estudo teórico sobre aprendizagem organizacional: tendência à melhoria, tendência à aprendizagem planejada, tendência à adaptação ambiental e tendência à ação individual.

Huysman (op. cit.) observa que a tendência à melhoria é uma decorrência direta de uma perspectiva que enfatiza os efeitos (resultados) da aprendizagem, sobrando pouca atenção à dinâmica dos processos pelo qual as organizações aprendem, assim com Prange (op.cit.) revelou. Segundo aquela autora, acredita-se que as organizações tenham aprendido quando seu desempenho houver melhorado, e a mudança organizacional é muitas vezes percebida como um resultado aperfeiçoado pela aprendizagem organizacional. (p.83) Ainda sobre a tendência à melhoria, Huysman (op. cit.) defende que a força propulsora da aprendizagem é a solidariedade e em vez da coerção, e questiona a veracidade dessa tendência ao afirmar que a aprendizagem não resulta necessariamente em efeitos positivos, o que novamente remete à necessidade de tratar a aprendizagem como um processo para compreendê-la, e não somente analisar os seus resultados.

Da mesma maneira, a tendência à adaptação ambiental exclui a perspectiva de processo, pois concebe a aprendizagem como correção de erros e adaptação às demandas do ambiente em constantes mudanças. O movimento para ficar alinhado ao ambiente não é todo o significado da aprendizagem organizacional (Huysman, op. cit.).

A tendência à aprendizagem planejada reserva pouco espaço à aprendizagem espontânea, não sistemática, preocupada-se exclusivamente em antecipar (prescrever) o comportamento futuro de aprendizagem da organização, por exemplo através do uso de sistemas de informação. Essa perspectiva pode entrar em desvantagem ao se confrontar com eventos inesperados, tanto internos como externos, os quais podem limitar, alterar ou impossibilitar o planejamento da empresa para a aprendizagem. Uma proposta para o equilíbrio dessa tendência é a aprendizagem situada Bente Elkjaer (1999), segundo Huysman (op. cit.) sugere.

Com relação à tendência à ação individual, Huysman (op. cit.) denuncia uma possível negligência a considerações estruturais, as quais podem limitar as ações dos indivíduos, tais como forças institucionais, histórias organizacionais, normas e valores organizacionais, crenças e regras ambientais.

O presente estudo não pretende abordar o debate determinista/voluntarista da aprendizagem organizacional. Concordamos, no entanto com a autora, em sua compreensão de que a aprendizagem organizacional acontece por meio da ação de indivíduos, quando essas ações são simultaneamente restritas por forças institucionais, isto é, as ações dos indivíduos não são livres de qualquer preconceção, ao contrário, estão envolvidas com a história organizacional, assimilada na memória organizacional.

Huysman (op. cit.) reconhece um processo de dupla alimentação: há uma (re)construção do conhecimento e esse conhecimento re(construído) influencia e é influenciado por subseqüentes re(construções).

Bente Elkjaer (1999) propõe a possibilidade de uma teoria de aprendizagem social, ao mostrar a visão limitada da aprendizagem como uma ferramenta gerencial apenas, quando propõe discutir a sua ocorrência em ambientes sociais chamados comunidades de prática, perspectiva citada pela autora como aprendizagem situada.

Elkjaer (op.cit.) afirma que a aprendizagem como ferramenta gerencial concebe as organizações como sistemas, dentro de uma perspectiva interacionista; contudo, trata a aprendizagem meramente como cognição de seus membros, sem se aprofundar no campo social. Além disso, o objetivo desta perspectiva, apesar do caráter sistêmico, ainda é apenas normativo, é regulamentar e modificar o comportamento “inapropriado” dos membros organizacionais. O gerente deve agir como um modelo para seus funcionários e o deve ser o facilitador da implementação do modelo mental a ser compartilhado por todos, de acordo com os objetivos da organização.

O conceito proposto refere-se à aprendizagem organizacional situada na prática social da vida organizacional, em oposição à sua visão estritamente cognitiva, na qual a percepção está centrada na mudança, e não na ordem ou na regulamentação. Elkjaer (op.cit.) defende que a aprendizagem é uma parte

inevitável do trabalho em conjunto, nos ambientes sociais, e a organização é vista como diversas comunidades de prática. Destaca que a aprendizagem se dá na ação, dentro de um contexto de participação social:

“encarar a aprendizagem como parte integral e inseparável da prática social implica que aprender uma habilidade provém de fato do engajamento no processo de desempenho. Os conceitos de significado, compreensão e aprendizagem são todos definidos em relação aos contextos acionais, e não, meramente em relação à mente, como, por exemplo, um contêiner que está lentamente sendo preenchido.” (p.108)

As organizações são percebidas como mundos sociais. A ação/interação e a experiência (individual e coletiva), parte integral da ação, são vistas como um processo contínuo.

Capra (2002) explora a possibilidade da aprendizagem emergir nas comunidades de prática, organizações vivas formadas por redes sociais com capacidade auto-geradora de conhecimento, em que seus membros desenvolvam uma prática comum. Diz ele que, de acordo com a visão sistêmica, a aprendizagem organizacional é formada a partir de aspectos individuais e sociais e que em uma organização viva, a criação do conhecimento é natural, e a sua partilha com os demais membros é uma experiência satisfatória do ponto de vista humano.

O conhecimento tácito é criado pela dinâmica cultural resultante da rede de comunicações (verbais e não-verbais) dentro das organizações. O que denota o caráter social do fenômeno da aprendizagem, uma vez que o conhecimento tácito é gerado coletivamente. Além disso, segundo Capra (op. cit.), mesmo o conhecimento explícito tem uma dimensão social, graças à natureza intrinsecamente social da consciência reflexiva. O autor defende o fenômeno social da consciência humana, além do fenômeno biológico à medida em que surge com a evolução da linguagem e da realidade social.

2.2 Contribuições da Psicologia

Mamede-Neves (1999) realiza um amplo estudo sobre aprendizagem, na ótica da Psicologia. A autora compartilha com a definição de aprendizagem de Bleger (1989) como um processo que “pressupõe modificação mais ou menos estável de linhas de conduta, entendendo-se por conduta todas as modificações do ser humano, seja qual for a área em que apareça”(Bleger, op. cit, p.61); e acrescenta que a aprendizagem é também comumente tomada como o produto desse processo, nesse caso, referindo-se ao resultado do ato de aprender.

De acordo com Mamede-Neves (op. cit.), até a década de 80, o elementarismo, mais precisamente, o behaviorismo, influenciou a reflexão sobre a aprendizagem, concebida como um modelo explicativo do comportamento humano, cujos princípios seriam universais, bastando procurar os enunciados gerais que explicassem cada comportamento, sem diferenciar o contexto e a época em que este estivesse inserido. A aprendizagem era definida como predominantemente cognitiva, ligada somente ao conhecimento racional. “Desejo, motivação, repulsa, medo, enfim, sentimentos que qualquer pessoa pudesse apresentar durante esse processo eram inevitavelmente associados aos impulsos inatos do indivíduo” (Mamede-Neves, op.cit.), não sendo relacionados à conduta sócio-afetiva. Os estudos visavam somente o rendimento da aprendizagem.

A partir de então, conforme coloca a autora, o estruturalismo tem se destacado na revisão crítica do ato de aprender. Dentro do pensamento estruturalista, a autora ressalta dois outros teóricos, os quais estudam a relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano: Piaget, segundo o qual, a aprendizagem depende do desenvolvimento das estruturas mentais do indivíduo; e Vygotsky, mencionando que o desenvolvimento sujeito às leis biológicas da maturação (do qual depende a aprendizagem) difere do desenvolvimento mental, construído a partir relação do indivíduo com o contexto social em que está inserido, situação então, em que, inversamente, o desenvolvimento dependeria da aprendizagem.

A autora estuda a proposta da Teoria de Campo, de Kurt Lewin, para explicar a aprendizagem, destacando que esta teoria adota a percepção, e não as

sensações, como a estrutura básica do ato de aprender, entendendo percepção como o conhecimento que promove, com base nos dados recolhidos, a coordenação da conduta. Dada uma situação concreta, o ato de perceber implica não só as unidades concretas, mas também as relações que se estabelecem entre essas partes.

Mamede-Neves (op. cit.) afirma que, para Lewin, aprender é estabelecer e compreender relações. A autora resume a importância da percepção para a aprendizagem humana na seguinte sentença: o comportamento humano é resultado de como o homem percebe o mundo e como ele se percebe no mundo. O que leva à ideia de que, para que ocorra a aprendizagem organizacional, é necessário que as pessoas dentro de uma organização, percebam possíveis relações entre os fenômenos com os quais estão envolvidas na empresa, mais do que somente se sintam obrigadas a cumprir regras, desempenhar tarefas e voltar para casa no final do dia.

Mamede-Neves (op. cit.) cita as diferentes significações levantadas por Kurt Lewin sobre a aprendizagem: aprendizagem como mudança na estrutura cognitiva; aprendizagem como mudança de motivação; aprendizagem como modificação no grupo a que pertencem os indivíduos; aprendizagem como mudança de valores e de ideologia; e aprendizagem como mudança de necessidades e de significados; além das mudanças na área físico-biológica, predominantemente ligadas à maturidade biológica, responsável, entre outras áreas, pela habilidade motora.

No estudo desta autora, identificam-se ainda dois modos diferentes de aprender: apreensão direta da realidade (realizada através das vivências concretas e pessoais de quem aprende, em seu contexto singular); e apreensão indireta da realidade (realizada através das informações fornecidas por pessoas que foram para nós modelos significativos na nossa compreensão do mundo, informações essas que serão re-significadas por nós, a partir do que os outros nos deixaram, na construção do nosso conhecimento). Percebe-se que, de um modo ou de outro, o processo de aprendizagem é um ato social, coletivo e não exclusivamente individual, e que os relacionamentos com os outros têm importância capital nesse processo.

Na visão da Psicanálise, Mamede-Neves (1999) esclarece que a construção

do conhecimento se dá através da concomitância de dois processos: a construção do real e a construção do sujeito. Na construção do real, são representados o tempo, o objeto, o espaço, e as relações de causalidade entre eles. Na construção do sujeito, são representados um tempo simbólico, um espaço subjetivo, o próprio eu, e as relações de causalidade subjetiva entre eles. O “lugar da aprendizagem” configura-se exatamente na interseção entre a construção do real e a construção do eu, conforme a ilustração abaixo.

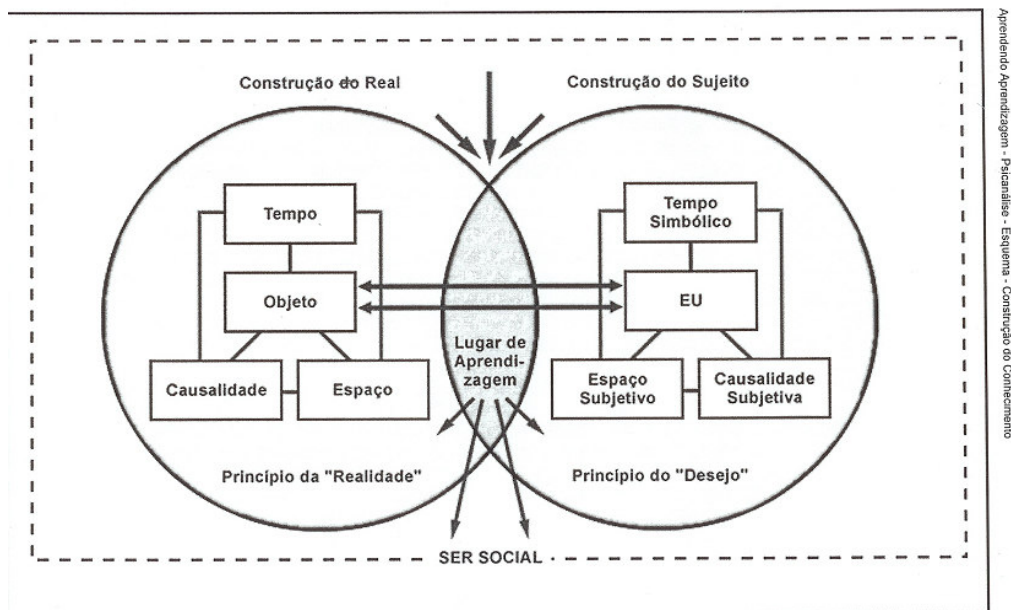


Figura 02: Lugar de Aprendizagem (Mamede-Neves, 1999)

Como já citado, Bandura (*in* Dodgson, 1993) também concebe o funcionamento psicológico humano através das contínuas interações entre a pessoa e o ambiente externo e, analogicamente, aponta a necessidade de analisar os fatores envolvidos nas complexas relações da organização, quando se estuda a aprendizagem organizacional.

Expandindo o modelo de Mamede-Neves para as organizações, o lugar (ou espaço) de aprendizagem organizacional pode ser pensado como a interseção das várias construções do real, da organização e das várias construções subjetivas da organização, ou seja, incluindo aspectos políticos, econômicos, relações de poder, lideranças, cultura, mecanismos de controle, recompensas e punições, representações psicológicas, simbólicas, emoções, etc). A figura 03, a seguir, ilustra o Lugar (ou espaço) de Aprendizagem Organizacional:

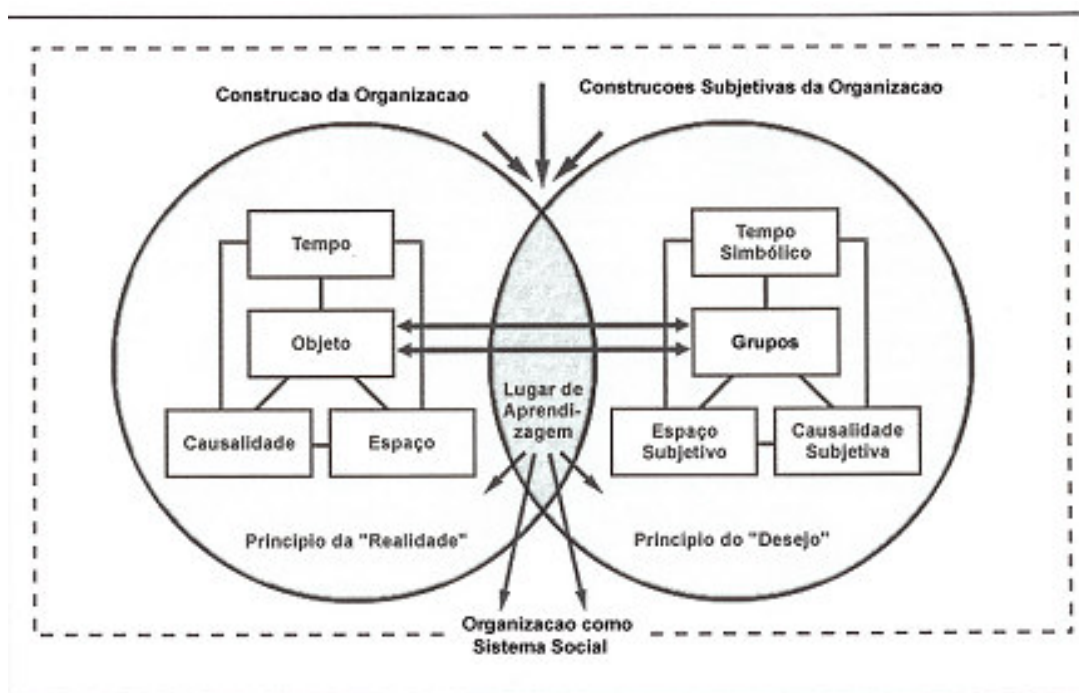


Figura 03: Lugar de Aprendizagem Organizacional (adaptado de Mammede-Neves, 1999)

As inúmeras construções da organização e as construções subjetivas da organização devem ser consideradas e representadas. Apesar do foco deste trabalho ser somente a influência dos relacionamentos interpessoais na aprendizagem, por necessidade de delimitação de estudo, o lugar de aprendizagem (que também pode ser chamado de espaço de aprendizagem) na organização será a interseção de todas as construções, como ilustra a figura 04, a seguir:

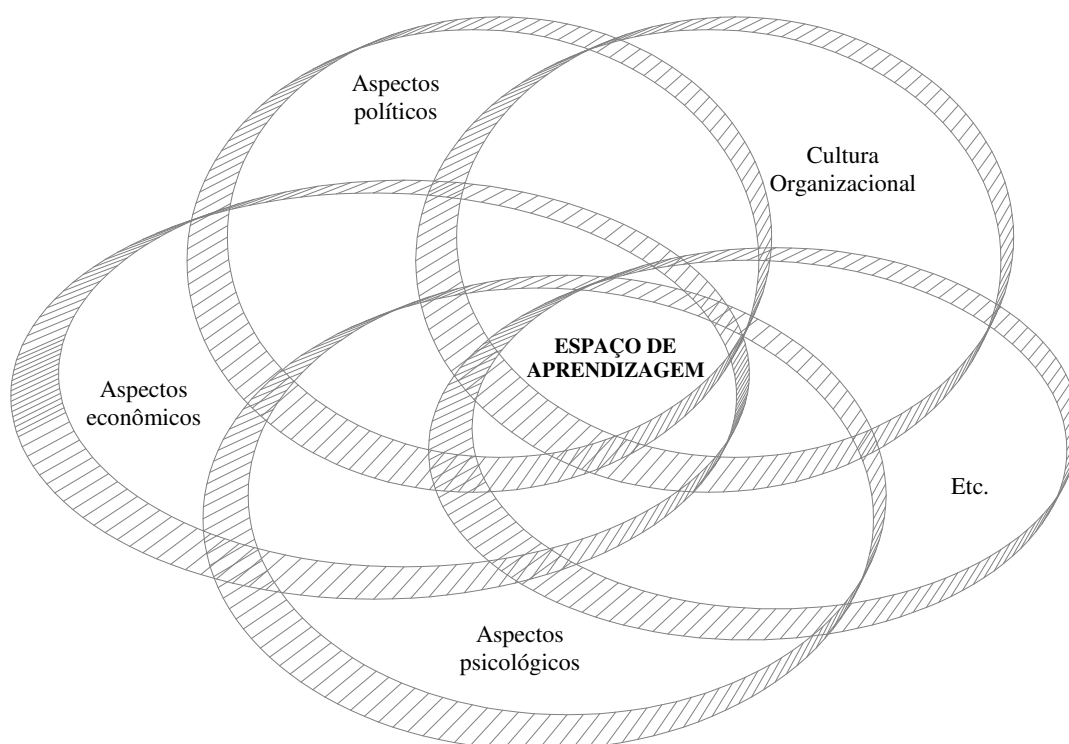


Figura 04: Fatores constituintes do Espaço de Aprendizagem Organizacional

Entre os fatores integrados e presentes na organização, estão incluídos os já citados aspectos políticos (relações de poder e controle), aspectos econômicos, aspectos psicológicos, cultura organizacional, lideranças, emoções, etc. A aprendizagem organizacional é, então, a conduta emergente dessa rede de relações em um dado momento, em um certo lugar.

Em função da necessidade de delimitação do objeto de pesquisa, como citado, o presente estudo concentra-se nos relacionamentos interpessoais, mesmo com consciência de que a aprendizagem organizacional é uma conduta resultante de toda a rede de relações, e não só consequência pura e simples dos relacionamentos interpessoais.

Por sua vez, os relacionamentos interpessoais são complexos, compreendendo além da dimensão afetiva e da dimensão cognitiva associadas, ligações com outros aspectos partícipes da organização, como a economia, a política, etc. Os relacionamentos interpessoais, dessa maneira, se formam e estão presentes em todos esses aspectos, distribuídos pela organização, de acordo com a próxima figura:

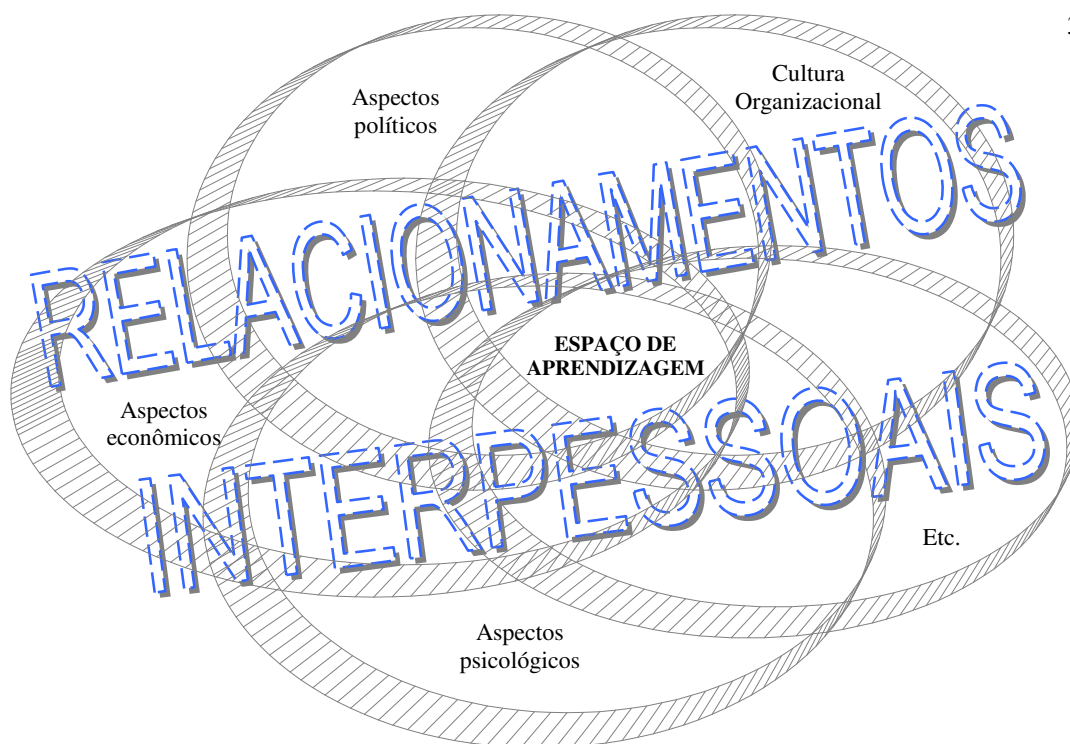


Figura 05: Os relacionamento interpessoais como constituintes do Espaço de Aprendizagem Organizacional

Prosseguindo na compreensão da aprendizagem como uma conduta emergente de um campo contextualizado por várias dimensões nas organizações, buscaram-se as contribuições da Psicologia Social.

Em Psicologia Social, a aprendizagem tampouco é estudada como um fenômeno interno, que ocorre originariamente dentro do sujeito e só depois se manifesta, e sim como resultado de uma rede de relações, de um todo organizado e integrado que não pode ter suas partes seccionadas ou eliminadas.

Em seu estudo sobre a conduta, Bleger (1989) traçou diversas relações entre as manifestações dos fenômenos humanos. De acordo com este autor, a conduta inclui três áreas do sujeito: a mente, o corpo, e o mundo externo. Toda conduta, (no caso, a aprendizagem), implica manifestações coexistentes nas três áreas.

Este autor reforça que a área dos fenômenos de conduta qualificados como mentais (tradicionalmente conhecida como mente) não é um receptáculo ou uma parte constitutiva do ser humano, o que significaria uma reificação dos fenômenos mentais, transformando-os em entidades. A conduta manifestada tanto na área corporal, quanto na área do meio externo, não é uma exteriorização de um fenômeno que, originariamente, ocorre “dentro” do indivíduo.

Além disso, toda conduta tem um significado e, portanto, é uma manifestação psicológica, o que é diferente de ser produto de uma conduta mental. Para Bleger (op.cit.), manifestação psicológica significa manifestação peculiar aos homens, diferentes de quaisquer outras manifestações. A área supostamente qualificada como mental só existe enquanto o fenômeno se manifesta. Assim, a aprendizagem não deve acontecer primeiro em uma suposta mente, para depois ser expressa no ambiente de trabalho. A aprendizagem é, e sempre será, um processo emergente de uma dada situação, e suas manifestações coexistem nas três áreas, ainda que alguma delas possa predominar alternadamente, e temporariamente.

Essas áreas integram-se, em um desenvolvimento progressivo e crescente, de acordo com a complexidade, estrutura e função da organização, através de níveis de conduta, estreitamente relacionados com as respectivas áreas de expressão. Os níveis de conduta em integração no homem podem ser estudados como físico-químico, biológico, psico-social e axiológico.

Nas organizações, a conduta envolve manifestações coexistentes no indivíduo, nos grupos (os outros) e na empresa. Toda organização, assim como o indivíduo, possui um campo ambiental, um campo psicológico e um campo de consciência. No curso do desenvolvimento do indivíduo, as três áreas usualmente não se constituem concomitantemente. A primeira a se formar, no homem, é área corporal, posteriormente a área do meio externo e, por último, a área mental. Nas empresas, expandindo o mesmo raciocínio, a primeira a se formar, é a área de conduta dos grupos, posteriormente a da organização (e o ambiente) e, por fim, a área de conduta individual dentro da organização, o que destaca a importância das relações interpessoais desde o início do processo de formação de uma conduta, no caso, a aprendizagem organizacional.

Bleger (op.cit.) cita Lewin, quando faz referência a dois tipos de causalidade não excludentes, a respeito da manifestação dos fenômenos da conduta: a *causalidade sistemática*, quando um acontecimento é considerado em função da situação total num dado momento e a causa de um fenômeno é sempre a inter-relação de numerosos fatores; e a *causalidade histórica*, quando um acontecimento é considerado em função de uma situação individual, em um certo momento, em um certo lugar, tem qualidades particulares.

Como os fenômenos são inter-relacionados, a causalidade é a estrutura dinâmica, no momento de todas essas complexas e contínuas interações. A causa é, portanto, um esquema referencial, um conjunto “recortado” de relações. Motivo pelo qual, a psicologia estuda a conduta, examinando os fatores presentes e sua integração no campo da consciência, no campo psicológico, e no campo ambiental, em um dado momento.

Para que haja aprendizagem organizacional, as relações entre os três campos devem ser variáveis, flexíveis, a fim de permitir que o grupo alcance concordâncias entre as estruturas dos campos (através de constantes experimentações com a realidade) e, portanto, uma imagem com um melhor sentido da realidade após as mudanças. Como a realidade, dentro e fora de uma organização é permanentemente mutável, é possível a existência de dissociações entre os três campos de conduta (ambiental, psicológico e de consciência). Uma exemplo de dissociação é a estereotipia de uma conduta em um determinado campo, fazendo a conduta perdurar e não se modificar, apesar das mudanças externas. Nesse caso, a aprendizagem estaria comprometida.

Bleger (op. cit.) afirma ainda que esses processos possibilitam maturidade no processo de personificação do indivíduo. Na organização, pode-se dizer que eles possibilitam, assim como a sua maturidade, a formação da identidade da organização.

A Psicologia Social concebe o processo dinâmico de aprendizagem organizacional coexistindo nas três áreas de conduta e sendo, pela rede relações entre elas, constituído. Os processos de aprendizagem organizacional, como manifestações de conduta, são aqui compreendidos em função das condições nas quais existem em um dado momento. Ou seja, não só estão intimamente ligados ao contexto histórico em que acontecem, como dependem desse contexto para sua definição e caracterização. O que é diferente do determinismo behaviorista do ambiente sobre o comportamento. Bleger (op.cit.) defende que as condições reais são fundamentais, entretanto, as *relações* entre estas condições e cada ser humano podem ser diferentes e ilimitadas. Além disso, os elementos coexistentes no contexto (chamado por ele de campo de conduta) são interatuantes e interdependentes, em uma relação dinâmica, e as manifestações da própria conduta modificam seu campo.

Compreendendo a aprendizagem organizacional como uma conduta emergente das redes de relações existentes na organização, é necessário, então, estudar essas redes que formam a organização e nela são formadas, as redes que levam às mudanças nos comportamentos dos indivíduos, dos grupos e da organização, ou seja, que levam às modificações do campo (condutas) e, conseqüentemente, permitem a emergência da aprendizagem.

Sob o ponto de vista da psicanálise, Käs (1991) formula duas lógicas/realidades dentro da organização, as quais contribuem para o modelo de espaço de aprendizagem organizacional: a realidade psíquica do indivíduo e a realidade psíquica emergente como efeito de agrupamento.

O conceito de Formações Psíquicas Intermediárias entre o sujeito singular e os outros, desenvolvido por Käs (op. cit), diz respeito a formações psíquicas originais, que não pertencem isoladamente ao sujeito nem ao agrupamento, mas à sua relação: ele cita os exemplos do líder, do porta-voz e do emissário.

Um traço constante e determinante dessas formações é o seu caráter relacional, bifacial, a reciprocidade que induzem entre os elementos que ligam, a comunidade que selam através dos pactos, contratos e consensos inconscientes; articulam, assim, as relações do elemento e do conjunto nas figuras variadas (como o encaixe, a inclusão mútua, a co-inerência, ou o retorno contínuo).

Cada uma dessas formações assegura, solidariamente com as outras, as condições psíquicas da existência e da vida da organização. Elas contribuem para a sua permanência e para a sua capacidade de engendrar a continuidade; para a sua estrutura e para a sua capacidade estruturante; para a realização de sua tarefa primária, e conseqüentemente para a definição de sua identidade. Qualquer crise ou falha nessas formações intermediárias põe em jogo a organização e a relação de cada um com a organização, expõe os contratos, pactos, acordos e consensos inconscientes, libera energias mantidas nas suas malhas, ou paralisa toda invenção vital de novas relações.

Käs (op. cit) relembra o conceito freudiano de identificação como a formação intermediária que mantém juntos os membros da organização. O agrupamento assegura a comunidade de realização do desejo e da defesa contra o

desejo, porque existe mais de uma analogia, mas não uma identidade, entre a cena e os processos do sonho e a cena e os processos do agrupamento.

O agrupamento – como formação psíquica intermediária – é o que, na organização, une seus membros entre si, numa realização de tipo onírico e pela comunidade dos sintomas, das fantasias e das identificações, de tal forma que possam investir aí os seus desejos recalcados e encontrar os meios deformados, desviados, travestidos, de os realizar ou de se defender deles. Dessa forma, eles se ligam à organização, ao seu ideal, ao seu projeto, ao seu espaço.

Com base em Freud, Kaës (op. cit) destaca a importância do contrato narcísico e do pacto denegatório na formação do ambiente institucional. Este autor fala da dupla existência do indivíduo: enquanto persegue seu próprio objetivo e enquanto membro de uma cadeia à qual está submetido sem uma escolha de sua parte. A organização se baseia no duplo status do narcisismo (singularidade e grupalidade) e naquelas formações intermediárias que é preciso chamar de transpsíquicas, na medida em que sustentam a relação necessária entre o sujeito singular e o conjunto: a identificação, a comunidade dos sintomas, das defesas e dos ideais, o co-apoio, constituem uma parte dessas formações. O contrato narcísico só garante aos indivíduos a segurança da lei na medida em que eles assumem o próprio lugar e que contribuem para sua manutenção e para o seu desenvolvimento. Segundo os termos deste contrato, cada sujeito singular deve assumir um lugar determinado pelo grupo e expresso pelo conjunto das vozes que, anteriormente, manteve um certo discurso conforme o mito fundador do grupo. É através dele que cada um está ligado ao ancestral fundador.

A arquitetura e o cimento psíquico da organização podem ser reconhecidos através do que o pacto denegativo naturaliza no espaço psíquico organizacional. O pacto denegativo, ou denegatório, acontece quando se nega duas vezes, ou seja, se forma uma negação que, ao mesmo tempo em que é exercido, é negado, é vedado aos olhos incautos, nem por isso, no entanto, deixa de ser praticado. O pacto denegatório é a formação intermediária genérica que, em qualquer relação, conduz ao recalque, à recusa ou à reprovação, ou mantém no “irrepresentado”, no imperceptível o que se pudesse questionar. O pacto denegatório é um acordo tácito que faz calar as diferenças. Seu enunciado jamais é formulado, ele é e deve permanecer inconsciente. Trata-se de um acordo entre os sujeitos implicados no

estabelecimento de um consenso que visa garantir a continuidade dos investimentos e dos benefícios decorrentes da estrutura da relação e conservar os espaços psíquicos comuns necessários à subsistência de determinadas funções que se encontram ancoradas na intersubjetividade ou em formas de agrupamento mais específicas: função do ideal, organização coletiva de mecanismos de defesa.

Os indivíduos se reúnem nas instituições para construir defesas comuns: essas defesas são elementos estruturais da instituição e fazem parte da sua cultura e do seu modo de funcionamento. Isso significa que a instituição assegura o sistema metadefensivo para os sujeitos singulares e para os grupos que a constituem. A falta de mecanismos de defesa e de sublimação leva à destruição do sujeito – no seu corpo ou na sua vida psíquica – e à destruição do objeto e da relação. Esse sofrimento, fundado no desenvolvimento incontrolado da angústia é patológico: ele paralisa e deteriora inicialmente o espaço psíquico interno, próprio ao sujeito singular, e os espaços comuns e compartilhados dos sujeitos associados nas diferentes configurações das relações. Claramente, percebe-se o quanto a aprendizagem, como emergência da rede de relações nesse contexto, pode ser dificultada em um ambiente organizacional com essas características relacionais.

A estrutura psíquica inconsciente da organização é o resultado do agenciamento das formações psíquicas intermediárias, que são bifaces, mantêm unidos os membros da organização e determinam, segundo o modo de causalidade próprio do inconsciente, os processos psíquicos específicos que aí se desenvolvem. Esses conceitos permitem a compreensão das formações psíquicas dos relacionamentos, bifaces que constituem, ao mesmo tempo, a realidade psíquica do sujeito singular e o conjunto organizacional de que ele participa. É possível perceber, assim, o que a instituição exige dos seus membros e o que lhes propõe em troca, quais aspectos da realidade psíquica são investidos na instituição e, como, dessa maneira, se pode levar à criação de novos espaços.

O espaço psíquico na instituição diminui com a prevalência do instituído sobre o instituinte, com o desenvolvimento burocrático da organização contra o processo, com a supremacia das formações narcísicas, repressivas, denegadoras e defensivas que sustentam a instituição contra um meio hostil, ou na estratégia de dominação de alguns de seus sujeitos, ou quando uma parte deles se vê ameaçada

pela emergência das formas elementares da vida psíquica. A aprendizagem organizacional, conseqüentemente, também diminuiria nesse contexto.

Para superar esse sofrimento e propiciar um ambiente de mudança e aprendizagem, é essencial e necessário promover um maior espaço à expressão dos indivíduos, como por exemplo, através do diálogo, conseqüentemente, modificando o campo de conduta organizacional.

2.3

O campo de conduta organizacional: mais uma lente sobre as relações interpessoais e a aprendizagem organizacional

Chanlat e Bédard (1996) estudam os aspectos da comunicação entre as pessoas que retratam facetas do relacionamento interpessoal. Afirmam que toda pessoa precisa do outro para se constituir e se desenvolver e, citando Ronald Laing, que “o ser humano tem necessidade de assumir importância, isto é, ocupar um lugar no mundo de qualquer outra pessoa” (p.128).

Nas organizações, essa necessidade não é diferente. De acordo com os autores, o espaço que separa os interlocutores, assim como a escolha do lugar e do momento das conversas, gestos, olhares, formas pronominais de tratamento, entre outros, são regidos por convenções sociais e estabelecem as condições do contato. Além disso, para o êxito do relacionamento, é necessário ainda o estabelecimento de um diálogo verdadeiro, onde devem predominar a atenção e o interesse ao outro, elaborando o que é dito pelo outro no diálogo, ao invés da excessiva preocupação em afirmar suas próprias posições.

Os autores denunciam que é possível perceber má qualidade do relacionamento interpessoal através da violência verbal. Levantam alguns casos, em que as conseqüências do relacionamento interpessoal desqualificam a pessoa: respostas tangenciais (respostas que nada tem a ver com o que foi perguntado); dupla restrição (submeter alguém a determinações contraditórias); conluio (quando uma pessoa se toma por outrem, dando uma aparência de realidade pessoal, que na verdade é falsa, e o outro, por condescendência ou dominação, aceita); e desrespeito à palavra empenhada (diante da dificuldade de dizer não e explicar o porquê, o interlocutor prefere postergar em uma tentativa de ganhar tempo, mas aumenta a desconfiança e o sentimento de traição).

Revelam ainda obstáculos ao diálogo sincero, no ambiente de trabalho, os quais podem permitir o surgimento da violência verbal nos relacionamentos: a primazia da racionalidade econômica; o modelo de obediência e submissão, herdado da instituição militar; a própria língua administrativa (frases curtas, jargões,...); a estrutura burocrática da organização, normalmente acompanhada de hierarquias autoritárias.

Örtenblad (2002) denuncia as perspectivas funcionalista e interpretativa (tipologia dos quatro paradigmas de Burrell e Morgan, conforme o quadro, abaixo) por não tratarem das questões relativas ao controle e ao poder nas organizações. Afirmam que o funcionalismo tem como objetivo a sobrevivência da organização e as condições de poder são assumidas como reais e naturais, sem espaço para discussão. Nesse cenário, quem detém o poder dita quem aprende e o que deve aprender, a fim de garantir a manutenção do *establishment*. O conhecimento fica armazenado na memória organizacional e em mapas mentais “compartilhados” por todos na empresa, em rotinas, procedimentos, normas e documentos.

		Mudança radical			
Subjetivismo	Humanismo Radical		Estruturalismo Radical		Objetivismo
	Interpretativismo		Funcionalismo		
		Regulação			

Quatro paradigmas de Burrell e Morgan, in Örtenblad (2002).

Na perspectiva interpretativa, o conhecimento é dependente do contexto, e não pode ser armazenado. A aprendizagem é também contextualizada, é uma prática social. No entanto, Örtenblad (op. cit.) critica a pouca importância dada às relações de poder. Revela que, mesmo neste paradigma, o mundo social é também percebido como dado, natural, sem interesses na mudança, mantendo, da mesma forma, o *status quo*, ou seja, o poder da alta gerência.

Afirmam que a perspectiva humanista radical de uma organização analisa as relações de poder, procurando alternativas emancipatórias, o que implica em

indivíduos participantes, livres, o que sustentaria a real aprendizagem. As normas e regras devem existir para garantir a liberdade e o espaço de aprendizagem (lugar para a ocorrência de diferentes opiniões, diferentes reflexões sobre suas ações, o que seria o lugar de aprendizagem). Para que a mudança para o humanismo radical aconteça, são necessárias mudanças cognitivas e de consciência.

O autor concentra a análise nos seguintes temas: o poder na organização, os sistemas de recompensa e punição, normas da empresa, os objetivos da empresa associados à aprendizagem, a que interesses ela atende, a imagem da organização, a herança do fundador. Estuda também o acesso às informações, o discurso (univocal ou polifônico, reforçando que o espaço de aprendizagem é polifônico, em consonância com o estudo de Oswick *et. al*, 2000) a forma como o conhecimento é armazenado e tratado, e, por fim, os sujeitos e os objetos da aprendizagem, a participação dos funcionários na estrutura da empresa, a vida pessoal dos funcionários da empresa, e os relacionamentos da empresa com a comunidade.

Coopey e Burgoyne (2000) relacionam a aprendizagem organizacional ao poder e aos processos políticos, buscando contribuições positivas para a aprendizagem organizacional. Observam que, estudando aspectos políticos e relacionais em uma organização, pode-se encontrar o espaço ou lugar de aprendizagem, localizado nas interseções das inter-relações dentro da organização, em nível micro, e nas inter-relações na própria sociedade (empresas, governo, terceiro setor) em nível macro. Pretendem ainda reunir condições propícias à criação do lugar de aprendizagem organizacional. Apesar de conceber a organização como participante de um sistema maior, o presente trabalho enfoca somente a aprendizagem dentro das organizações.

Os processos políticos, de acordo com a abordagem crítica citada pelos autores, incluem, além das estruturas e posições, a atribuição de sentido estabelecida na vida organizacional e consideram a formação da identidade como conduta crítica emergente das posições dos indivíduos na estrutura e da forma pela qual eles interpretam a reação às situações. Citando Lave e Wenger, os autores reforçam que aprendizagem envolve a construção da identidade, na medida em que quem aprende torna-se uma pessoa diferente com respeito à rede de relacionamentos onde se dá a aprendizagem. Destacam também que a

capacidade de compreensão e expressão derivam de experiências emocionais coletivas em um espaço comum compartilhado construído através do compartilhar da linguagem. Nesse espaço comum (comunicação, linguagem), que é o espaço de relações intersubjetivas, pode-se ter acesso às assimetrias de poder e às manifestações de conduta políticas. Afirmam que a aprendizagem é um conceito relacionado mais ao entendimento de quem nós somos e como podemos contribuir para o nosso desenvolvimento e o dos outros do que à aquisição de conhecimento e capital intelectual.

Ao se dedicarem às condições propícias ao lugar de aprendizagem, Coopey e Burgoyne (op. cit.) sugerem que um campo organizacional deve contemplar direitos e deveres políticos, sociais e civis dentro da organização (e dentro da sociedade), onde os pontos de vista não sejam expressos com autoritarismo e onde os gerentes não reclamem posições e vantagens privilegiadas. Defendem que a livre e aberta atividade política provê uma maior compreensão da situação e segurança psíquica ao espaço comum, onde as pessoas são capazes de se expressar sem medo.

Os autores apontam como dificultadores da criação do lugar de aprendizagem: as pressões normativas a que os funcionários (de todos os níveis) podem se submeter; e a própria negação do espaço de aprendizagem pelos funcionários, uma vez que contribuir para decisões e improvisar novas formas de relacionamento significam assumir um risco, que pode tornar-se uma ameaça. Nessas circunstâncias, o confronto é evitado, as lideranças são estimuladas a manter a situação estabelecida. Essa dinâmica de conduta leva à apropriação de qualquer conhecimento pela cúpula, e/ou impede que o conhecimento seja multiplicado, mantendo a estrutura de poder, já que as pessoas são impedidas de se expressarem e multiplica-se somente o que estiver de acordo com as pressões normativas da empresa.

Coopey e Burgoyne (op. cit) propõem uma perspectiva pluralista através da dialética criativa como propiciadora da criação do espaço de aprendizagem. Essa alternativa permite o conflito, a argumentação crítica e a livre participação, em busca da tomada de decisão vigilante, em oposição às armadilhas do pensamento grupal. A tomada de decisão vigilante é favorecida pela análise de alternativas que o conflito e a discussão geram. Os autores defendem que dessa estrutura emerge a

aprendizagem. Colocam também que este processo inclui a desaprendizagem do conhecimento anterior, e a sua reestruturação, perpetuando o processo de aprendizagem. A reestruturação abrange mudanças cognitivas e emocionais, através das quais a aprendizagem pode emergir. Uma organização flexível às constantes mudanças deve equilibrar um ciclo dinâmico que construção-desconstrução-reconstrução do conhecimento, ou seja, questionando seus próprios conceitos, em um eterno aprender a aprender.

No entanto, fica o desafio de praticar a desaprendizagem e a reestruturação em níveis mais baixos da hierarquia organizacional, por enquanto restrita a níveis chamados “estratégicos”, o que separa e classifica a participação das pessoas em ordem de importância nas empresas. O que retorna à questão política e esvazia a possibilidade de criação do espaço de aprendizagem.

2.4

O que diz a Pedagogia de Paulo Freire

Paulo Freire (1970), teórico de renome na área da educação, destaca a necessária atenção à qualidade do relacionamento entre as pessoas no processo de formação do homem. Afirmar que os homens se fazem na palavra, no trabalho, no que chama de ação-reflexão, que “dizendo a palavra, pronunciando o mundo, os homens o transformam, em um ato de criação” (p.79). O autor apresenta o diálogo como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, defendendo que diálogo implica e gera o pensar crítico, ressaltando a importância dos relacionamentos interpessoais na aprendizagem.

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2004) aborda diretamente as relações humanas. Explica que o clima de respeito das relações justas, sérias, humildes, generosas – em que a autoridade de quem ensina e a liberdade de quem aprende se assumem eticamente – autentica o caráter formador do espaço pedagógico (de aprendizagem).

Weffort (in Freire, 2000) enfatiza que, na pedagogia defendida por Paulo Freire, a prática educativa só pode alcançar efetividade e eficácia com participação livre e crítica dos educandos e que o diálogo é condição essencial da tarefa do coordenador, e não a de coordenar, jamais impor. Diz ele: “o

aprendizado (...) só pode efetivar-se no contexto livre e crítico das relações que se estabelecem entre os educandos, e entre estes e o coordenador. O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate” (p. 15).

Freire (1970) enfatiza que não há diálogo sem amor, o que seria uma relação de dominação e manipulação. O diálogo, ao contrário, é um ato de liberdade e gerador de liberdade. Para Freire (2004), escutar é aprender a *falar com as pessoas*. Ressalta que “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que em certas condições, precise falar a ele” (p. 113). Mesmo quando há necessidade de falar contra posições ou concepções do outro, deve-se falar com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. Igualmente fundamental é a aceitação do outro, respeitando as suas diferenças, sem a qual, a escuta não pode se dar. Diz ele: “Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo” (p. 121).

Da mesma maneira, não há diálogo sem confiança no ser humano, o diálogo provoca um clima de confiança entre os homens. O autor refere-se à fé nos homens como um dado a priori do diálogo. Diz ele: “Fé no seu poder de fazer e de refazer, de criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.” (Freire, 1970, p. 81).

Weffort (op. cit.) afirma que o aprendizado, ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo dessa tomada de consciência. Para tal, a prática se apresenta com uma das exigências fundamentais:

“Através do trabalho de Paulo Freire, (...) o educador estabeleceu, a partir de sua convivência com o povo, as bases de uma pedagogia onde tanto o educador como o educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, (...) cuja tarefa essencial é o diálogo.” (Weffort, op. cit., p. 33)

Freire (2000) reflete também sobre a integração do homem ao seu contexto, resultante não apenas de estar nele, mas com ele, o que implica na sua visão de si mesmo e na sua visão de mundo. Diz que tais visões não podem “absolutizar-se”,

o que faria do homem, um ser “desgarrado” e suspenso do mundo. Reforça que essa integração o enraíza, torna-o situado e datado. Prossegue defendendo que, a partir das relações do homem com a realidade, pelos atos de criação, recriação e decisão, o homem dinamiza seu mundo, humaniza a realidade, “acrescentando a ela algo que ele mesmo é o fazedor” (p. 51). Já o seu inverso causaria a manipulação e a dominação do homem, reificando-o, retirando-lhe o status de sujeito.

Sobre o relacionamento com as lideranças, Freire (1970) denuncia o comportamento dos líderes que tratam seus subordinados como meros executores de suas determinações, negando-lhes a reflexão sobre o seu próprio fazer. O que seria negar-lhes a práxis verdadeira e manter a manipulação e a dominação, adaptando as pessoas à realidade que serve ao dominador. Freire (op. cit.) aponta que esta relação não pode ser dialógica, pois o fazer dessas pessoas não é problematizante dos homens em suas relações com o mundo e com os próprios homens.

O autor defende que a relação entre quem ensina e quem aprende não pode ser separada, é intrínseca à aprendizagem: “Devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso é o exercício de sua prática” (Freire, 2004, p. 95). E aponta o estímulo do empresário ao treinamento técnico de seus funcionários, recusando a sua formação, a qual discute e permite a reconstrução de sua presença humana e ética no mundo. O que revela a dissociação entre treinamento técnico e formação das pessoas, quando, para aprender, os funcionários “precisam reinventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania” (Freire, op. cit., p. 102). Uma consequência dessa dissociação é o fortalecimento da maneira autoritária de falar, de cima para baixo, contra o diálogo.

Sobre a relação entre liberdade, responsabilidade e autonomia, o autor esclarece que ela não é recebida em um dia, e sim que conforme o indivíduo exercita a sua liberdade, terá mais autonomia quanto for eticamente assumindo a responsabilidade de suas ações. Defende que o essencial nas relações entre quem ensina e quem aprende é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Freire (op. cit.) argumenta que é impossível separar o conteúdo ensinado da formação ética de quem aprende, assim como é impossível separar

prática de teoria. Segundo o autor, a responsabilidade só pode ser incorporada ao homem vivencialmente, ou seja, na prática.

Freire (2000) critica o assistencialismo, denotando-o como antidiálogo, uma vez que impõe mutismo e passividade ao homem, não lhe oferecendo condições para o desenvolvimento e a abertura de consciência. No assistencialismo, não há decisão, e sim domesticação e passividade do homem. Ressalta que o “assistencialismo (...) rouba do homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma: a responsabilidade” (p. 66).

Contra o assistencialismo, mas a favor da afetividade, uma vez que defende a afetividade, a abertura ao querer bem, como o que sela o compromisso com os outros, Freire (2004) acredita que sem amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, a aprendizagem não é possível, pois ela não se faz apenas com ciência e técnica (p. 120).

2.5

O Ponto de vista da Biologia Cognitiva

A aprendizagem é um processo coletivo e social, e como tal está intimamente vinculada ao relacionamento entre as partes envolvidas. Encontra-se na literatura desenvolvida por Maturana, Varela, Rezepka e Bateson um vasto estudo sobre o relacionamento social entre os homens, e sobre a natureza do conhecimento, sob prisma da biologia do conhecimento.

Bateson (1986) defende que a unidade de interação e a unidade de aprendizado caracterológico (“não somente a aquisição da chamada ‘reação’ quando a campanha toca, mas o se tornar pronto”, o que refere-se à mudança de atitude) são as mesmas.

De acordo com este autor, assim como o relacionamento, a aprendizagem não é um fator interno a uma pessoa (em alinhamento com a visão da Psicologia), aprender os contextos da vida é um tema que deve ser tratado como assunto do relacionamento entre duas criaturas. Diz ele que o relacionamento precede a aprendizagem do contexto, pois existem mudanças em uma pessoa e mudanças em outra que correspondem ao que chama de dependência-apoio do relacionamento. É preciso que uma pessoa esteja inclinada a propor ações e que a

outra pessoa esteja disposta a aceitar as respectivas ações propostas. A interação torna disponível informação sobre partes de A para partes de B e vice-versa. Há uma mudança de limites na interação, tornando-a o que Bateson (op.cit.) chama de entidade maior, representada por A mais B, permitindo “uma incorporação, um casamento de idéias sobre o mundo com idéias sobre o eu” (p.148).

Bateson (op.cit.) usa a metáfora do olhar para explicar o relacionamento: cada um dos olhos separadamente fornece uma visão monocular do que está acontecendo e, juntos, os dois olhos fornecem uma visão binocular em profundidade. A partir desta metáfora, este autor define a aprendizagem do contexto como uma descrição dupla que acompanha o relacionamento e a interação.

Maturana e Rezepka (2000) apontam a questão relacional ao afirmar que a formação humana da criança, como tarefa educacional, consiste na criação das condições que guiam e apóiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no auto-respeito e no respeito pelo outro, que pode dizer não a si a partir de si mesma, condições essas que não se fundamentam na oposição ou diferença com relação aos outros, mas no respeito por si mesma, de modo que possa colaborar precisamente porque não teme desaparecer na relação.

Maturana (2002) defende que, apesar de estarmos, como seres vivos, em contínua mudança estrutural espontânea e reativa, o curso de nossa mudança estrutural espontânea e reativa se faz de maneira contingente com a história de nossas interações. O aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações. O autor continua, reconhecendo o amor (não o amor cristão, mas com base na biologia) como a emoção constituinte do domínio de condutas, em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência. É importante esclarecer que o conceito de “emoção” não se identifica aqui com a idéia de sentimento. Do ponto de vista biológico, as emoções conotam disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Segundo o autor, esse modo descrito de convivência conota o social, e sem a aceitação do outro na convivência não há fenômeno social.

“Diferentes emoções são as diferentes disposições corporais dinâmicas que especificam os diferentes domínios de

ações onde nós, os animais, nos movemos. A emoção que define o domínio de ações em que se constituem as relações que na vida cotidiana chamamos de relações sociais, vemos que ela é o amor, porque as ações que constituem o que chamamos de social são as de aceitação do outro como um legítimo outro na convivência.” (Maturana, 2002, p.68)

A aprendizagem se constitui no processo em que a criança, ou o adulto, convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro, no espaço da convivência. Uma criança (ou adulto) que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser. Assim, a aceitação do outro como um legítimo outro não é um sentimento, é um modo de atuar, que deve ser buscado por quem quer aprender, ou quem quer relacionar-se francamente com o outro.

Maturana e Varela (2004) afirmam que as comunidades humanas incorporaram mecanismos coercitivos de estabilização a todas as dimensões dos comportamento de seus membros, fazendo com que seus sistemas sociais se desvirtuassem, perdessem suas características específicas e despersonalizassem seus componentes, por negar seus fundamentos biológicos, dentre eles, a ética.

Os autores defendem que todo ato humano ocorre na linguagem. Toda ação na linguagem produz o mundo que se cria com os outros, no ato de convivência que dá origem ao humano. Conseqüentemente, toda ação humana tem sentido ético. Essa ligação do humano ao humano é, e, última instância, o fundamento de toda ética como reflexão sobre a legitimidade da presença do outro.

Maturana (2002) assegura que as relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não são relações sociais. As relações de trabalho, segundo essa linha, tampouco seriam relações sociais, porque se fundam no compromisso de cumprir uma tarefa, o cumprimento da tarefa nas relações de trabalho seria o único aspecto importante. O mesmo ocorreria com as relações hierárquicas, pois estas se fundam na negação mútua implícita, na obediência e de concessão de poder que trazem consigo. O poder, constituído pela obediência, institui a relação de negação mútua. As relações

hierárquicas são relações fundadas na supervalorização e na desvalorização que constituem o poder e a obediência e, portanto, não seriam relações sociais.

Dessa forma, encontra-se o primeiro desafio levantado por este trabalho para o ambiente organizacional. Dentro da perspectiva de Maturana, as relações de trabalho não são relações sociais, mas ainda assim são relações. Será que não podem ser transformadas, e virem a tornar-se relações sociais? Terão as empresas de EdC, da forma como são geridas, produzindo seus “bens relacionais” (Pinto, op.cit.), capacidade para estabelecer relações sociais, nos termos de Maturana?

A mesma reflexão levanta uma outra questão: a relevância da intenção de cada partícipe na relação a respeito da própria relação e a respeito do outro nesta interação. O que revela a responsabilidade de cada um na relação, muitas vezes responsabilidade de que se pretende eximir.

2.6

As empresas de Economia de Comunhão

As empresas de EdC integram um projeto nascido do movimento católico dos focolares. O lançamento desse movimento no Brasil, a nível mundial, ocorreu em 1991, pela italiana Chiara Lubich, fundadora e líder carismática desse movimento, principal responsável por seu ideário. São hoje cerca de 800 empresas espalhadas por todos os continentes, das quais 112 estão no Brasil, a maioria de pequeno porte, representando todos os tipos de atividade produtiva. O registro dessas empresas no Brasil, feito no escritório central de Vargem Grande Paulista, em São Paulo, cresce a uma taxa média líquida anual de 7% nos últimos 14 anos.

Grande parte dessas empresas está sediada em pólos chamados de Mariápolis, ou cidades-testemunho do movimento das focolares, que funcionam como centros de estudo e de trabalho (principalmente pequenas indústrias). Em fins de 2004 existiam 23 dessas cidadelas, cinco delas no Brasil. Esses pólos empresariais, além de gerar lucro e emprego e os benefícios da concentração espacial, procuram um modo de vida comunitário, onde uma preocupação central é a formação de um “homem novo”, para o que investem na formação de pessoal (Ferruci, 1998).

A formação de um “homem novo” é uma das partes a que deve se destinar o lucro gerado nos negócios, na proposta de Chiara Lubich (2000, p.11).

Reinvestimento na própria empresa para contínuo crescimento e auxílio às pessoas carentes são suas outras destinações. Mas, algumas empresas, como a FEMAQ, aqui estudada, também possibilitam a participação nos resultados por todos os que trabalham na empresa. O depoimento do diretor financeiro da FEMAQ, na presente pesquisa, ilustra essa convicção:

“Quanto à participação nos fundos de pobreza e à formação do “homem novo”, das práticas da EdC, eu concordo, eu já tinha essa vocação. Nós só vamos ter uma sociedade mais justa e equilibrada se houver uma melhor distribuição de renda. Se houver uma vivência da EdC na maioria dos povos. Isso não tem uma conotação paternalista pra mim. Eu tenho presenciado no trabalho, há 20 anos que eu estou na FEMAQ e no movimento, e mesmo fora, eu vejo como as pessoas estão sofrendo com a falta de oportunidades e a política do país. Eu tenho plena certeza de que esse é o caminho.”

Chiara propôs o estabelecimento de relações de abertura e confiança com todos os *stakeholders*, sempre tendo em vista o interesse geral, incluindo aí o meio ambiente.

A ambição do projeto de EdC é mudar a mentalidade dos empresários para mudar a economia e acabar com a indigência no planeta. E seus empresários procuram administrar acreditando que a espiritualidade cristã é um guia superior em suas decisões. Com essa motivação em mente, suas lideranças, vinculadas ou não ao movimento focolarino, conduzem processos internos de mudança em suas organizações para implantar o que chamam de uma “cultura da partilha”, sendo o “dar” a base dos relacionamentos entre pessoas e empresas (Buckart, 2002). “Dar” significa o amor em liberdade, o “dar a si mesmo” que ultrapassa a comunhão de bens para chegar à comunhão de pessoas, como esclarece Pinto (2004) baseado em Sorgi, economista ligado ao movimento.

Os empresários de EdC dizem que a realização no projeto, não se dá pela acumulação de patrimônio pessoal, que é comedida, mas por uma maior qualidade de vida na gestão, que é fruto de uma associação de interesses, possível, entre capital e trabalho, naquele tipo de cultura. Essa satisfação pessoal compensaria menores ganhos monetários.

Tal postura empresarial talvez possa ser explicada pela forma como esses pequenos e médios empresários lidam com o significado dos termos amor e conhecimento. Para eles, conhecimento é um elemento necessário ao sucesso – a própria FEMAQ é inovadora em tecnologia –, mas é um instrumento e, portanto, incompleto. Amor, por outro lado, é um fundamento existencial.

A prática de empresas líderes do projeto (mais próximas do ideário de Chiara Lubich) mostra certa capacidade de seus empresários para operacionalizar o amor como a emoção que fundamenta o conhecer e o agir, pois se entende que só uma razão nela fundamentada pode ser plenamente efetiva. A razão e a emoção do amor (palavra com muita rejeição nos meios acadêmicos e empresariais quando associada à gestão) não se separam. Isto está sendo percebido pelos seus *stakeholders* que passam essa idéia aos pesquisadores, quando falam de confiança, respeito, solidariedade e outros sentimentos positivos decorrentes daquela emoção, nas relações com os empresários de EdC (Pinto, op.cit.). O depoimento de um dos diretores e donos da FEMAQ, Rodolfo Leibholz, ilustra sua visão do conceito de amor na empresa:

“O relacionamento no nível de amor dá esse efeito de sinergia. Num ambiente assim, o conhecimento também flui mais facilmente. O amor não é a sinergia, é o que cria condição pra sinergia acontecer. O relacionamento é amor, ele cria condições, a gente fala muito em unidade no grupo, a unidade cria essa sinergia, um ajuda o outro, e tal. Eu não sei dizer, eu não sei quantificar, mas isso de “ferrar o outro” [relatado com expressão de desconforto e descontentamento] não faz parte do ser humano, ele não se sente bem, isso não realiza ele. O relacionamento cria a sinergia necessária pra aprendizagem acontecer. O amor cria condições para fazer a aprendizagem, o negócio acontecerem sistemicamente.”

O tipo de cultura que essas empresas vêm implementando, fundada na aceitação do outro, tem sua inspiração nos Evangelhos, instrumento maior da proposta de Chiara Lubich, mas também encontra apoio na Biologia do conhecimento (Maturana e Varela, 2002, p. 33) onde o conhecimento não é um substituto para o amor (aceitação do outro, naquela epistemologia), mas algo com

quem possui relação natural, mais próximo de um sinônimo. É tal emoção que confere ao conhecimento sua dimensão substantiva. Sem ela, o conhecimento se tornaria puramente instrumental. Leibholz (*in* Pinto, op.cit.) confirma o que defendem Maturana e Varela (op.cit.) ao compreender as relações humanas como relações de amor, onde a aceitação do outro é uma premissa intrínseca.

A fonte amorosa do conhecimento é que dá substantividade, a base ética desse projeto (Almeida e Leitão, 2003). E faz a diferença entre o indivíduo competitivo (que rejeita) e o indivíduo cooperativo que aceita o outro como legítimo outro em qualquer relação social, pois esta aceitação é o fundamento de toda vida associada. A perda a essa referência no outro significa desumanização com as implicações conhecidas no trabalho como na vida.

O projeto tem, portanto, uma fundamentação ético-cristã, mas também biológica, até porque tudo o que é antro-po-social tem seu enraizamento biofísico (Morin, 2003, p.20). Recorrendo ainda a Morin (op.cit., p. 54), quando afirma que toda sociedade é uma comunidade/sociedade, porque combina aquilo que une as pessoas com aquilo que é conflito, interesse ou competição, o projeto de EdC procura fortalecer o lado comunitário da sociedade capitalista. E, para isso, enfatiza o bem-comum, através do que seus analistas denominam bens relacionais, ao invés do individualismo egocêntrico e propaga a cooperação e a comunhão, ao invés da concorrência. Esta, deixa de ser um objetivo estratégico para ser consequência das condições de oferta e procura dos mercados. Tanto para a Economia de Comunhão, como para a Biologia cognitiva de Maturana, concorrência expressa a rejeição do outro.

Este é o ponto de partida para se entender a importância que os relacionamentos interpessoais e interorganizacionais assumem nesse projeto empresarial e econômico. Essa prática transformadora, orientada pelo ideário de Chiara Lubich, e seguida com maior ou menor grau de sucesso pelas empresas do projeto (Almeida e Leitão, op.cit.), nesses 14 anos de existência, denuncia o papel estratégico da aprendizagem para a mudança nessas empresas. É um processo de aprendizagem para desenvolvimento de um novo tipo de empresário e de trabalhador, orientados por princípios como solidariedade, comunhão, cooperação e amor ao próximo, com uso de intenso diálogo. Nesse processo, é atribuída grande importância às lideranças, sobretudo pela exigência do exemplo pessoal

como elemento central na motivação do trabalhador. Cabe a essas lideranças conduzir a aproximação entre capital e trabalho, minimizando os conflitos de interesses existentes.

A implantação de uma “cultura da partilha” precisa gerar um conjunto de condições que possibilitem o aumento na qualidade dos relacionamentos. Neste tipo de cultura, a aceitação do outro, o afeto, a solidariedade e a cooperação são pressupostos fundamentais à vida organizacional, porque ela é essencialmente uma cultura de diálogo, mas sem o caráter dominador ou manipulador comum às estruturas autoritárias.

Especificamente, o estudo de Pinto (op. cit) tem estreitas afinidades com a presente pesquisa, ao investigar conceitos que norteiam as relações nessas empresas. Essas organizações buscam praticar o estilo de vida comunitário, chamado de cultura da partilha, do “dar”, através de ações fundadas na espiritualidade cristã. Diz ele:

“o ‘dar’ é a base dos relacionamentos, o que alegra a vida de cada participante, ao contrário do ‘ter’ que escraviza, que pode alegrar e entristecer e constitui a tônica de nossa sociedade. (...) Esta é a pedra fundamental para se entender os desdobramentos relacionais inter-pessoais e inter-institucionais que preenchem o Movimento e justificam o termo usado por seus participantes de Economia de Comunhão na Liberdade” (p. 15).

De acordo com a citação, além da preocupação com os relacionamentos internos, objetivo dessa pesquisa, as empresas de EdC dirigem sua atenção também à integração com o ambiente externo, tanto no nível local, quanto mundial. Pinto (op. cit.) relata sua entrevista com Rodolfo Leibholz, um dos diretores e donos da empresa FEMAQ, o qual afirma que a empresa não interage com o meio ambiente, ela, em realidade, é o meio ambiente, pois ambos são inseparáveis. Defende também que o diferencial das empresas de EdC está no objetivo de efetivar o crescimento na direção dos bens relacionais, na busca do equilíbrio proferido pelo suporte espiritual às relações humanas, mesmo no nível empresarial, trocando “o valor de uso pelo valor de relação” (Pinto, op. cit, p. 20).

Leibholz (op. cit.) prossegue apontando que, ainda que o ambiente e o meio cultural influenciem a sua estrutura, seus princípios continuam calcados na

solidariedade, na confiança e na liberdade, e elege as lideranças como catalisadores do processo de transformação, através do equilíbrio dinâmico no relacionamento entre as partes. O mesmo se refere aos clientes e fornecedores: “não há tentação de enganar o funcionário, ou de tentar extrair mais do que o justo de um cliente , ou de um fornecedor” (Pinto, op. cit, p.27). Conclui defendendo que os bens relacionais impactam também nos negócios, uma vez que o mercado confia mais na empresas de EdC, pois a sua relação com este não é só baseada em um contrato.

Pinto (op. cit.) observou que a rede de relacionamentos e a confiança existente nas empresas do projeto de Economia de Comunhão é um agente facilitador, ao permitir a ajuda mútua entre pessoas e empresas, mais uma vez indicando a boa qualidade dos relacionamentos e a sua eficiência. Esses relacionamentos são pautados na confiança mútua, no auxílio recíproco, na comunicação, no compartilhamento de informações e na tomada de decisão conjunta.

O mesmo autor cita Ressi ao afirmar que a Economia de Comunhão já superou a fase inicial e preparatória para seu funcionamento, encontrando-se hoje na fase de execução. Destaca a maturidade nesses processos através da melhoria dos quadros pessoais, enfatizando o processo de aprendizagem que envolve os empresários, empregados e todos que possam participar na condução do sistema.

Na Economia de Comunhão, não há caridade, ou filantropia. As empresas precisam da produtividade e afirmam que existem problemas e conflitos como em qualquer relacionamento. No entanto, busca-se resolvê-los com amor. Pinto (op. cit.) observa que o processo não é anônimo e impessoal, mas sim puro relacionamento: não é um dar para o outro e sim um dar com o outro.

Por tudo isso, Pinto (op. cit.) afirma que “pensar a EdC é o mesmo que refletir sobre relacionamentos inter-pessoais e inter-institucionais, inserido em um contexto social e ambiental amplo” (p. 30).

2.7

A FEMAQ

A empresa escolhida para o teste empírico do objeto da investigação, é considerada entre os estudiosos de EdC como uma das empresas líder do projeto. E isso é reconhecido mundialmente, face à sua presença nos congressos mundiais de Economia de Comunhão, como ocorreu em setembro de 2004 em Castelgandolfo, Roma e maio de 2005, em São Paulo.

A FEMAQ é uma empresa brasileira, localizada em Piracicaba, São Paulo, especializada na produção de peças fundidas de grande porte com uma capacidade produtiva de 800 toneladas por mês em ferro cinzento, nodular, aço e alumínio. Sua área de atuação abrange diversos segmentos da indústria nacional, tais como automobilístico, papel e celulose, sucroalcooleiro, química e metalúrgica, hidráulico, materiais de desgaste para calcário, cerâmico entre outros, mineração, naval e prensa. Alguns de seus clientes são: *General Motors* do Brasil, *Volkswagen* do Brasil Ltda, *Matrigeria Austral* – Argentina, *Karmann Ghia* do Brasil, *Voith S/A* Máquinas e Equipamentos, *Daimler Chrysler* do Brasil, *CSP - Cast Steel Products*.

A empresa recebeu vários prêmios e certificações nacionais e internacionais relacionados à qualidade de seus produtos e preservação ambiental, entre eles: o “Destaque Ambiental do Ano” do COMDEMA Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente; Certificado de Qualidade para peças fundidas nº 047015080: conforme norma alemã AD-Merkblätter WO TRD 100, outorgado pelo BRTÜV em 21 de dezembro de 1999; Certificados de Mérito 95, 96, 2000 e 2001: pela *General Motors* do Brasil, como um de seus fornecedores que apresentam rígidos controles de custos, prazos e qualidade; Processo de Certificação conforme norma ISO 9002: através da agência BRTÜV, segundo proposta BRTÜV SP 053; Prêmios de Meio Ambiente, como Destaque Ambiental do Ano 2001, pelo Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente - CODEMA - Piracicaba – SP.

É citada por organizações “verdes” internacionais. Tem 87 funcionários (incluindo os quatro diretores) e seu faturamento médio mensal é em torno de US\$500 mil, incluindo os anos mais difíceis para o setor.

Foi fundada em 1966, por Kurt Leibholz, refugiado da perseguição nazista na Alemanha, e pai dos atuais sócios Rodolfo e Henrique que a assumiram em 1972. Desde então, a empresa vem mantendo níveis de produtividade superiores à média nacional e mesmo em anos difíceis para o setor, manteve a produção

crescente (Pinto, op.cit.). A qualidade dos relacionamentos na empresa, a participação nos resultados pelos trabalhadores e as técnicas de produção, com tecnologia de vanguarda, são explicações para essa alta produtividade.

A vinculação ao projeto de EdC se deu em 1991 e a transição para implantar a “cultura da partilha”, não foi muito difícil face ao ambiente de bom relacionamento com os empregados que o fundador já havia iniciado na empresa. O estudo de Pinto (op.cit.) mostra que a empresa goza de imagem muito positiva entre fornecedores, clientes e autoridades estaduais e municipais e também do sindicato da categoria.

O ambiente fisicamente pesado de uma fundição, com muita areia pelo chão, fumaça e calor, contrasta com o clima descontraído que se pode perceber em três dias de convívio em suas instalações. Entre os operários, funcionários administrativos, o gerente e os três diretores (um estava de férias na ocasião da pesquisa), as relações são muito afáveis; não se percebem expressões tensas, vozes elevadas, além do que o barulho da fundição exige e o trato dos operários com os diretores, mais do que respeitoso, deixa passar, por vezes, expressões e gestos de afeto.

Por outro lado, nos espaços não gerenciáveis, onde funcionários podem manifestar emoções e opiniões livres de controle, não existem manifestações de insatisfação. Embora Gabriel (1995) não tenha especificado os banheiros de uma empresa como um desses espaços, nos da FEMAQ não existem os tradicionais palavrões e outros termos depreciativos voltados para gerentes ou diretores das empresas onde existem conflitos.

A empresa, que integra 100% de seu patrimônio com capital próprio, paga salários na média do mercado, mas suas gratificações por horas extras (pagas no valor de 100% da hora trabalhada) e a participação nos lucros e resultados ficam acima da média do setor. Além disso, a empresa apóia uma Caixa Beneficente, um fundo para empréstimo de valores menores – a Caixa Beneficente movimenta em torno de R\$ 10.000, R\$ 12.000 –, segundo o gerente: “para conscientização do uso do dinheiro”, e gerida pelos funcionários. Para valores maiores, a própria direção da empresa gerencia os empréstimos. Hoje, há em torno de R\$ 60.000 a R\$ 70.000 emprestados.

A abertura à informação na empresa é outra característica significativa: além da transparência com demonstrativos financeiros e das reuniões informativas

mensais sobre os mais variados assuntos (o que se produziu, o que há na carteira de serviços para os próximos períodos, a situação econômica do país, etc), o setor de pessoal fica dentro da fábrica e não no prédio dos escritórios, para facilitar o acesso dos operários. É lá onde fica o cafezinho.

O nível de risco de trabalho em uma fundição é quatro, sendo cinco o grau máximo, mas os acidentes ali registrados são raros, as exigências para preservação da segurança pessoal são destacadamente informadas na entrada da fábrica e observadas pelos operários (Gonçalves e Leitão, 2001).

Vale ressaltar que os donos e diretores da empresa não tinham, à época da pesquisa, conhecimentos teóricos sobre aprendizagem organizacional, nem tampouco sobre organizações de aprendizagem.