



UNIVERSIDAD DEL CONO SUR DE LAS AMÉRICAS

ANDRÉ GOBBO

**EMPRESAS QUE APRENDEM:
UM ESTUDO COMPARATIVO A LUZ DE FREIRE E SENGE NA PERCEPÇÃO
DOS ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE AVANTIS**

Asunción/PY

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ANDRÉ GOBBO

**EMPRESAS QUE APRENDEM:
UM ESTUDO COMPARATIVO A LUZ DE FREIRE E SENGE NA PERCEPÇÃO
DOS ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO DA FACULDADE AVANTIS**

Tese apresentada ao curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidad del Cono Sur de las Américas – UCSA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Professor Marison Luiz Soares, Dr.

Asunción/PY

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Gobbo, André

Empresas que aprendem: um estudo comparativo a luz de Freire e Senge na percepção dos alunos de Administração da Faculdade Avantis / André Gobbo. – Asunción (PY), 2010. 214 p.

Tese – Universidad Del Cono Sur de Las Américas. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação.

1. Aprendizagem Organizacional. 2. Educação Superior. 3. Capital Humano

André Gobbo

EMPRESAS QUE APRENDEM:

**Um estudo comparativo à luz de Freire e Senge na percepção dos alunos de
Administração da Faculdade Avantis**

Esta tese de Mestrado foi examinada e julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação e aprovada na sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad Del Cono Sur de Las Américas.

Asunción, 07 Julho de 2010.

Professor e orientador: Marison Luiz Soares, Dr.
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Bernadette Beber, Dra.
Coordenadora do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Emilce Sena Correa, Dra.

Prof. Ademir Felix Dalmarco, Dr.

Para Gustavo e para Hellen, com todo o amor
de um pai.

AGRADECIMENTOS

Como dizia Cícero, há quase um século antes de Cristo, "a gratidão é não só a maior das virtudes, mas a origem de todas as outras". Diante disto registro meu agradecimento sincero:

Aos professores:

Ao Dr. Marison, meu orientador e amigo, primeiramente por ter me aceito e depois por ter suportado todos os meus questionamentos, dúvidas e indecisões da reta final, sempre muito prestativo prestando a devida assistência.

Ao Dr. Fialho, grande mestre dos mestres, que com palavras e aulas mágicas me fez viajar ao mundo de Xerazade.

À Dra. Bernadette Beber pela paciência e disponibilidade em me acompanhar e orientar nas horas de incertezas; pelo incentivo e por saber ensinar com sorrisos e alegria e até mesmo pelo olhar.

Ao Dr. Luiz Davalos Davalos pela amizade e confiança.

À Dra. Janae, por ter me apresentado de forma tão doce um Paulo Freire imortal, brasileiro, verde e amarelo, magnífico e sonhador como eu.

À Doutora Emilce Sena Correa e ao Dr. Ademir Dalmarco pelas contribuições finais na revisão da tese.

Aos colegas e amigos:

Aos colegas da turma, pela convivência, pelo respeito, pela amizade e conhecimentos até então compartilhados.

À direção, professores, funcionários e alunos da Faculdade Avantis, por terem me dado a oportunidade de conhecer e desfrutar semanalmente do prazer que sinto em ensinar e aprender com os alunos.

“Você não escreve para dizer algo. Você escreve porque tem algo a dizer”

F. Scott Fitzgerald

RESUMO

Na Era do Conhecimento, surgem as organizações de aprendizagem, as quais exigem que os líderes das organizações empresariais percebam seus liderados como potenciais aprendizes. Ao entender e defender a ideia de que as organizações empresariais devem ser vistas como espaços privilegiados para a aprendizagem, esta pesquisa compara as visões e posicionamentos que os alunos ingressantes e concluintes do Curso de Administração da Faculdade Avantis, situada no município de Balneário Camboriú, Estado de Santa Catarina (BR), têm frente às exigências da gestão do conhecimento, bem como busca identificar a situação atual das organizações onde os mesmos atuam em assuntos relacionados à aprendizagem organizacional. Além disso, apresentam-se algumas contribuições do ideário freireano para o fortalecimento das organizações de aprendizagem, relacionando-as com as ideias apresentadas por Peter Senge, expressas em “A Quinta Disciplina” (2009). Nesta “conversa de grandes” apresentam-se algumas contribuições para que os líderes empresariais possam promover a aprendizagem organizacional em favor da autonomia e do desenvolvimento dos seus educandos. Apesar da existência de significativa literatura sobre a temática em estudo, são contemplados os pressupostos teóricos de autores reconhecidos no campo do saber educacional, administrativo e organizacional, sobretudo nas obras assinadas por Freire e Senge, já que entendê-los e aproximá-los é um dos objetivos que impulsionam esta pesquisa. O enfoque desta investigação foi quali-quantitativo e se buscou referenciais teóricos na literatura sobre o tema e utilizou-se de um questionário construído no modelo de Escala Likert o qual foi aplicado aos acadêmicos ingressantes e concluintes. Na interpretação dos resultados desta tese o pesquisador utilizou-se dos resultados obtidos com os ingressantes para compará-los com os resultados dos acadêmicos concluintes, destacando-se pontos em comum e pontos de discordância. Os resultados finais da pesquisa são apresentados em Gráficos, a partir dos quais se fez uma leitura quantitativa e qualitativa. Os resultados obtidos evidenciaram o processo de transição que ainda se vive onde pensamentos e atitudes da Era Industrial sobrevivem e se misturam com os exigidos por esta nova Era. Por fim apresentam-se as conclusões deste estudo onde fica evidente que, em parte significativa das organizações, ainda predomina o modelo de gestão burocrático, o qual tem uma visão fragmentada do ser humano. O trabalho encerra com um diálogo entre os dois autores destacados por esta pesquisa.

Palavras-chaves: Aprendizagem Organizacional. Educação Superior. Capital Humano.

RESUMEN

En la Era del Conocimiento surgen las organizaciones de aprendizaje, las cuales exigen que los líderes de las organizaciones empresariales perciban a sus liderados como potenciales aprendices. Al entender y defender la idea de que las organizaciones empresariales como espacios privilegiados para aprender, esta investigación compara las visiones y posiciones que tienen los alumnos ingresantes y los concluyentes del Curso de Administración de la Universidad Avantis (situada en la ciudad Balneário Camboriú, estado de Santa Catarina – Brasil), ante los requisitos de la gestión del conocimiento, así como la procura para identificar la situación actual de las organizaciones donde los mismos actúan en temas relacionados al aprendizaje organizacional. Por otra parte, se muestran algunas contribuciones del ideario freireano para el fortalecimiento de las organizaciones de aprendizaje relacionándolas con las ideas presentadas por Peter Senge, expuestas en “La quinta Disciplina” (2009). En este “coloquio de grandes” se presentan algunas contribuciones de modo que los líderes de las empresas puedan promover el aprendizaje organizacional en favor de la autonomía y del desarrollo de sus educandos. A pesar de la existencia de literatura significativa en la temática en estudio, son contemplados los presupuestos teóricos de autores reconocidos en el campo del saber educacional, administrativo y organizacional, sobre todo en las obras firmadas por Freire e Senge, puesto que entenderlos y acercarlos es uno de los objetivos que estimulan esta investigación. El enfoque del presente trabajo fue cuali-cuantitativo, se buscaron referencias teóricas en la literatura del tema y se utilizó un cuestionario construido según el modelo de escala Likert, que fue aplicado en los docentes, ingresantes y concluyentes. En la interpretación de los resultados de utilizaron los resultados conseguidos con los ingresantes para compararlos con los resultados de los docentes y de los concluyentes, destacándose los puntos en común y puntos en discordancia. Los resultados finales de la investigación se presentan en gráficos, de los cuales se hace una lectura cuantitativa y cualitativa. Los resultados obtenidos evidencian el proceso de transición que todavía se vive en donde los pensamientos y actitudes de la Era Industrial sobreviven y se mezclan con los exigidos en esta nueva Era. Finalmente se presentan las conclusiones donde está evidente que en la parte significativa de las organizaciones, todavía predomina el modelo burocrático de la gerencia, el cual tiene una visión fragmentada del ser humano. El trabajo termina con un diálogo entre dos autores destacados de esta investigación.

Palabras claves: el aprender organizacional; educación superior; capital humano.

ABSTRACT

At knowledge era, rise up learning organizations, which require that the leaders of Business Organizations perceive their guided as potential apprentices. Understanding and defending the idea that entrepreneur organization should be seen as privileged places for learning. This research compares sights of view and positions of beginner academics and graduating ones of the Administration College of Avantis, situated in Balneario Camboriu, state of Santa Catarina, (BR), have to face demanding knowledge management, as well as, searching the real situation of organization learning. Otherwise, some contributions of Freud's thoughts are presented to effort the learning organizations, relating them with the ideas presented by Peter Senge, expressed on the "Fifth Discipline" (2009). From "the conversation of those big ones" some contributions are showed to the entrepreneur leaders in order they can promote organizational learning in favor of autonomy and developing of their pupils. In spite of, relevant literature about the thematic in foccus, the theoric of the pressuposeds of some remarkable authors are contemplated on the field of educational wisdom and learning, administrative and organizational, above all on the masterpices signed by Freire and Senge, since understanding and closing them in one of the objectives which impulse this research. To accomplish the present investigation was adopted the method quality-quantitative where were searched theoric referencialis on literature about the theme and a questionnaire was built on the Likert Scale model which was applicated to the beginner and graduating academics. To interpretate the final results of this study, the researcher took results obtained with the beginners with the graduating ones, pointing out common points and the disagreeing ones. The final results are presented on graphics and from this point on was made a qualitative and quantitative interpretation. The results obtained emphasized the transition process which is still alive in some minds and attitudes of the Industrial Era, which survived and are mixed with the demandings by this new era. At last are presented the conclusions of this study (research) where is evident that in significant part of the organizations, still prevails the bureaucratic model of management, which has a fragmented view of the human being. Finally, this work finishes with a dialogue between the two mentioned authors detached by this research.

Key words: Organizational Learning. Higher Education. Human Capital.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Processo de conversão do conhecimento em vantagem competitiva.	53
FIGURA 2 – As duas dimensões da criação do conhecimento.....	53
FIGURA 3 – Conteúdo conhecimento criado pelos quatro modos e a Espiral do Conhecimento.....	55
FIGURA 4 - Localização de Balneário Camboriú, no Estado de Santa Catarina (BR)	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Desempenho dos alunos da Avantis, no Enade 2006.....	117
Gráfico 2 - Distribuição de conceitos - ENADE 2006	118
Gráfico 3 - Distribuição de conceitos do IDD - ENADE 2006.....	120
Gráfico 4 – Nível que os sujeitos da pesquisa ocupam atualmente na organização que trabalham	123
Gráfico 5 – Experiência Profissional dos sujeitos da pesquisa	124
Gráfico 6 – Classificação da empresa que os sujeitos da pesquisa trabalham	125
Gráfico 7 – Você concorda que hoje informação é poder?	126
Gráfico 8 – A sua empresa dá importância às informações e ao conhecimento?.....	127
Gráfico 9 – Na empresa onde você trabalha existe uma cultura de aprendizagem, criação ou compartilhamento do conhecimento?.....	128
Gráfico 10 – Você se considera um profissional realizado e feliz com aquilo que faz?	129
Gráfico 11 – Você se sente devidamente capacitado para exercer o cargo que ocupa na empresa?.....	130
Gráfico 12 – Você se considera um trabalhador competente na função que desempenha atualmente?.....	131
Gráfico 13 – Na empresa onde você trabalha existem critérios e políticas formais para facilitar e reger os processos de geração, validação e disseminação do conhecimento?	133
Gráfico 14 – Os layouts proporcionam a troca de informações?	135
Gráfico 15 – Existe um departamento e/ou função específica para tratar dos assuntos de aprendizagem organizacional?	136
Gráfico 16 – Há relacionamento freqüente do departamento onde você atua com os demais departamentos e níveis hierárquicos?.....	137
Gráfico 17 - Há uso de equipes multidisciplinares que se sobrepõem à estrutura formal e hierárquica?	138
Gráfico 18 – Há uso de equipes temporárias dedicadas a projetos de melhoria e inovações?	139
Gráfico 19 - Há liberdade para tentar e errar?.....	140
Gráfico 20 – Em qual dos níveis da empresa são tomadas as decisões?.....	141
Gráfico 21 – Você tem conhecimento do planejamento estratégico que a empresa possui? .	143

Gráfico 22 – A macro-estratégia e os resultados da empresa são comunicados para todos os níveis organizacionais?.....	144
Gráfico 23 – Há comunicação em todos os sentidos com uma linguagem apropriada para todos?.....	146
Gráfico 24 – Existe acesso, por parte dos funcionários, à base de dados da organização?....	147
Gráfico 25 – Há eficiência e incentivo para documentação do conhecimento da empresa?..	148
Gráfico 26 – Existem fóruns de debate?.....	148
Gráfico 27 – Existe algum estímulo ao relacionamento face a face entre os funcionários de todos os níveis da empresa?	150
Gráfico 28 – Você se sente incentivado pela sua empresa para ampliar os seus conhecimentos?	152
Gráfico 29 – A empresa aprende com os seus clientes e fornecedores?	153
Gráfico 30 – Você recebe apoio dos colegas experientes?.....	154
Gráfico 31 – Você recebe algum tipo de treinamento e curso de formação da sua empresa, para aumentar seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes?	155
Gráfico 32 – Seu chefe te encoraja a aplicar no trabalho o que aprendeu na faculdade?.....	157
Gráfico 33 – Suas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas?.....	158
Gráfico 34 - O seu líder tem alguma atribuição especial na estrutura organizacional para facilitar a geração e disseminação do conhecimento?.....	158
Gráfico 35 – Você recebe elogios pelo uso correto das novas habilidades e conhecimentos adquiridos?	159
Gráfico 36 – Existem programas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias?.....	161
Gráfico 37 – Suas sugestões são levadas em consideração pela empresa onde você atua? ...	162
Gráfico 38 – Quando você precisa seu chefe costuma te liberar para os trabalhos acadêmicos, redistribuindo tarefas no setor?	164
Gráfico 39 - Você recebe incentivo para participar de cursos técnicos de capacitação?	164
Gráfico 40 - Você recebe incentivo para participar de treinamentos e programas de desenvolvimento pessoal?	165
Gráfico 41 - Você recebe incentivo financeiro da sua empresa para fazer a faculdade e continuar seus estudos?	167
Gráfico 42 - Você considera que a formação que recebeu ou está recebendo é adequada para a formação de empreendedores?	168
Gráfico 43 - As disciplinas do curso de Administração correspondem às exigências do mercado de trabalho?.....	169

Gráfico 44 – As disciplinas do curso envolvem a criatividade dos alunos?.....	170
Gráfico 45 – A abrangência do ensino adquirido é suficiente para o seu sucesso na vida profissional?	171
Gráfico 46 – No curso de Administração você já obteve conhecimento sobre “Organizações de aprendizagem”?	172
Gráfico 47 – Visão dos alunos sobre o trabalho 1	174
Gráfico 48 – Visão dos alunos sobre o trabalho 2	175
Gráfico 49 – Recursos básicos da produção na visão dos alunos – 1.....	176
Gráfico 50 – Recursos básicos da produção na visão dos alunos – 2.....	177
Gráfico 51 - Visão dos alunos sobre a padronização dos serviços e produtos	178
Gráfico 52 – Visão dos alunos sobre a necessidade de adaptar os serviços e produtos às necessidades dos clientes.....	179
Gráfico 53 – O trabalhador deve pertencer a uma estrutura hierárquica rígida e deve ser supervisionado?	180
Gráfico 54 – O colaborador deve fazer parte de uma equipe de trabalho, na qual cada membro detém um conhecimento próprio acumulado, capaz de contribuir com o projeto organizacional?.....	181
Gráfico 55 - A habilidade crucial para o trabalhador é a técnica: saber fazer?.....	182
Gráfico 56 – A habilidade crucial para o trabalhador é a capacidade para pensar e aprender continuamente?.....	184

LISTA DE TABELAS

Tabela 1– Comparação da economia industrial e da economia do conhecimento.	44
Tabela 2 – A organização em transição.....	46
Tabela 3 – As habilidades necessárias para o administrador.....	49
Tabela 4 – Mudança de paradigma.....	51
Tabela 5 – Os 4 modos da conversão do conhecimento.....	54
Tabela 6 – Atendimento da educação brasileira conforme a faixa etária.....	102
Tabela 7 - Cursos autorizados pelo MEC na Avantis.....	110
Tabela 8 – Dados do INEP sobre o curso de Administração, da Faculdade Avantis.....	116
Tabela 9 - Distribuição de conceitos por área avaliada - ENADE 2006.....	118
Tabela 10 – Resultado total dos alunos que se identificaram com as características da Economia Industrial.....	184
Tabela 11 – Resultado total dos alunos que se identificaram com as características da Economia do Conhecimento.....	185

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
D.O.U.	Diário Oficial da União
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDD	Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	Produto Interno Bruto
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

PARTE I - EXPLICITAÇÃO DA PESQUISA.....	
1 INTRODUÇÃO	21
1.1 EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO	21
1.2 ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO	24
1.3 DISCUSSÃO DO TEMA E DO PROBLEMA.....	25
1.4 OBJETIVOS.....	26
1.4.1 Objetivo Geral	26
1.4.2 Objetivos Específicos	27
1.5 JUSTIFICATIVA.....	27
2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO.....	30
2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	30
2.2 DEFINIÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO	32
2.3 SUJEITOS DA PESQUISA	33
2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	34
2.5 TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	36
2.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA	38
PARTE II - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA	
3 O SER HUMANO, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO.....	42
3.1 COMPETÊNCIAS DO ADMINISTRADOR.....	49
3.2 ORGANIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: ESTRATÉGIA E GESTÃO DE PESSOAS	50
4 O FATOR HUMANO NAS ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM.....	57
4.1 AS BASES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE	57
4.2 NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA	62
4.3 ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO	63
4.4 ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA	66
4.5 AS DISCIPLINAS DAS ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM	69

	18
4.5.1 Domínio pessoal	70
4.5.2 Modelos mentais.....	74
4.5.3 Visão compartilhada.....	76
4.5.4 Aprendizagem em equipe	79
4.5.5 Pensamento sistêmico	80
4.6 APRENDIZAGEM É CONEXÃO.....	83
4.7 APRENDER A COMO APRENDER.....	87
4.8 - IDEIAS PARA A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA.....	92
PARTE III - CONTEXTO DO ESTUDO	
5 A EDUCAÇÃO VERDE-AMARELA	100
5.1 O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	100
5.2 POBREZA E EDUCAÇÃO	103
5.3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....	105
5.4 NOVAS EXIGÊNCIAS PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO.....	106
6 A FACULDADE AVANTIS, DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ.....	109
6.1 A INSTITUIÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICO-ORGANIZACIONAIS	109
6.1.1 Histórico	110
6.1.2 Referenciais estratégicos	111
6.1.2.1 Missão.....	111
6.1.2.1 Princípios Gerais de Ação	112
6.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL	112
6.2.1 - Sujeitos da relação pedagógica	114
6.3 O PPP DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO.....	115
6.4 AVALIAÇÕES DO MEC SOBRE O CURSO.....	115
6.4.1 Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado	119
PARTE IV - RESULTADOS DA PESQUISA	
7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	122
7.1 PERFIL DOS ALUNOS.....	123

7.2 CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAL.....	125
7.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL.....	132
7.4 COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL.....	142
7.5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	151
7.6 LIDERANÇA.....	156
7.9 VISÃO ESTRATÉGICA.....	173
PARTE V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES.....	
8 CONCLUSÕES.....	188
8.1 FREIRE E SENGE: O ENCONTRO MARCADO.....	194
9 RECOMENDAÇÕES.....	199
REFERÊNCIAS.....	201
APÊNDICE.....	207
APÊNDICE A – Questionário utilizado para a coleta de dados.....	208
ANEXO.....	213
ANEXO 1 – Autorização da Diretora.....	214

PARTE I - EXPLICITAÇÃO DA PESQUISA

“A mudança não é o trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem”
(Paulo Freire, 1983, p. 52)

1 INTRODUÇÃO

O capítulo introdutório tem como finalidade situar o leitor na proposta de investigação desta tese. O mesmo inicia com apresentando assunto e, em seguida, mostra a organização deste documento, com pequena síntese de cada capítulo. A partir daí o pesquisador promove a primeira discussão do tema e do problema e apresenta o objetivo geral e os objetivos específicos e, reúne os elementos que justificam a relevância deste estudo.

1.1 EXPOSIÇÃO DO ASSUNTO

Nas últimas décadas, com a máxima de que os colaboradores devem ser encarados como o principal ativo das empresas e não mais como meras extensões das máquinas, cabe aos administradores perceberem as organizações empresariais como espaços privilegiados de aprendizagem.

Esta pesquisa discute o papel e a responsabilidade dos gestores com a missão de ‘educar’ seus trabalhadores, não só como forma de aumentarem a produtividade e os lucros, mas, sobretudo, para fazerem da aprendizagem organizacional um ponto de partida para transformar, libertar, modificar e renovar tanto o ambiente empresarial quanto as pessoas que a formam e a sociedade onde vivem.

Com esta proposta é que se apresenta esta pesquisa, a qual tem na sua essência o desejo de fazer com que os líderes das organizações empresariais percebam seus liderados como potenciais e eternos aprendizes, os quais, se motivados a isso, podem ocupar seus espaços de trabalho para educar-se, serem mais criativos, comprometidos, satisfeitos e produtivos.

Também se discutem aqui as velhas e antigas questões que, no dia-a-dia das organizações, apesar de tamanha evolução, continuam a instigar os conflitos entre líderes e subordinados. Ao entender e defender a ideia de que as organizações empresariais devem ser vistas como espaços privilegiados para a aprendizagem, busca-se comparar as visões e posicionamentos que os alunos ingressantes e concluintes do curso de Administração da Faculdade Avantis, de Balneário Camboriú, Estado de Santa Catarina (BR), têm frente às

exigências da gestão do conhecimento. Para isso faz-se um resgate da concepção da organização que aprende, apresentada por Peter Senge, especialmente em “A Quinta Disciplina” (2009), e relaciona-se esta obra com o legado deixado pelo educador brasileiro, Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997). Nesta “conversa de grandes” apresentam-se contribuições para que os líderes empresariais possam promover a aprendizagem organizacional em favor da autonomia e do desenvolvimento dos educandos.

Não há como se negar que o processo vivenciado pelas organizações em termos de mudanças para a competitividade caracteriza-se por mudanças rápidas, em contraste às transformações vivenciadas nas décadas passadas quando o diferencial competitivo era o preço. Sem precedentes, hoje vivemos em uma era de constantes mudanças institucionais.

Como reflexo dessas constantes e rápidas mudanças, observa-se no contexto organizacional uma valorização cada vez maior das pessoas e das suas competências. Este fato pode ser atribuído, entre outras razões, à necessidade que as organizações enfrentam em oferecerem respostas mais rápidas e que abrangem questões complexas, como as novas formas de organização do trabalho e as posturas das pessoas, na busca de práticas mais efetivas. Diante destes novos reflexos é que esta pesquisa, aproxima e buscam-se relações das propostas de Freire a Senge sobre o processo de ensino-aprendizagem, relacionando as suas contribuições para a atuação dos novos e futuros gestores e trabalhadores formados pela Faculdade Avantis.

Atualmente algumas organizações já estão conscientes que o crescimento dos seus negócios - seja na comercialização de produtos ou na prestação de serviços - passa necessariamente pela aprendizagem contínua dos que a compõem, independente do cargo que ocupam. Desta forma pode-se dizer que fomentar a aprendizagem organizacional é o caminho desta nova Era para que líderes e liderados possam buscar novas formas para estabelecerem entre si relações mais duradouras, produtivas, dinâmicas e felizes.

Com as novas exigências advindas com a era da informação e do conhecimento, a tese ora apresentada busca aprofundar a discussão sobre a necessidade de buscar-se um “novo” jeito de administrar e de liderar as equipes, propondo um modelo mais participativo, democrático e humano, que é capaz de perceber os trabalhadores como “gente viva” que quer ser feliz.

Enfatiza-se que o aprendizado permanente constitui um ciclo de eterna mudança, envolvendo, sobretudo, gente. Por isso entende-se que ensinar é uma especificidade humana, que exige segurança, competência profissional e generosidade. Ensinar exige

comprometimento, disponibilidade de diálogo, liberdade, tomada consciente de decisões, saber escutar e, entre outras tantas exigências, requer que os ‘educadores’ queiram bem seus ‘educandos’.

Convém lembrar que nesta nova Era, a pós-industrial, graças ao processo de globalização econômico e a abertura mundial, entre outros tantos fatos, o mundo vem passando por constantes e profundas transformações as quais, por sua vez, geraram (e estão gerando) fortes impactos no mundo do trabalho e da produção.

Essas macro transformações fazem com que as organizações busquem uma reestruturação a fim de poderem enfrentar esses novos tempos. Por conta disto, o trabalho passa a assumir novos formatos, e o modo de produção capitalista passa por transformações. Este cenário leva as organizações a um estado permanente de busca pela manutenção de sua competitividade, na disputa por mercados e esta busca tem imposto às organizações a necessidade de repensarem suas atuações e de estabelecerem uma nova definição de negócios. Nesse contexto a obtenção e a seleção adequada de informações pode representar o diferencial competitivo necessário para determinar vantagens para uma organização. O conhecimento está, portanto, se transformando no recurso que mais agrega valor aos negócios e, por conseguinte, à economia.

O surgimento das organizações que aprendem acende a fagulha da esperança de que a relação homem-trabalho possa transformar a vida da classe trabalhadora, da empresa e da sociedade onde vivem. A organização que aprende tornou-se um importante modismo de administração da primeira metade da década de 90, no entanto há quem afirma que seu surgimento tenha iniciado através da publicação do livro de Don Michael, datado de 1973, *On Learning to Plan – and Planning to Lear*. O que se pode adiantar é que a construção destas tão sonhadas organizações que aprendem implica profundas mudanças culturais já que, conforme o próprio Senge (2009, p. 24) “Na construção de organizações que aprendem não existe ‘lá’, não existe um destino final, apenas uma jornada infinita”.

Diante disso entende-se que o significado básico de uma organização que aprende, é uma organização que está continuamente expandindo sua capacidade de criar seu futuro. Ou seja, para este tipo de organização não basta apenas aprender para sobreviver, mas sim é preciso um aprendizado que amplie a capacidade de criar.

Assim, quando a educação mais uma vez se apresenta como o caminho mais viável para o desenvolvimento social e econômico; e as organizações de aprendizagem despontam como espaços que podem e devem ser utilizados para que educadores e educandos

desenvolvam sua autonomia e formem um mundo mais ‘genteficado’ feito por homens e mulheres que sejam capazes de sonhar e com coragem para mudar

1.2 ORGANIZAÇÃO DO DOCUMENTO

Esse documento está organizado em cinco partes que, por sua vez, são compostas por capítulos. Para cada parte e respectivos capítulos faz-se uma explicitação de sua essência, visando assegurar o entendimento do texto em sua totalidade. A Parte I, sob o título Explicitação da Pesquisa, compreende os capítulos introdução e metodologia.

O primeiro capítulo se refere à exposição do assunto, à organização do documento, à discussão do tema e do problema. Na seqüência são explicitados os objetivos da pesquisa, que se classificam em geral e específicos. São justificados, por fim, a relevância, a originalidade e o ineditismo do estudo.

Por sua vez o segundo capítulo especifica os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa. Inicialmente explicita-se a sua natureza. Em seguida, descreve-se o tipo, a metodologia, o modo de investigação. Após são apresentados: justificativa para a escolha da empresa, técnicas e instrumentos de coleta de dados, critérios de seleção dos sujeitos e os métodos de análise dos dados. Esse capítulo se encerra apresentando as limitações desta pesquisa.

A Parte II congrega os capítulos 3 e 4 os quais apresentam os pressupostos teóricos da pesquisa, que servem para compreender, explicar e dar significado aos fatos estudados.

O contexto do estudo é descrito na Parte III, que reúne os capítulos 5 e 6, através dos quais contextualiza-se a Instituição de Ensino Superior que serviu de estudo, neste caso a Faculdade Avantis, de Balneário Camboriú, Estado de Santa Catarina (BR). No capítulo 5 o pesquisador faz um breve resgate dos principais conceitos e ideias sobre a relação existente entre a educação e o desenvolvimento econômico do país, bem como os seus reflexos nos índices de pobreza da população. Encerra este capítulo uma discussão entre pensadores que apresentam os desafios do ensino de Administração de Empresas no Brasil, neste novo milênio.

Já no capítulo 6 apresenta-se a Faculdade Avantis, através das suas características histórico-organizacionais, do seu Projeto de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político-Pedagógico do curso de bacharelado em Administração. Aproveita-se também este capítulo para publicar os resultados das avaliações realizadas na Instituição pelo Ministério da Educação – sobretudo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2006 - da qual a Instituição estudada fez parte. Reúnem-se assim os principais dados que norteiam o agir da Faculdade Avantis, bem como informações do curso dos sujeitos desta pesquisa.

Na Parte IV apresentam-se os resultados da pesquisa de campo, apresentados em Gráficos e Tabelas. Para melhor compreensão esta parte foi dividida em nove seções, sendo que cada uma delas agrega as perguntas sobre diferentes itens como: aprendizagem organizacional, liderança, comunicação e avaliação da matriz curricular do curso.

A quinta e última parte apresenta as conclusões da tese - respondendo ao problema de pesquisa - e as recomendações para futuras pesquisas sobre o mesmo assunto. Também nesta parte promove-se o diálogo entre os dois autores, Senge e Freire. Encerram este documento as referências bibliográficas o apêndice e o documento anexado que autoriza a realização desta pesquisa.

1.3 DISCUSSÃO DO TEMA E DO PROBLEMA

Capra (1997, p. 23, apud TEIXEIRA, p. 25) lembra que “Quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e são interdependentes”. Por essa razão, o tema educação organizacional necessita ser abordado sob a perspectiva de múltiplas áreas do conhecimento humano, buscando constituir uma compreensão mais ampla e rica deste fenômeno emergente e em expansão no campo organizacional.

De uma maneira geral, o potencial das pessoas nas organizações não tem sido adequadamente utilizado pelos líderes; elas são levadas a um desempenho burocrático sem nenhuma inovação ou criatividade, submetidas a uma cultura empresarial de otimização dos lucros e redução dos custos (TEIXEIRA, 2005).

As organizações, ao investirem na educação de seus trabalhadores, estão buscando sustentar a vantagem competitiva, inspirando um aprendizado permanente e um desempenho excepcional. Senge, em “A quinta disciplina” (1990), define os contornos da “organização que aprende”, na qual as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam. Ele estimula padrões mais abrangentes de pensamento e dá liberdade à aspiração coletiva, de forma que as pessoas aprendam juntas a arte de “aprender”.

Hoje já se constata a existência de algumas empresas que estão adotando as disciplinas da organização que aprende descritas por Senge (1990) – modelos mentais, domínio pessoal, visão compartilhada, trabalho em equipe e raciocínio sistêmico - para se livrarem das “deficiências de aprendizagem” que permeiam a atual forma de pensar e de trabalhar; isso porque, a realidade atual já aponta que, a longo prazo, a única fonte sustentável de vantagem competitiva é a capacidade da organização de aprender mais rápido e melhor do que seus concorrentes.

Ao adotarem essas disciplinas e investirem na educação dos seus trabalhadores, as organizações estão buscando sustentar a vantagem competitiva, inspirando um aprendizado permanente e um desempenho excepcional. Neste contexto apresenta-se a pergunta que norteia o desenvolvimento desta pesquisa: **Quais as contribuições advindas de Freire e Senge para a obtenção da aprendizagem, desenvolvimento humano e organizacional?**

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Comparar as visões e posicionamentos que os acadêmicos ingressantes e concluintes do Curso de Administração da Faculdade Avantis, situada no município de Balneário Camboriú, Estado de Santa Catarina (BR), têm frente às exigências da Gestão do Conhecimento.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar contribuições do ideário freireano para o fortalecimento das organizações de aprendizagem.
- b) Correlacionar a proposta literária das cinco disciplinas de Senge com o ideário freireano.
- c) Identificar a forma com que os alunos percebem a matriz curricular do curso de Administração, da Faculdade Avantis.

1.5 JUSTIFICATIVA

A UNESCO, órgão internacional que integra ações para o desenvolvimento humano, apresenta para a sociedade e, dela para as organizações, as premissas de que são necessárias ações que promovam condições para: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (DELORS, 1999). Nesse sentido, as organizações como construções sociais têm possibilidades no espaço delimitado de suas atuações (RAMOS, 1989), de conciliar diferentes formas de inclusão do homem por diferentes maneiras de aprender.

Há dez anos o relatório organizado por Delors alerta que a evolução do mundo exige uma atualização contínua dos saberes e, diante disso, é preciso que a educação se estenda por toda a vida. Diz ele: “É a chave que abre as portas do século XXI e, bem além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana” (DELORS, 1999, p. 104). Diante desta nova realidade entende-se que o mundo do trabalho também constitui um espaço privilegiado de educação e com isso propõem-se a presente pesquisa.

Surge assim a necessidade do desenvolvimento de práticas e metodologias de aprendizagem para transformar o local de produção de bens e serviços em um ambiente de aprendizado contínuo, redefinindo então, os papéis dos trabalhadores (KATZ; KAHN, 1973,

apud TEIXEIRA, 2005, p.29) de forma que eles deixem de ser meros receptores de informações ou dóceis entes comportamentais e se constituam parceiros na criação desse ambiente, de modo a incluir nesse espaço o ser humano na sua totalidade (MENEGASSO; SALM, 2001, apud TEIXEIRA, loc.cit.)

Segundo Tobal (1999, p. 5):

a humanidade rompe paradigmas e caminha a passos largos para o Pós-Capitalismo. Conhecimento para este tipo de sociedade significa ferramenta, recurso, meio, fim, resultado. São intelectuais trabalhando com ideias e palavras, são gerentes lidando com pessoas e trabalho.

Assim, ao propor esta análise dos discursos de Paulo Freire e Peter Senge, tendo como foco principal o processo de “aprendizagem” e a construção do conhecimento, esta pesquisa nos leva a crer que o trabalho humano pode e deve ser entendido pelos gestores empresariais como um princípio educativo.

Esse tema, portanto, se reveste de fundamental importância no contexto da teoria organizacional, principalmente porque está em discussão um novo paradigma de gestão, que contemple questões como ética, responsabilidade social, resgate das dimensões esquecidas dos indivíduos no espaço organizacional, redefinição do homem em seus espaços de convivialidade, entre outras questões (TEIXEIRA, 2005).

Como já ressaltado esta pesquisa busca as contribuições de Freire para os saberes de Senge e, assim, aproxima ainda mais a arte de ensinar e aprender com o trabalho. Desta forma há de se entender que os trabalhadores precisam de um conhecimento mais ampliado e humano, que ultrapasse o limite do treinamento formal para elevar a qualidade social da produção. Essa exigência encontra fundamentos na educação continuada envolvendo aprendizado interdisciplinar (MARIN, 2000), e faz com que os líderes assumam a responsabilidade e o dever de educar seus liderados não apenas para aumentarem sua produtividade, mas também como forma de mudar a realidade social.

Retornando a Delors (1999) o mesmo afirma que o mundo do trabalho constitui um espaço de educação. Para ele, trata-se da aprendizagem de um conjunto de habilidade e, a este respeito, importa que seja reconhecido, na maior parte das sociedades, o valor formativo do trabalho.

O progresso científico e tecnológico e a transformação dos processos de produção resultante da busca de uma maior competitividade fazem com que os saberes e as competências adquiridos, na formação inicial, tornem-se, rapidamente, obsoletos e

exijam o desenvolvimento da formação profissional permanente (DELORS, 1999, p. 104)

Neste contexto, onde o aprender deve ser visto como um exercício para toda a vida, esta pesquisa ganha relevância na medida em que enfatiza às organizações a necessidade de as mesmas assumirem sua responsabilidade de ensinar e de aprender com os trabalhadores, os quais podem constituir-se em elementos alavancadores de resultados, constituindo-se desta forma a vantagem competitiva que representa o “algo mais” que uma empresa pode oferecer ao mercado.

Teixeira salienta que investigar a questão da educação continuada no espaço de produção de bens e serviços, na perspectiva crítica, “favorece a reflexão, o questionamento e a renovação de situações e estruturas que impedem o desenvolvimento progressivo de autonomia e da responsabilidade social” (TEIXEIRA, 2005, p. 31).

O ineditismo desse estudo está em propor este encontro entre Freire (1967, 1985, 1992, 1996) e Senge (1990) relacionando as suas contribuições para que os novos e futuros gestores do Curso de Administração, da Faculdade Avantis, de Balneário Camboriú (SC), possam criar e sustentar as organizações que aprendem. Para isso presente pesquisa investiga não apenas a avaliação que os acadêmicos fazem da matriz curricular do curso, mas também a realidade vivida pelos acadêmicos nas organizações onde atuam.

Outro aspecto a ser considerado e que justifica a relevância da presente pesquisa é o fato que esta temática contribui para a qualificação e consolidação do programa *stricto sensu* oferecido pela UCSA-PY, especialmente na área de Ciências da Educação, podendo servir de base para futuras pesquisas de educadores e educandos, de diferentes áreas da ciência, que vêem nas organizações de aprendizagem uma nova oportunidade para atuarem levando em conta a subjetividade humana e os significados que ela atribui às realidades.

Enfim, as próximas páginas apresentam uma “conversa de gente grande” que leva a reflexão sobre educação, trabalho, mudanças, autonomia e outros valores que, neste novo cenário de globalização e de exigências de novas aptidões pessoais e organizacionais, se aplicados na prática, devem garantir a inclusão da totalidade do ser humano na vida organizacional, e identificar categorias teórico-empíricas da educação capazes de promover a aprendizagem organizacional.

2 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O objetivo fundamental da ciência é chegar à veracidade dos fatos por meio de um método que permita atingir determinado conhecimento. Define-se método como "o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento" (GIL, 1994, p. 27). É papel do cientista “refinar os conhecimentos existentes ou produzir conhecimentos fundamentalmente novos” (KNELLER, 1980, p. 27) e o refinamento ou construção de conhecimentos requer métodos apropriados.

A atividade de pesquisa é empreendida no intuito de descobrir e construir novos conhecimentos ou relações; para tal é necessário desenhar ou projetar o caminho a ser seguido. O design de pesquisa é o “mapa”, o caminho e seus respectivos contornos e estabelece a lente pela qual o pesquisador busca enxergar seu objeto de pesquisa e conduzir seus trabalhos de investigação (MERRIAM, 1998 apud TEIXEIRA, 2005, p.33).

Neste capítulo são abordadas as características da investigação: delineamento da pesquisa, processo de escolha da empresa, critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa, técnica de coleta de dados; tratamento, análise e interpretação dos dados e os limites da pesquisa.

O presente capítulo apresenta ainda os elementos metodológicos constituintes do processo de investigação, como forma de garantir a confiabilidade e o rigor científico do trabalho, com vista a construir ou refinar conhecimentos sobre aprendizagem organizacional.

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa, de abordagem **quali-quantitativa**, levando em conta seus **objetivos**, é classificada da seguinte forma:

1) Quanto aos objetivos: é **descritiva** já que a mesma tem como objetivo primordial a descrição das características de duas populações determinadas: os ingressantes e os concluintes do curso de Administração da Faculdade Avantis, matriculados no semestre 2010/01.

Segundo Gil (1994) a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas características está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário, o qual foi utilizado nesta pesquisa.

2) Quanto aos procedimentos técnicos:

a) **pesquisa bibliográfica** por meio da qual se promove a conversa e a análise dos estudos dos dois autores propostos e reconhecidos pelo domínio científico. Esta pesquisa bibliográfica levou o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos e documentos que tratavam do assunto; e,

b) **levantamento de dados**, pois através da interrogação das pessoas foram solicitadas as informações aos alunos acerca do problema estudado, com base nos objetivos propostos. Após fez-se a análise quantitativa dos dados coletados e apresentadas as conclusões do estudo.

Conforme Gil (1994) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sobre o levantamento de dados o mesmo autor conceitua o mesmo como a interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados.

Para Lakatos e Marconi (1995, p.106), os métodos podem ser subdivididos em métodos de abordagem e métodos de procedimentos. Sobre esta questão pode-se classificar a presente pesquisa como:

1) Quanto ao método de abordagem: **indutivo**, sendo que o estudo caminha para planos mais abrangentes, indo das constatações mais particulares às leis e teorias mais gerais. Conforme os mesmos autores:

Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal, não contida nas partes examinadas. Portanto o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais amplo do que o das premissas nas quais se basearam (LAKATOS & MARCONI, 2003, p. 86).

2) Já quanto ao método de procedimento caracteriza-se como **comparativa** sendo que este enfoque consiste em investigar fatos e explicá-los segundo as semelhanças e as diferenças constatadas entre as duas turmas pesquisadas.

Este método é de grande valia e sua aplicação se presta nas diversas áreas das ciências, principalmente nas ciências sociais. Esta utilização deve-se pela possibilidade que o estudo oferece de trabalhar com grandes agrupamentos humanos em universos populacionais diferentes e até distanciados pelo espaço geográfico (FACHIN, 2001, p. 37).

2.2 DEFINIÇÃO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Na definição da Instituição de ensino para a realização da tese apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidad del Cono Sur de las Américas – UCSA (PY), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação, o pesquisador levou em consideração alguns aspectos, dentre eles o geográfico, os objetivos da Instituição e o envolvimento profissional que o mesmo possui com a referida Instituição.

Quanto ao aspecto geográfico, escolheu-se a Faculdade Avantis, Instituição de Educação Superior com sete anos de história, e que aos poucos se destaca pela sua atuação em Balneário Camboriú, litoral norte de Santa Catarina (BR), nos diferentes campos do saber, e, de modo especial, na área de Administração. Conforme é melhor explicado no Capítulo 5 desta tese, a Faculdade Avantis foi credenciada em 31 de dezembro de 2002, através da Portaria nº 4.028 do Ministério de Educação brasileiro, e já no início de 2003 a Instituição passou a oferecer o curso de Administração com duas ênfases: Micro, Pequenas e Médias Empresas e Comércio Exterior. Daquela data até a presente o MEC já autorizou a implantação de outros cinco cursos.

Para a escolha desta Instituição considerou-se também os objetivos que a mesma expressa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2002, p. 1) onde assume que seus objetivos são: proporcionar aos seus alunos oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade municipal, regional, estadual e nacional; e assegurar meios para a realização de programas culturais, artísticos, cívicos e desportivos.

Além disso, no mesmo documento (Ibid., p. 2), a Instituição compromete-se em não medir esforços para que os seus egressos sejam capacitados:

- a) para conceber, implantar, implementar e gerir negócios, próprios ou de outros, em empresas industriais, comerciais ou prestadores de serviços. Busca, também, o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltados à compreensão do fato social e produtivo em sua temporalidade e espacialidade.
- b) para compreender os fundamentos científicos presentes nos processos tecnológicos (de produção, de comunicação, de distribuição), assim como a formação de profissionais capacitados a gerenciar os processos tecnológicos que sustentam a atividade humana.

Esses objetivos institucionais vêm ao encontro desta pesquisa já que a mesma, com base nos dados coletados, visa, entre outros objetivos, avaliar a realidade vivida pelas organizações empresariais das quais os acadêmicos fazem parte, bem como retratar a forma que os alunos avaliam a matriz curricular do Curso e, diante desta avaliação, propõem-se à Instituição ações para que, através da sua ação pedagógica, possa fazer que seus alunos sejam sujeitos transformadores da realidade vivida no mundo dos negócios.

O envolvimento do pesquisador com esta Instituição de Ensino também contribui para a coleta de dados, e os resultados da referida pesquisa podem servir de fonte para as futuras reformulações da matriz curricular, bem como para avaliar os esforços da instituição em participar do processo de desenvolvimento regional, como centro formador de recursos humanos técnica, científica e politicamente capacitados e comprometidos com a transformação social.

2.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A definição dos sujeitos que participaram da pesquisa requer inicialmente a identificação da unidade de análise. Neste caso, conforme já explicitado anteriormente, esta investigação desenvolveu-se com alunos do curso de Administração da Faculdade Avantis - situada em Balneário Camboriú, Estado de Santa Catarina, Brasil, conforme autorização concedida ao pesquisador pela Diretora da Instituição, Isabella Depiné Poffo, incluída no Anexo A desta pesquisa.

A população escolhida para participar desta pesquisa foram os alunos ingressantes e concluintes do Curso de Administração da referida Faculdade, em suas diferentes ênfases, devidamente matriculados no primeiro semestre de 2010. Ao propor estas duas turmas o pesquisador faz um estudo comparativo entre as opiniões, realidades, conceitos, paradigmas e

das visões de futuro dos alunos recém chegados à Instituição com os que estão encerrando os estudos no ensino superior.

Depois da escolha desta população, definiu-se uma amostra de conveniência formada por elementos que o pesquisador reuniu simplesmente porque dispunha deles. Ou seja, os sujeitos que participaram da pesquisa foram todos os que: primeiramente estavam na sala de aula no dia em que o questionário foi aplicado e, segundo, que aceitaram participar da mesma.

Dos 98 alunos ingressantes e dos 34 alunos formandos, regularmente matriculados, participaram da pesquisa 49 ingressantes (50%) e 24 formandos (70%) dos cursos de Administração com as diferentes ênfases: Comércio Exterior, Gestão de Pessoas, Marketing e Micro, Pequenas e Médias Empresas. A escolha desta amostra é intencional e do tipo não-probabilística a qual não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987). Dos 49 ingressantes que participaram da pesquisa, 23 são do sexo feminino e 26 do masculino. Já entre a turma de formandos nove são mulheres e 16 são homens.

A média de idade dos alunos ingressantes do sexo masculino é de 22,6 anos, e das mulheres ingressantes esta média é de 22,5 anos. Em relação aos concluintes, a média de idade da amostra é superior a dos ingressantes; no caso das mulheres a média de idade é de 25,5 anos; enquanto a média da idade dos homens é de 27,5 anos.

Destaca-se ainda que o item 7.1 apresenta esses dados mais detalhadamente mostrando também que a maioria dos alunos que participaram da pesquisa faz parte da iniciativa privada, seja trabalhando no comércio ou na prestação de serviços, sendo quase que irrisório o número de trabalhadores de indústrias, no setor público e no terceiro setor.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica. É nesta etapa que são combinadas várias técnicas de coleta de dados, como entrevistas, observações, pesquisa documental e bibliográfica, dentre outras.

A coleta de dados para a presente pesquisa foi constituída por fontes primárias e secundárias, as quais segundo Mattar Neto (2002, p. 134), podem assim conceituadas:

- Dados primários: dados ainda não coletados, de posse dos pesquisados. Suas fontes são pessoas com informações sobre o objeto de pesquisa e, outros;
- Dados secundários: dados já coletados, tabulados e até mesmo analisados para outros fins. Fontes típicas são publicações, relatórios, entre outros.

Diante desta explicação afirma-se que os dados primários decorreram da aplicação do questionário proposto pelo pesquisador aos sujeitos da pesquisa. O questionário aplicado teve como base algumas das perguntas apresentadas por Edoardo Perrotti, na sua dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Administração da Escola de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP, 2004), intitulada ‘Estrutura Organizacional de Gestão do Conhecimento’.

Algumas perguntas utilizadas por Perrotti (2004) foram reproduzidas, outras sofreram alterações e adaptações deste pesquisador buscando adequá-las aos objetivos inicialmente propostos. As perguntas foram divididas em nove seções: dados do entrevistado, cultura e clima organizacional, estrutura organizacional, processo de comunicação, aprendizagem organizacional, liderança, apoio gerencial à formação, matriz curricular e visão estratégica.

Na primeira seção reuniram-se as perguntas para a identificação dos entrevistados sendo que as alternativas para as respostas foram colocadas de forma objetiva.

Já entre as seções 2 e 9 as perguntas foram identificadas em cada uma delas e colocadas no modelo de Escala Likert apresentando uma série de cinco proposições, das quais o inquerido só poderia selecionar uma, podendo esta ser: nunca, poucas vezes, às vezes, muitas vezes, sempre.

Após a aplicação do pré-teste, realizada no dia 02 de março de 2010, e a readequação de algumas das perguntas, os questionários finais foram distribuídos aos alunos matriculados na 1ª e na 8ª fase do Curso de Administração, da Faculdade Avantis, das quatro ênfases oferecidas, nos dias 15, 22 e 23 de março de 2010; os quais responderam ao mesmo sem nenhuma explicação complementar.

Para a apresentação dos resultados da pesquisa de campo as respostas dadas às perguntas foram divididas em quatro categorias: mulheres ingressantes, mulheres concluintes, homens ingressantes, homens concluintes. Por fim, contabilizou-se os resultados gerais da turma, independente do sexo, apresentando-os em porcentagem, os quais recebem a devida análise e interpretação do pesquisador.

Ainda em complemento às fontes primárias, foram utilizadas fontes secundárias, tais como consultas a documentos da Instituição e do próprio Ministério da Educação brasileiro, integrando o levantamento de dados sobre a realidade em questão. Procurando abranger não apenas uma ampla literatura como também partir de variadas reflexões o pesquisador utilizou-se de pesquisa bibliográfica em livros, artigos, internet, entre outros.

2.5 TRATAMENTO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Segundo Rauen (1999, p. 141), esta é a parte que apresenta os resultados obtidos na pesquisa e analisa-os sob o crivo dos objetivos e/ou das hipóteses. Assim, a apresentação dos dados é a evidência das conclusões e a interpretação consiste no contrabalanço dos dados com a teoria.

Na interpretação dos resultados desta tese o pesquisador utilizou-se dos resultados obtidos com os ingressantes para compará-los com os resultados dos acadêmicos concluintes, destacando-se pontos em comum e pontos de discordância. Em todas as perguntas, os resultados são apresentados de seis formas: mulheres ingressantes, mulheres concluintes; homens ingressantes e homens concluintes; e por fim o resultado total da turma de ingressantes e o total da turma de concluintes, sem distinção de gênero. Os resultados finais da pesquisa são apresentados em Gráficos (os quais estão reunidos na Parte IV), a partir dos quais o pesquisador faz uma interpretação quantitativa e qualitativa.

Em “Estudos quantitativos em educação” a pesquisadora Bernardete Gatti (2004) olha para a história das pesquisas educacionais brasileiras e analisa que poucas delas empregam metodologias quantitativas o que, conforme ela, acaba por dificultar a contextualização e compreensão de diversos problemas educacionais que precisam ser qualificados através de dados quantitativos.

Essa dificuldade no uso de dados numéricos na pesquisa educacional rebate de outro lado na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita — argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, a priori (GATTI, 2004, p. 3).

Porém, em meio a este vão histórico das pesquisas educacionais denunciado por Gatti, há de se entender que os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. E por este fato é que esta pesquisa combina os dados oriundos de metodologias qualitativas com as quantitativas, visando enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos, etc, e buscando com isso dar um sentido ao material levantado e analisado.

É a própria autora quem ressalta que no emprego dos métodos quantitativos nas pesquisas educacionais é preciso considerar dois aspectos: primeiro, que os números, freqüências, medidas, têm algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações. “Sem considerar estas condições corre-se o risco de usar certos tratamentos estatísticos indevidamente, e, de outro, de não se obter interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas” (GATTI, 2004, p. 3).

O que a pesquisadora mostra é que tabelas, indicadores, testes de significância, etc., nada dizem, e que o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu “estofo teórico”. Diante do exposto, esta pesquisa faz uma análise dos resultados expressos pelos diversos Gráficos, análise esta que está fundamentada em diferentes autores acessíveis ao pesquisador.

Para se obter a quantificação desta pesquisa levou-se em consideração a natureza do objeto, os objetivos do investigador e a escolha do questionário como o instrumento de coleta dos dados categóricos, os quais para Gatti são aqueles que apenas podem ser colocados em classificações (classes) e verificar sua freqüência nas classes. “Categorizações permitem agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro” (Ibid., p.4).

Destaca-se ainda que no item 7.10, o qual apresenta os resultados da seção da ‘Visão Estratégica’ dos sujeitos da pesquisa - diferente das outras questões onde foram apresentadas e analisadas as seis categorias que fizeram parte do questionário - para se buscar maior precisão dos resultados, a categoria central da escala de Likert, denominada ‘às vezes’, pela sua imprecisão, foi descartada pelo pesquisador que levou em conta apenas quatro escalas: nunca/poucas vezes e muitas vezes/sempre. Esta decisão foi tomada levando em conta que alguns estudiosos dizem que o respondente tende a selecionar tal categoria quando

não sabem ou não têm experiência. Pessoas confundem a categoria neutra como ‘não sei’ ou ‘não aplico’ (AKINS, 2002, apud ALEXANDRE et al, 2003).

2.6 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Apesar do rigor adotado e dos cuidados que circunscrevem o estudo, algumas limitações se fazem presentes. A primeira é a que diz respeito à área de ciências sociais, que por envolver estudos sobre o homem e a sociedade, implica a complexidade inerente ao ser humano e sua subjetividade (TEIXEIRA, 2005).

No campo teórico, limita-se, consultar e analisar bibliografias previamente selecionadas, para direcionar os estudos de forma clara e concisa visando atingir os objetivos propostos. Outra limitação se refere à área escolhida para o estudo. Discutir aprendizagem organizacional implica opções conceituais, uma vez que o tema por si só é polêmico e repleto de consensos, mas também de dissensos.

No campo investigativo, limita-se ao fato de o pesquisador ter aplicado os questionários apenas aos alunos da 1ª e da 8ª fase dos Cursos de Administração da Faculdade Avantis e, fazendo este comparativo entre as duas fases apresenta suas conclusões.

Além disso, o pesquisador depende da honestidade dos entrevistados e da sua disposição em compartilhar as suas opiniões e experiências. Há de se deixar claro que os resultados e análises feitas através desta pesquisa, oferecem indícios sobre as questões tratadas, mas não verdades, logo as respostas dos alunos do curso de Administração, transformados em Gráficos, fazem aflorar semelhanças, proximidades ou plausibilidades, não certezas (GATTI, 2004, p. 4).

Outra limitação da pesquisa ora apresentada é a questão de o questionário ter sido aplicado logo nas primeiras semanas do primeiro semestre de 2010, justamente aos alunos ingressantes, recém chegados e, conseqüentemente, bastante motivados, o que pode interferido em alguns resultados, sobretudo os que envolvem a Instituição e a análise do curso, da matriz curricular e dos conteúdos. Há também de se ressaltar que o tema em estudo nem sempre encontra respaldo teórico nos respondentes, sobretudo nos acadêmicos ingressantes, o que pode, eventualmente, pode causar desvios de entendimento das questões.

PARTE II - QUADRO TEÓRICO DE REFERÊNCIA

“O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca”.

(FREIRE, 1983, p.27)

Para desenvolver a investigação teórico-empírica do tema Aprendizagem Organizacional fez-se necessário buscar elementos conceituais que contribuíssem para a construção da base teórica do estudo.

Apesar da existência de significativa literatura sobre a temática em estudo, aqui serão contemplados os pressupostos teóricos dos autores reconhecidos no campo do saber educacional, administrativo e organizacional, sobretudo nas obras assinadas por Paulo Freire e por Peter Senge, já que entende-los e buscar suas contribuições para a obtenção da aprendizagem, desenvolvimento humano e organizacional é um dos objetivos que impulsionam esta pesquisa.

Dividida em dois capítulos a segunda parte desta pesquisa se apresenta conforme se descreve abaixo.

No capítulo 3 são apresentadas as ideias de Senge e Freire, aliadas à de outros autores, os quais nos dão a ideia da relação triádica que existe entre o ser humano, a educação e o trabalho. Aqui se destaca o conceito de educação que, para eles, não é domesticar o ser humano, mas sim deve ser desinibidora e que dê oportunidade para que os trabalhadores sejam eles mesmos, ou seja, que conquistem a sua autonomia. Esta parte dá a ideia de que a organização pode ser transformada por seus líderes em uma ferramenta que desenvolva uma consciência crítica e que permita aos trabalhadores transformarem, primeiramente, sua própria realidade. Discute-se também neste capítulo as características das empresas da Gestão do Conhecimento, onde, conforme Crawford (1994) o trabalho e a aprendizagem são essencialmente a mesma coisa, com ênfase no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender a aprender.

Já o 4º capítulo inicia apresentando as bases do pensamento de Paulo Freire, tendo como norteadoras as ideias de Galotti e Barreto. Prossegue-se o capítulo apresentando as principais ideias do educador brasileiro e em seguida faz-se uma abordagem da obra ‘A Quinta Disciplina’ (1990) de Peter Senge, onde as cinco disciplinas das organizações que aprendem são apresentadas. Por fim apresentam-se algumas contribuições do espanhol Mèlich para a educação da pós-modernidade, onde o mesmo, alinhando-se à Senge e Freire defende a ideia de que mestres e alunos também devem aprender que não existem essências transcendentais, mas sim tradições, contextos e relações, o que leva a entender que não existe uma palavra inicial e nem uma palavra final. Desta forma, conforme ele, a educação deste novo tempo é cética, sem princípios absolutos e sem suposições, o que leva a crer que deve-se

abandonar os velhos princípios para que cada um se entenda como ser, mas que poderiam ser diferentes.

3 O SER HUMANO, A EDUCAÇÃO E O TRABALHO

Enise Barth Teixeira (2005, p. 51), enfoca que o ser humano, a educação e o trabalho compõem uma relação triádica. Para compreender este círculo, através de alguns teóricos, a mesma apresenta considerações sobre o ser humano e as suas relações com a educação e o trabalho.

Antes de se aproveitar dos estudos de Teixeira vale a pena recorrer novamente a Freire que em “Educação e Mudança” (1985, p. 27) destaca que “Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. A educação, para o mestre, não haveria se o homem fosse um ser acabado e, por isso o homem é visto como um ser na constante busca constante de ser mais. “O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela” (Ibid., p.28).

Na mesma linha Morin (2000, p. 59) afirma que o ser humano:

É um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida; sujeito de afetividade intensa e instável. Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade; é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, extático; é um ser de violência e ternura, de amor e de ódio; é um ser invadido pelo imaginário e pode reconhecer o real, que é consciente da morte, mas que não pode crer nela; que secreta o mito e magia, mas também a ciência e a filosofia; que é possuído pelos deuses e pelas ideias, mas que duvida dos deuses e critica as ideias; nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões de que quimeras.

Já Teixeira (2005, p. 52) diz que o ser humano, “ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva”.

Por sua vez Duarte (1993, p. 13), com base na concepção histórico-social do ser humano e da formação da individualidade humana sustenta que:

A ação educativa se dirige sempre a um ser humano singular (o educando), é dirigida por outro ser humano singular (o educador) e se realiza sempre em condições (materiais e não-materiais) singulares. Ocorre que essa singularidade não tem existência independente da história social. A formação de todo o ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana. Em outras palavras, a singularidade de toda ação educativa é sempre uma singularidade histórica e social.

Sob esta ótica entende-se a educação como uma prática social e uma ação entre sujeitos, e nesta direção ela tem um caráter permanente. Paulo Freire (1983, p.28) diz que “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando, logo a sabedoria parte da ignorância e o saber superado já é uma ignorância”. Nesta mesma linha destaca-se que o próprio Freire, há quase três décadas, já alertava que não há saber e nem ignorância absoluta: “há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (Ibid., p.29). Por isso ele não permite a ninguém se colocar na posição de um ser superior, intelectual, sábio, que ensina um bando de ignorantes, que nada ou pouco sabem. Para ele, é preciso sim que quem ensina assuma sua posição com a humildade daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo.

Também Senge et al (2005, p. 15) afirma que a aprendizagem é profundamente pessoal e inerentemente social; ela não apenas conecta o ser humano com o conhecimento no abstrato, mas também uns com os outros. “No decorrer de nossas vidas, enquanto trocamos de cenário para cenário, encontramos novidades e novos desafios, pequenos e grandes. Se estivermos prontos para eles, viver e aprender tornam-se inseparáveis” (Ibid., p.15). É o próprio Senge quem lembra a frase do antropólogo Edward T. Hall (1988, apud SENGE *et al*, 2005, p. 15) que diz: “A motivação para aprender é tão forte quanto a motivação sexual. Ela começa antes e dura mais tempo”. Diante deste cenário vislumbra-se que as organizações que aprendem são possíveis, porque todos os seres humanos são aprendizes.

Senge também afirma que a fluência material da maioria alterou gradualmente a forma pela qual as pessoas encaram o trabalho, evoluindo de uma visão instrumental, em que o trabalho era apenas um meio para um fim, para uma visão que julga ser mais “sagrada” em que as pessoas buscam os benefícios intrínsecos do trabalho.

Em consonância com o novo perfil desejado do trabalhador nas organizações com a razão de ser da educação para esse mesmo sujeito, Teixeira (2005) lembra que a educação continuada ou o aprendizado permanente devem ser encarados como uma condição de trabalho ou como modalidade de capacitação, num contexto de mudanças vertiginosas, marcadas pelo processo sem precedentes da internacionalização da economia, e novas exigências se impõem ao ser humano antes às transformações epistemológicas, sociais e tecnológicas que se produzem (MARIN, 2000, apud TEIXEIRA, 2005, p.54).

É Senge também quem explica que na mesma medida em que o mundo se torna mais interconectado e os negócios se tornam mais complexos e dinâmicos, será mais fácil as pessoas aprenderem no trabalho. O que o autor alerta é que, neste novo cenário, as empresas

não devem ter apenas uma pessoa aprendendo pela empresa, mas sim, para obter o sucesso, as mesmas precisam descobrir a fórmula para cultivarem nas pessoas o comprometimento e a capacidade de aprender em todos os níveis da organização, ou seja, “não é mais possível encontrar soluções na alta gerência e fazer com que todos os outros sigam as ordens do ‘grande estrategista’” (SENGE, 2009, p. 28).

Uma nova economia se distingue do passado pelo papel-chave que o conhecimento desempenha nela. É preciso acreditar no poder da educação. É Senge (Ibid., loc.cit.) também quem assinala que a equipe que se tornou excelente não começou excelente, mas sim é a que aprendeu a produzir resultados extraordinários. Por sua vez Teixeira (2005, p. 122) adverte que “O conhecimento não é apenas mais um recurso, mas sim o único recurso significativo atualmente; é a fonte de poder de mais alta qualidade e a chave para a futura mudança de poder”.

Contudo, na economia do conhecimento, conforme se pode analisar na Tabela abaixo, o trabalho passa a ser desenvolvido e organizado por equipes, estruturas organizacionais essencialmente caracterizadas por poucos níveis hierárquicos (estrutura horizontal) e descentralizadas.

Tabela 1– Comparação da economia industrial e da economia do conhecimento.

ECONOMIA INDUSTRIAL	ECONOMIA DO CONHECIMENTO
O trabalho deve ser individual, rotineiro e padronizado.	O trabalho deve ser em equipe, variado e enriquecido, desafiando a capacidade individual.
Mão-de-obra, matéria-prima e capital são os recursos básicos da produção	Informação e conhecimento são os recursos básicos da produção.
O produto deve ser padronizado	O produto deve ser adaptado às necessidades dos clientes.
O trabalhador pertence a uma estrutura hierárquica rígida e deve ser supervisionado.	O colaborador faz parte de uma equipe de trabalho, na qual cada membro detém um conhecimento próprio acumulado, capaz de contribuir com o projeto organizacional.
Habilidade crucial é a técnica; saber fazer.	Habilidade crucial é a capacidade para pensar (sintetizar, fazer generalizações e referências, discernir fatos e opiniões, etc.) e aprender continuamente.

Fonte: Adaptado de Crawford, 1994, apud Teixeira, 2005, p. 122.

Se a sociedade atual exige que as organizações empresariais dêem condições para que o aprendizado aconteça dentro delas próprias, de forma permanente e com humildade, é fundamental, mais uma vez, resgatar as palavras de Freire que em suas obras deixou claro que

não há educação sem amor. “Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita” (FREIRE, 1985, p. 29). Logo há de se destacar que a educação continuada dos trabalhadores, exigida na atualidade, não deve ser algo imposto, uma mercadoria de ‘formação’ a ser consumida cumprindo a vontade dos seus líderes, mas deve sim ser capaz de incluir o próprio trabalhador no mundo onde ele vive, não apenas para adaptá-lo à sociedade, mas para que seja capaz de transformar a realidade para ser mais. A educação, corporativa ou não, que pretender simplesmente adaptar o homem, para Freire, acabaria por matar as possibilidades de ação que o homem possui, transformando-o em abelha. “Adaptar é acomodar, não transformar” (Ibid., p. 32).

Nesta mesma lógica, onde viver e aprender se cruzam constantemente na vida dos seres humanos, Senge aconselha,

E se todas as comunidades se dedicassem, antes de tudo a proporcionar esta conexão entre a vida e a aprendizagem? Um mundo assim seria bastante diferente do nosso. Não haveria limites entre a ‘escola’, ‘o trabalho’ e a ‘vida’. Pessoas habilidosas, desde jardineiros e contadores a cientistas e artesãos, receberiam um fluxo constante de aprendizes, tanto crianças quanto adultos. Pessoas de todas as idades embarcariam continuamente em novas aventuras e empreendimentos, encarando os fracassos de forma positiva, buscando a ajuda de outras pessoas (SENGE e. a., 2005, p. 16)

O mesmo autor desafia os líderes desta nova Era a acenderem a imaginação em seus liderados com novos conhecimentos, tocando na alma de cada aprendiz, abrindo as portas que muitas vezes eles nem sabem que existem. Para Senge (1990) os seres humanos entram na vida como aprendizes ávidos e naturais. Revela também que a aprendizagem organizacional, e sobretudo a educação, pode ser o caminho que transforme em realidade os velhos sonhos daqueles que desejam que os lugares onde as pessoas trabalham, se encontram ou freqüentem tenham cada vez mais possibilidades, menos desperdício e mais energia.

Freire (1985) defende a ideia de que em todo homem existe um ímpeto criador que nasce da sua própria inconclusão e que só o desenvolvimento de uma consciência crítica é que permite ao homem transformar a realidade. “Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora” (Ibid., p.33).

A educação, portanto, para o autor brasileiro, é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar, dando a oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos. A educação, nesta perspectiva defendida por Freire, deve ser desinibidora

e não restritiva. Nesta mesma linha Senge (1990) comenta que o ser humano vem ao mundo motivado a aprender, explorar e experimentar, e a função da educação é de libertá-lo.

Neste momento onde as ideias de Senge e Freire se encontram, destaca-se a concepção de ambos os autores que afirmam que educar não é domesticar e que a educação nas organizações de aprendizagem deve ser desinibidora e que dê oportunidade para que os trabalhadores sejam eles mesmos. Com isso, entendem os autores, que a aprendizagem organizacional vai bem além do que oferecer meros treinamentos e cursos de formação, mas exige que a organização seja uma ferramenta que desenvolva uma consciência crítica que permita aos trabalhadores transformarem, primeiramente, sua própria realidade. O próprio Paulo Freire afirma que “não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos” (Ibid., p. 33)

As organizações empresariais da nova Era refletem a mudança de paradigma do pensamento administrativo. “Nela, trabalho e aprendizagem são essencialmente a mesma coisa, com ênfase no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender” (MEISTER, 1999, p. 3). Conforme a autora, para que a empresa possa prosperar neste novo cenário em constante transformação, é necessário um novo tipo de organização, em que um mundo de pensar compartilhado por todos os trabalhadores é vital para o sucesso no longo prazo, conforme ilustra a Tabela abaixo.

Tabela 2 – A organização em transição

MODELO ANTIGO		PROTÓTIPO DO SÉCULO 21
Hierarquia	ORGANIZAÇÃO	Rede de parcerias & aliança
Desenvolver a maneira atual de fazer negócios	MISSÃO	Criar mudanças com valor agregado
Autocrática	LIDERANÇA	Inspiradora
Domésticos	MERCADOS	Globais
Custo	VANTAGEM	Tempo
Ferramentas para Desenvolver a Mente	TECNOLOGIA	Ferramentas para Desenvolver a Colaboração
Homogênea	FORÇA DE TRABALHO	Diversa
Funções de trabalho separadas	PROCESSO DE TRABALHO	Equipes de Trabalho Interfuncionais
Segurança	EXPECTATIVAS DOS FUNCIONÁRIOS	Desenvolvimento Pessoal
Tarefas das Instituições de	EDUCAÇÃO &	América corporativa mais

Ensino Superior	TREINAMENTO	um Leque de Empresas Educacionais com Fins Lucrativos
-----------------	--------------------	-------------------------------------------------------

Fonte: Meister, 1999, p.3, apud. Teixeira, 2005, p. 165

Voltando a Teixeira (2005, p. 83) a mesma afirma que a relação entre educação e trabalho tem sido abordada de diferentes formas; além disso, é tema de interesse tanto de estudiosos como também de gestores de organizações empresariais.

Cattani (2000, p. 137 apud TEIXEIRA, 2005, p.84), em sua obra ‘Trabalho & Autonomia’, inicia o capítulo referente à formação, qualificação e autonomia, com indagações e ideias de filósofos e cientistas sociais:

[...] trabalho se conjuga com opressão, educação com liberdade, ou é contrário? “A inteligência se forma nas ocupações diárias (Adam Smith), mas, então, como tornar o trabalho criativo? “O ser humano precisa ser formado para humanizar-se” (Comeniu); mas, então, como educar cidadãos?

Como a educação, o trabalho é uma experiência social. Deste modo, Cattani (Ibid., p. 140, apud TEIXEIRA, 2005, p.84), diz que o trabalho:

[...] é um fator essencial da construção identitária, da socialização e da dinâmica das relações sociais. Como a educação, ele tem características e potencialidades ambivalentes. Ele pode ser fonte de satisfação, por permitir participar da obra produtiva geral, e fonte de verdadeiro prazer, por possibilitar a realização de objetos ou tarefas úteis para a sociedade. O trabalho pode ser, também ato de criação que corresponde à vocação dos indivíduos e as suas tendências mais profundas e, nesse sentido, pouco importa se ele se concretiza pelo esforço físico ou mental. Trabalhar significa viver, sair do discurso e da representação para se confrontar com o mundo. Na sua potencialidade mais bela e livre, o trabalho permite autodeterminação. O indivíduo produz e cria, realiza os seus momentos de vida, assegura para si e para os seus os recursos que dão acesso aos bens materiais e ao patrimônio cultural

Nesta mesma linha Freire, ao defender a ideia de que o homem não é feito para a adaptação, mas sim para criar e transformar o mundo complementa:

Não posso nas segundas-feiras assumir compromisso como homem, para nas terças-feiras assumi-lo como profissional. Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. (FREIRE, 1985, p. 20)

As palavras de Freire destacadas acima dão uma noção da responsabilidade que líderes e as organizações de aprendizagem têm com a massa trabalhadora. Há de se lembrar

que a estrutura social, bem como a organizacional é obra dos homens, logo, se a realidade atual não é a melhor, a sua transformação e elevação para um novo patamar também serão obras dos homens. “Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação” (Ibid., p. 48).

No limiar desta nova Era, onde a mudança torna-se como um requisito básico para a sobrevivência e o desenvolvimento das organizações e, logicamente, dos seres humanos que a compõem, surge a necessidade de, através da educação, formar-se trabalhadores sociais, os quais são definidos por Freire (1983) como aqueles que vêm nos homens com quem trabalha pessoas e não “coisas”, sujeitos e não objetos. “O trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção. Ou adere à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização do homem, de seu ser mais, ou fica a favor da permanência” (Ibid., p. 49).

Nesta mesma linha de pensamento, onde o trabalho às vezes é um instrumento que coisifica as pessoas, nota-se que para alguns o trabalho assume a dimensão de algo penoso, fonte de sofrimento e forma de aprisionamento. Assim, o processo de trabalho regido por imposições arbitrárias e por regulamentos restritivos, “embota a inteligência, dilapida a saúde e transforma-se em fonte de frustração e de sofrimento psíquico” (DEJOURS, apud CATTANI, 2000, p. 141). Do mesmo modo o desenvolvimento do trabalho parcelar e seu enquadramento pelas normas tayloristas configura-se numa das etapas mais empobrecedoras da atividade humana. “Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo de como ele produz a sua essência” (SAVIANI, 1994, p. 152). No que concerne à origem da relação entre educação e trabalho, Saviani (Ibid., p. 152) expressa:

É sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. À medida que determinado ser natural se destaca da natureza é obrigado, para existir, **a produzir sua própria vida é que ele se constituiu propriamente enquanto homem...** diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si.

Por isto o autor afirma que o trabalho define a essência humana “e ele foi, é e continuará sendo o princípio educativo do sistema em seu conjunto” (Ibid., p. 165). O mesmo autor declara que o trabalho determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar, no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação.

3.1 COMPETÊNCIAS DO ADMINISTRADOR

Francisco José Masset Lacombe e Gilberto Luiz José Heilborn, em “Administração Princípios e Tendências” (2006), deixam claro que a essência do papel do administrador é a obtenção de resultados por meio de terceiros, do desempenho da equipe que ele supervisiona e coordena. Portanto, os próprios autores mostram-se convencidos de que, para obter estes resultados, o administrador depende de terceiros para alcançar seus objetivos pessoais e do próprio grupo que lidera. “Essa definição dá ênfase ao papel do administrador no sentido de obter resultados conseguindo que outros façam o que é necessário, em vez de fazê-lo pessoalmente” (LACOMBE & HEILBORN, 2006, p. 3). Os autores ainda alertam que:

Na nova era da informação, a capacidade de obter resultados por meio de terceiros torna-se prioritária, pois o conhecimento está na mente das pessoas e a capacidade do administrador para saber transformar conhecimento em resultados requer grande habilidade, além dos conhecimentos de administração. (Ibid., p.3)

Transformar recursos em produtos, bens e serviços desejados pelas pessoas; ser empreendedor e capaz de criar resultados maiores que a soma das suas partes; estabelecer rumos e dirigir as pessoas que executam o trabalho e, além disto, ser generalista, são algumas das exigências para que, segundo os autores, os administradores construam uma base sólida a fim de alcançarem os níveis mais altos da sua organização. Escrevem:

Dizem os satíricos que especialista é o que sabe cada vez mais sobre cada vez menos, de modo que, no limite, acaba sabendo tudo sobre nada. O generalista, ao contrário, é o que sabe cada vez menos sobre um campo cada vez menos sobre um campo cada vez mais abrangente, de modo que, no limite, acaba sabendo nada sobre tudo. (Ibid, p.6)

Para entender melhor esta parte, reproduz-se abaixo a Tabela 3 apresentada pelos autores, através do qual citam as habilidades necessárias aos administradores desta nova Era.

Tabela 3 – As habilidades necessárias para o administrador

AS HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA ESSE PERFIL	
1	Comunicação e expressão: estabelecer comunicação interpessoal, expressar-se corretamente nos documentos técnicos específicos e interpretar a realidade das organizações.
2	Raciocínio lógico, crítico e analítico: utilizar raciocínio lógico, crítico e analítico, operando com valores e formulações matemáticas e estabelecendo relações formais e causais entre fenômenos. Ser capaz também de interagir criativamente diante dos diferentes contextos

organizacionais e sociais.

- 3 Visão sistêmica e estratégica:** compreender o todo administrativo, de modo integrado, sistêmico e estratégico, bem como suas relações com o ambiente externo.
 - 4 Criatividade e iniciativa:** propor e implementar modelos de gestão, inovar e demonstrar um espírito empreendedor.
 - 5 Negociação:** resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais.
 - 6 Tomada de decisão:** ordenar atividades e programas, decidir entre alternativas e identificar e dimensionar riscos.
 - 7 Liderança:** selecionar estratégias adequadas de ação, visando a atender interesses interpessoais e institucionais.
 - 8 Trabalho em equipe:** selecionar procedimentos que privilegiem formas de atuação em prol de objetivos comuns.
-

Fonte: Lacombe & Heilborn, 2006, p.6

Como os próprios autores afirmam, em todas as áreas do conhecimento, inclusive na administração, não se pode jamais parar de aprender, não apenas em função das constantes mudanças e da evolução científica e tecnológica cada vez mais acelerada, mas também porque, por ser um campo muito vasto, permite um contínuo aperfeiçoamento pessoal. “Assim, os que se iniciam em administração devem procurar continuar aprendendo para o resto das suas vidas profissionais” (Ibid., p.6), e aprender, para eles, não ocorre apenas através de cursos, mas também em leituras, filmes, em conversas com amigos e, principalmente, no próprio trabalho; que é o foco da discussão desta pesquisa.

3.2 ORGANIZAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: ESTRATÉGIA E GESTÃO DE PESSOAS

Nesta nova Era é comum ouvir que a comunicação interna se transformou em vantagem competitiva para as organizações. Por comunicação interna entende-se não apenas aquele processo estático e ultrapassado entre emissor-mensagem-receptor, mas sim como um instrumento capaz de aumentar o nível de confiança e apoio entre todos os membros organizacionais e com isso incrementar o nível de entusiasmo e satisfação destas pessoas.

Elton Mayo pesquisou entre 1927 e 1932, e obteve como resultado que, para o bem da produtividade, as pessoas não podem ser encaradas pelos gestores como extensões das máquinas. O recado capturado nas pesquisas feitas pelo sociólogo australiano era que as pessoas produzem mais quando motivadas por uma causa, quando estimuladas e principalmente ouvidas, consideradas pela organização. Ele provou com números, gráficos e

planilhas que, se as empresas quisessem produzir mais e com uma gota de felicidade, era preciso trazer a humanidade para dentro do ambiente do trabalho (NASSAR, 2000).

Mas, conforme o autor, foi apenas na última década do século passado que esta realidade começou a ‘contaminar’ os líderes das organizações, os quais passaram a ver que as empresas eram muito mais do que as instalações físicas e bons maquinários, mas que eram, sobretudo, gente. Gente proativa, dotada de inteligência e habilidades e que deve ser motivada e impulsionada.

Surgem aí as organizações de aprendizagem as quais, conforme Senge (1990), têm cinco disciplinas que compõem o seu núcleo: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizado em equipe e pensamento sistêmico. Essas cinco disciplinas, conforme ele, constituem a essência da organização que evolui permanentemente, que se adapta ao seu ambiente competitivo e que traz novas contribuições aos clientes e aos seus membros.

Diante deste pensamento há de se reforçar que nesta Era da Informação a aprendizagem é a principal vantagem competitiva de uma organização, pois é ela o caminho que conduz as mentes trabalhadoras à criatividade e à inovação - qualidades fundamentais para os que querem sobreviver nesta fase de grande concorrência (TEIXEIRA, 2005).

De Geus (1997) corrobora com este pensamento, afirmando que a organização bem-sucedida é aquela que aprende eficazmente e alerta dizendo que a habilidade de aprender mais rápido que os concorrentes pode ser a única vantagem competitiva sustentável.

Diante disto, entendendo que os trabalhadores aprendem na medida em que trabalham com outras pessoas no alcance de objetivos, Teixeira (2005) afirma que nesta nova Era, as organizações empresariais, para sobreviverem e se destacarem diante da concorrência, devem diminuir as distâncias que separam os seres que a formam, construindo uma visão compartilhada, empoderando os trabalhadores, inspirando compromisso e encorajando-os para a tomada de decisões.

Conforme os gurus do mundo dos negócios, a mudança está ocorrendo pelo menos nas dez dimensões que seguem.

Tabela 4 – Mudança de paradigma

ANTIGO PARADIGMA	NOVO PARADIGMA
Objetivos de curto prazo	Visão corporativa/individual
Cultura rígida	Cultura flexível

Orientação para o produto	Orientação para o mercado
Enfoque interno (à companhia)	Enfoque externo
Ênfase regional	Ênfase global
Direção administrativa	Capacitação dos empregados
Postura de continuidade	Postura de riscos
Análise apenas	Criatividade: análise x intuição
Competição apenas	Cooperação, co-criação, contribuição
Valores agressivos	Harmonia, confiança, honestidade, compaixão

Fonte: RENESCH, 1993, p. 47, apud TEIXEIRA, 2005, p. 115.

A Aprendizagem Organizacional, através de diferentes autores, tais como Nonaka e Takeuchi (1997) e Prange (2001) é abordada como a aquisição, melhoria e transferência de conhecimento. Estas são as fases essenciais do procedimento de aprendizagem organizacional individual e coletiva que além de integrar e modificar comportamentos de seus membros gera resultados para a organização.

O conceito de aprendizagem organizacional surgiu do reconhecimento de que para uma organização sobreviver e se manter competitiva no mercado deve estar comprometida com o aprendizado individual ou coletivo. Desta forma, a aprendizagem organizacional tem forte relação com os processos de gestão de conhecimento, que integram as atividades de identificação, aquisição, desenvolvimento, disseminação, utilização e manutenção do conhecimento organizacional de uma forma sistemática (TEIXEIRA, 2005).

Há de se destacar que a organização não pode criar conhecimento por si mesma, sem a iniciativa de um indivíduo, onde a interação irá ocorrer dentro de um grupo. A aprendizagem organizacional é um processo que se inicia pela aprendizagem individual, passa pela grupal até atingir o plano organizacional (NONAKA & TAKEUCHI, 1997).

Conforme Nonaka e Takeuchi (1997, p. 54) “as organizações criam continuamente novos conhecimentos reconstruindo diariamente as perspectivas, estruturas conceituais ou premissas existentes”. A conversão do conhecimento em vantagem competitiva é preocupação apresentada e desenvolvida por estes autores resumem este processo através da seguinte figura.



FIGURA 1 – Processo de conversão do conhecimento em vantagem competitiva.
Fonte: NONAKA & TAKEUCHI, 1997, p. 5

Nonaka e Takeuchi conceberam a Teoria de Criação do Conhecimento que se baseia em uma dimensão epistemológica que inclui o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, e em uma dimensão ontológica que abrange três níveis (indivíduo, grupo e organização) e que considera também um nível interorganizacional. Essas dimensões são apresentadas na figura a seguir.



FIGURA 2 – As duas dimensões da criação do conhecimento
Fonte: NONAKA & TAKEUCHI, 1997

Essa teoria também pressupõe o mecanismo de conversão do conhecimento, pois seus autores consideram que o conhecimento tácito e o explícito são mutuamente complementares.

Eles dizem que esses dois tipos de conhecimento interagem e realizam permutas nas atividades criativas dos seres humanos, e denominaram essa interação de “conversão do conhecimento”, que constitui um processo social entre indivíduos.

Conforme eles, a conversão do conhecimento ocorre de quatro modos: socialização, externalização, internalização e combinação. A direção das conversões é apresentada na Tabela 5 que é reproduzida a seguir:

Tabela 5 – Os 4 modos da conversão do conhecimento

	De	Para	Características da conversão
Socialização	Tácito	Tácito	É um processo de grupo que pressupõe o compartilhamento de experiências
Externalização	Tácito	Explícito	Processo chave para criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e explícitos. É provocado pelo diálogo e reflexão coletiva
Internalização	Explícito	Tácito	Processo de incorporação do conhecimento explícito relacionado com o “aprender fazendo”, com a aprendizagem organizacional e com a organização de aprendizagem
Combinação	Explícito	Explícito	Processo de sistematização de conceitos que envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito

Fonte: Adaptada de NONAKA & TAKEUCHI, 1997

Segundo os autores, a base da criação do conhecimento na organização é o conhecimento tácito dos indivíduos, que deve ser mobilizado pela organização. Os quatro modos de conversão mobilizam e ampliam “organizacionalmente” esse conhecimento, que percorre os níveis ontológicos no sentido indivíduo organização.

Esse movimento de mobilização e ampliação foi denominado pelos autores de “Espiral do Conhecimento”, em que a interação entre o conhecimento tácito e o conhecimento

explícito vai aumentando conforme se caminha em direção ao nível da “Organização”, cruzando fronteiras entre departamentos, divisões e organizações. A figura a seguir ilustra o modelo de conversão e a espiral do conhecimento.

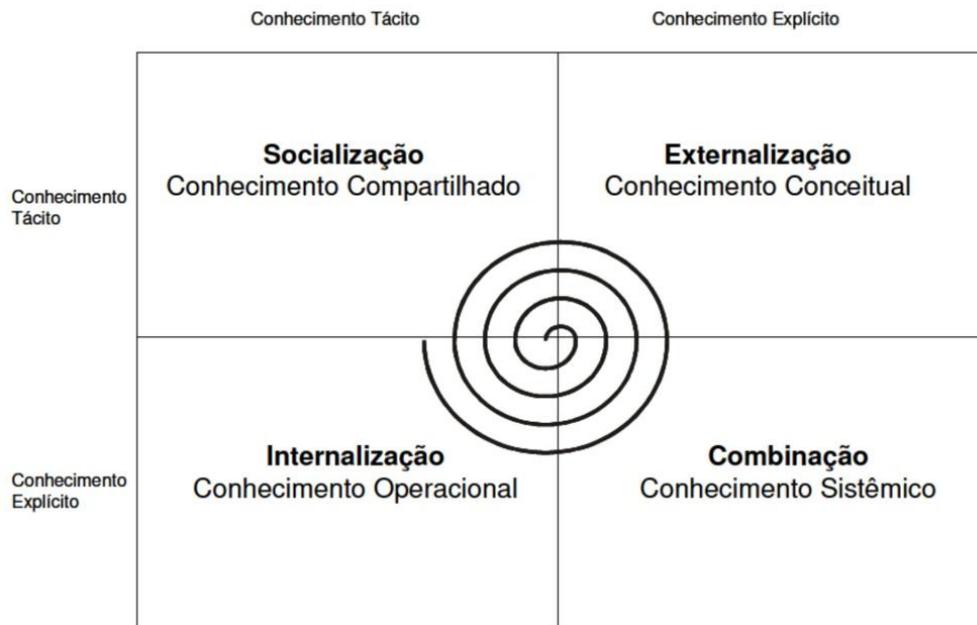


FIGURA 3 – Conteúdo conhecimento criado pelos quatro modos e a Espiral do Conhecimento
 Fonte: NONAKA & TAKEUCHI, 1997

Nonaka e Takeuchi (1997) também apontam cinco condições capacitadoras da criação do conhecimento organizacional: Intenção, relacionada às metas da organização, alcançadas por meio de uma estratégia adequada. Em termos de criação do conhecimento deve incluir o desenvolvimento da capacidade de adquirir, gerar, acumular e explorar o conhecimento; Autonomia, que amplia a chance da introdução de oportunidades inesperadas; Flutuação e Caos Criativo, que indicam ser necessário manter uma abertura aos sinais do ambiente, permitindo que os indivíduos revejam (e possam refletir sobre) seus valores e premissas. Essa reflexão garante que o caos seja criativo ao invés de destrutivo; Redundância, que implica o compartilhamento de informações adicionais que ajudam os indivíduos na compreensão de sua posição na organização, e ao mesmo tempo, auxiliam no controle do pensamento e das ações individuais; Variedade de Requisitos, que é a diversidade interna que deve ser compatível com a diversidade do ambiente externo para que a organização possa fazer frente aos desafios que se apresentarem.

Para eles “é muito importante que a organização apóie e estimule as atividades de criação do conhecimento de indivíduos ou ofereça contextos apropriados para elas” (Ibid., p. 280). Logo entende-se que organização não pode criar conhecimento por si mesma, sem a iniciativa de um indivíduo, onde a interação irá ocorrer dentro de um grupo.

Senge (2009) diz que o ser humano vem ao mundo motivado a aprender, explorar e experimentar. Para o autor, a aprendizagem tem grande importância para a administração das organizações e o mesmo destaca dois aspectos de aprendizagem que precisam ser cuidados por uma organização: o primeiro diz respeito à capacitação de indivíduos para atuar de forma eficaz no ambiente organizacional e o segundo se refere à aprendizagem da organização como um todo, isto é, a capacidade do grupo para mudar, de modo a melhorar seu desempenho diante de um ambiente em transformação constante.

Deste modo, tanto quanto o fator humano, o ambiente de trabalho é considerado um local propício para as pessoas desenvolverem e aprenderem, dessa forma as organizações contemporâneas, para enfrentarem os desafios do ambiente, adotam estratégias administrativas para se adaptarem às mudanças contínuas e aceleradas (SENGE et al, 2007).

Conforme o autor a diferença ou a estratégia das organizações contemporâneas está voltada para o fator humano, com a forma que se gerenciam o conhecimento individual, logo, para as organizações se manterem competitivas precisam gerenciar o conhecimento dos indivíduos, entendendo que o trabalhador irá desenvolver um novo conhecimento a partir da sua aprendizagem, sendo sugerido então que as organizações desenvolvam uma cultura que estimule a aprendizagem e a criação do conhecimento (SENGE, 2009).

4 O FATOR HUMANO NAS ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM

Entendendo que as organizações podem e devem ser encaradas como espaços privilegiados para a prática educativa, mas que para se obter a aprendizagem, o fator humano deve se desenvolver dentro das organizações a fim de que a mesma logre êxito e possa aperfeiçoar as capacidades e motivações dos seus colaboradores e assim possam torná-los membros cada vez mais valiosos, elaborou-se o quarto capítulo desta pesquisa o qual se alicerça sobre os saberes de Paulo Freire e Peter Senge.

À luz freireana, entendendo que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, surge uma dúvida: quais são os saberes necessários à prática educativa? Para responder esta pergunta apresenta-se este capítulo.

4.1 AS BASES DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Dias antes de encerrar a sua passagem por este mundo, conta a história, que uma educadora norte-americana perguntou a Paulo Freire qual era a qualidade que considerava fundamental num educador. Sem muita demora, Paulo afirmou que, para ele, era gostar da vida.

Diante desta máxima para poder acompanhar o pensamento freireano que norteia a realização desta pesquisa é de grande importância seguir a linha mestra de sua vida porque, coerentemente com o que dizia sobre a relação dialética entre o ser humano e o seu mundo, ele usou a vida e as coisas do dia-a-dia para, a partir delas, construir o seu pensamento. Vera Barreto (1998, p. 16), em ‘Paulo Freire para Educador’, diz que “em Paulo Freire vida, pensamento e obra se juntam, formando um só tecido”.

É também esta autora quem escreve as bases do pensamento de Paulo Freire. Conforme ela o pensamento do seu biografado nasce de uma visão de ser humano e de mundo. “Para ele a pessoa deve ser vista como um ser de relação. Ninguém está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo e com o mundo” (Ibid., p.50). Com isso entende-se que o educador acredita no potencial de cada ser humano, que são capazes de mudar o mundo,

constantemente, para torná-lo mais adequado à suas necessidades, diferentemente dos animais irracionais, que guiados pelo instinto, apenas se adaptam ao mundo em que vivem.

Em ‘Educação e atualidade brasileira’, Paulo Freire afirma que "o homem é um ser relacional, estando nele poder sair dele, projetar-se, discernir, conhecer" (FREIRE, 1959, p. 10) e em ‘Educação como prática da liberdade’ completa: “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1999).

Ele acredita que homens e mulheres são seres que vivem em busca de sua completude e suas ações no dia-a-dia não apenas mudam o mundo, mas mudam também os sujeitos destas ações. “Ao construir o mundo, homens e mulheres se completam, se humanizam” (FREIRE, apud BARRETO, 1998, p. 54). Investindo na questão cultural como cerne do processo alfabetizador/conscientizador, em *Education for Critical Consciousness*, Freire diz que:

(...) o analfabeto começaria a operar uma mudança em suas antigas atitudes, descobrindo-se a si próprio como um participante na construção do mundo da cultura, descobrindo que tanto ele como a pessoa alfabetizada tem impulso criativo e recreativo. (V. LIMA, apud, FREIRE, 1981, p.81)

Por sua vez, Vera Barreto (1998, p.55) afirma que “Na visão de Freire, o ser humano é também um ser religioso, no sentido de que se liga a seu Criador numa relação libertadora”, e ao contrário dos animais, homens e mulheres podem tridimensionar o tempo, reconhecendo, desta forma, o passado, o presente e o futuro.

Conforme Freire entendia, esta vocação que homens e mulheres têm de serem mais humanos, se realiza pela educação. Porém o mestre adverte que esta vocação de ser mais deixa de concretizar-se quando as relações entre os homens se desumanizam. Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação. É o que percebemos quando escreve:

(...) sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem expectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo... A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos. (FREIRE, 1984, p.36)

Esta desumanização histórica, condenada por Freire e sofrida constantemente por décadas e séculos, em todos os tipos de organizações e em diferentes instituições, tem seu estopim quando os que detém o poder passam a abusar dele e obter privilégios para si e para seus iguais, em prejuízo dos outros. Esta supremacia dos opressores sobre os oprimidos, para Freire, faz com que as relações humanas deixem de ser de cooperação para tornarem-se relações de dominação, onde os poderosos vêem os outros não mais como seus iguais, mas como objetos necessários para a satisfação de seus interesses. À luz de Freire, Barreto trata deste assunto dizendo:

Gradativamente, estas relações opressoras foram se institucionalizando de tal maneira que passaram a ser consideradas naturais. Apareceu uma “Ordem” que legitima esta situação de opressão e reage contra todos que ameçarem os privilégios para restaurar a humanidade de todos. (BARRETO, 1998, p. 56)

Para a autora, o mais preocupante desta ordem opressora que se apoderou do poder e da opressão para satisfazerem seus próprios interesses fez também com que os próprios oprimidos se conformassem com a situação e se adaptassem a elas, e este conformismo transformou-se no ventre que deu a luz à educação domesticadora, destinada a contribuir para perpetuar “esta ordem injusta e desumanizante, favorável a minorias, educação que deixou de ser instrumento para ser mais para tornar-se agente de ser menos” (Ibid., p.56).

Nota-se ainda que este processo de pressão e de desumanização não se encerra por aqui. Uma das maiores preocupações de Paulo Freire é de que os próprios oprimidos, transformados em objetos, passaram a introjetar esta ordem injusta e castradora, como se fosse natural, e então, passaram a considerar os próprios opressores como modelos bem sucedidos de seres humanos e como exemplos a serem seguidos.

Todavia, conforme escreve Vera Barreto, Paulo Freire alerta que só os oprimidos é que poderão se libertar da própria condição de oprimidos rompendo a estrutura que desumaniza tanto os opressores quanto os oprimidos. “Os opressores não têm este poder, uma vez que implicaria na renúncia de privilégios que consideram justos e necessários à sua realização pessoal e de classe” (BARRETO, 1998, p. 57).

Freire também diz que não há libertação sem “humanização do homem”, e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do capitalismo. Para ele a pedagogia do oprimido é aquela:

(...) que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e

de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará. (FREIRE, 1984, p.32).

Para Paulo Freire (1984) a educação também decorre do fato de as pessoas serem incompletas e estarem em relação com o mundo e com as outras pessoas. Segundo ele, gradativamente estas “incompletudes” vão sendo superadas, mas ainda assim, os seres humanos não ficarão totalmente completos na infância, juventude, maturidade ou velhice. Passam a vida toda se modificando na busca de se completarem como pessoas, realizando a sua vocação de “ser mais” humano. Reconhecem, porém, que esta vocação de “ser mais” não exclui a possibilidade de “ser menos”, decorrente da liberdade que as pessoas têm de optar por valores, hábitos, atitudes e comportamentos desumanizantes. Este processo pelo qual as pessoas vão se completando durante toda a vida na busca de serem mais é o que constitui, para Freire (1984), a Educação.

É interessante observar que, para Freire, este processo ocorre nas relações que os seres humanos mantêm entre si e com o mundo; relação esta que se diferencia do simples contato, que é próprio dos outros seres vivos, por ser consciente e implicar em mútua transformação. O contato é passivo enquanto a relação é ativa.

Nesta visão freireana entende-se que é na relação que mantêm entre si e com o mundo que os seres humanos vão se completando e ajudando os outros a se completarem. Igualmente na relação com o mundo eles se completam e contribuem para transformar o próprio mundo. Nestas relações, homens e mulheres são desafiados a encontrar soluções para situações para as quais é preciso dar respostas adequadas. Para isto, precisam reconhecer a situação, compreendê-la, imaginar formas alternativas de responder e selecionar a resposta mais adequada.

Paulo Freire também costuma dizer que a educação nada mais é do que uma Teoria do Conhecimento posta em prática. Com isto ele destaca não só a importância do conhecimento na educação, como salienta que a visão de conhecimento que o educador tem, repercute diretamente na sua prática pedagógica.

A cada resposta, novas situações se apresentam e outros desafios vão se sucedendo. Estas respostas e suas conseqüências representam experiência adquirida e constituem o conhecimento das pessoas. São registradas na memória e ajudarão a construir novas respostas. Por isso, Paulo Freire, embora reconhecesse a importância da memória, afirmava que a simples memorização, desvinculada deste esforço de compreender, imaginar respostas e selecionar a mais adequada, não é conhecimento (BARRETO, 1998).

Portanto é necessário entender e compreender que as pessoas são sujeitos e não objetos do processo educacional. Elas realizarão este esforço de aprendizagem para construir o seu saber, estimuladas por outros, mas de acordo com o que já sabem, porque o conhecimento é social. Conhecer, segundo o ideário freireano, é uma aventura pessoal, impossível de ser transferida de uma pessoa para outra.

Sobre mais esta concepção de Freire, fica evidente que o conhecimento nasce da ação. É agindo que homens e mulheres se confrontam com a necessidade de aprender e constroem conhecimento – inclusive dentro das organizações empresariais. Moacir Gadotti (1997, p. 2), em Lições de Freire, ao interpretar os ensinamentos deixados por seu companheiro, reafirma esta concepção dizendo que:

A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona apenas como puro agente econômico, um "fator humano". O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela "lógica do controle". O neoliberalismo consegue naturalizar a desigualdade. "É assim mesmo", "Não há outra coisa a fazer", ouve-se dizer.

Portanto há de se admitir que, sendo próprio dos seres humanos agir no mundo, todas as pessoas tem conhecimentos, independente do cargo que ocupam. Ninguém é vazio de conhecimento. Embora seja verdade que as pessoas não conhecem de modo igual e que isto as torna diferentes umas das outras, devemos entender que esta diferença não justifica nenhuma superioridade, já que sempre será possível conhecer mais e melhor qualquer objeto do conhecimento. Moacir Gadotti (Ibid., p.3), também diz que seu mestre:

(...) colocou o oprimido no palco da história, pelo seu engajamento político e pela sua teoria como contra-narrativa ao discurso dos poderosos e privilegiados. Ele valorizava, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano. Sustentava que o aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas. Ao incorporar conhecimento, ele incorpora outras significações, tais como: como conhecer, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento... enfim, o saber cotidiano do seu grupo social.

Nesta mesma linha, conta a história que Paulo Freire foi o primeiro educador a proclamar que não existe educação que seja politicamente neutra, ou seja, Freire defendeu que numa sociedade onde convivem diferentes segmentos da população com interesses opostos e contraditórios é impossível a existência de uma única educação que sirva da mesma maneira a todos estes grupos sociais.

Nesta ótica entende-se que a educação sempre estará a favor de alguém ou de algum grupo e, por conseqüência, contra outros e nunca a favor de todos; e desta forma de um

lado pode contribuir para as pessoas se acomodarem ao mundo em que vivem ou que se busquem transformações do próprio mundo.

Deste modo, conforme ele, surgem dois tipos de educação: a conservadora e a transformadora. A conservadora, como o próprio termo já diz, se posiciona a favor dos grupos beneficiado e é contrária aos prejudicados. Já a educação transformadora estará contra os grupos que se beneficiam com a situação e a favor dos que são prejudicados por ela.

Ferrenho e crítico combativo do autoritarismo que, conforme ele, impede as pessoas a ela submetidas se assumam como sujeito da sua história, Freire percebeu o quanto o modelo autoritário dificulta a produção do conhecimento. Diz ele: “A educação autêntica não se faz de A para B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre eles” (FREIRE, *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.*, 1996, p. 84).

Ressalta-se que Paulo Freire sempre insistia e reinsistia que formar é muito mais do que treinar o educando no desempenho de destrezas. Segundo ele é necessário o diálogo, a humildade, um pensar crítico e verdadeiro, o amor ao mundo e às pessoas.

Logo, ao entender a Gestão de Pessoas e a própria Aprendizagem Organizacional como um ato de diálogo e de amor tanto ao mundo quanto às próprias pessoas, fica evidente que a mudança no modo de ser e de agir das empresas é urgente.

4.2 NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA

Paulo Freire, em “Pedagogia da Autonomia” (1996), listou alguns dos saberes necessários à prática educativa as quais podem ser incorporadas pelas organizações de aprendizagem. Em diversos momentos da sua obra Freire insiste em que formar é muito mais do que puramente treinar.

Sob esta ótica é que vislumbra-se as organizações como espaços privilegiados para a aprendizagem, ou seja, é preciso que desde o princípio o educando se assuma como sujeito da produção do saber e se convença de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua construção. Afinal, como diz Freire: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (Ibid., p.26). O que Freire prega é que quem

ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, logo ensinar não existe sem aprender e vice-versa e é aprendendo que o homem descobre que é capaz de ensinar, de recriar e de refazer o ensinado.

Na mesma obra Freire afirma que a tarefa do docente não é apenas ensinar conteúdos, mas é ensinar a pensar certo e, conforme ele, “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (Ibid., p.28). E pensar certo, para Freire, é fazer certo; ou seja, é corporificar todas as palavras pelo exemplo.

Paulo Freire também reforça a ideia de que é preciso educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, curiosos, insubmissos, humildes e persistentes a decifram a própria realidade do mundo onde vivem. Para o autor ensinar também exige pesquisa, respeito aos saberes dos alunos e criticidade. Diz ele:

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).

Sobre o respeito aos saberes dos educandos, sobretudo dos construídos na prática comunitária, é válido reforçar a importância de aproveitar a experiência e a história de vida que cada aluno tem para discutir e aprender, transformando-os em seres mais curiosos, inquietos, e, conseqüentemente, mais críticos, racionais e éticos. Nesta comunhão entre educador e aprendiz, Freire ressalta:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Idem, p.39).

Outro saber necessário a quem educa, citado por Freire, é a aceitação do novo, dispor-se ao risco e rejeitar toda forma de discriminação dos seres humanos, o que, segundo ele, acaba por ofender a sua substantividade e nega a democracia. Isso porque: “Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar” (Ibid., p. 39-40), logo se pode dizer que a “aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado” (Ibid., p. 42).

4.3 ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO

Diferente do que muitos pensam, especialmente quando se fala em aprendizagem organizacional, Paulo Freire defende a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria construção. Para ele, o educador, quando entra em uma sala de aula deve estar aberto às indagações, à curiosidade e às inibições dos alunos.

Ensinar, para ele, exige a consciência do inacabamento do ser. “Onde há vida, há inacabamento” (Ibid., p.50), profetiza Freire ao defender a ideia de que é na inconclusão que se gera a educabilidade. Com isso, o que Freire tenta explicar aos educadores e educandos é que só os seres, conscientes do seu inacabamento, notam que podem ir além e, assim, se transformarem em seres capazes de intervir no mundo através de grandes e/ou pequenas ações, isso porque, é através da educação que a “gente” acorda para a luta para não ser apenas um objeto, mas sim um sujeito da história.

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996 p. 57-58).

Essa visão freireana leva a entender o ser humano, inclusive os trabalhadores e as trabalhadoras, como gente, aos quais o “destino” não é dado como certo, todos eles passíveis de erros e de acertos, mas de cuja responsabilidade pelos seus atos não podem se eximir. É nesta inconclusão que a educação se funda como um processo permanente para as mudanças e, juntos, educandos e educadores vão transformando os saberes em sabedoria.

Outro saber necessário à prática educativa destacado por Freire é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando, onde os sujeitos dialógicos aprendem e crescem no respeito às diferenças. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Ibid., p.59).

Mais um ponto a se destacar é que, conforme o autor, “Ensinar exige bom senso” (Ibid., p. 61), pois é ele, o bom senso, quem adverte ao educador de que ao exercer a sua autoridade na classe, não é sinal de autoritarismo¹, mas sim é a sua autoridade² cumprindo

¹ Entende-se por **autoritarismo** nesta pesquisa a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não o fazer.

com o seu dever. “De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre” (Ibid., p.62), alerta.

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres (FREIRE, 1996, p.66).

Somente nas práticas em que a autoridade se afirma é que se pode falar de práticas disciplinadas e favoráveis à vocação para o ser mais.

Outro saber fundamental para a prática educativa, conforme o autor, é a necessidade de apreensão da realidade. Neste ponto Freire mais uma vez critica a memorização mecânica e o condena como algo que não pode ser considerado como um aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo, isso porque, conforme ele, neste caso onde ocorre a simples memorização o aprendiz funciona como um simples paciente, ao invés de participar da construção do conhecimento. Conforme o mestre, aprender deve ser encarado como uma “aventura criadora” e não apenas como uma mera repetição da lição dada. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Ibid., p.69), o que nos leva a entender que a educação humana é gnosiológica³, logo, é política.

Em “Pedagogia da Autonomia” Freire ainda diz que ensinar ainda exige alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível e curiosidade. O autor defende a ideia de que:

Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança (FREIRE, 1996, p.72).

Entendendo a esperança como uma espécie de ímpeto natural, possível e necessário “as gentes” para a sua experiência histórica, Freire entende todos os humanos

² Entende-se por **autoridade** nesta pesquisa a habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal.

³ **Gnosiologia** é o ramo da filosofia que se preocupa com a validade do conhecimento em função do **sujeito cognoscente**, ou seja, daquele que conhece o objeto. Este (o objeto), por sua vez, é questionado pela ontologia que é o ramo da filosofia que se preocupa com o ser.

como seres da esperanças os quais por algumas razões se transformam em seres desesperançosos e, conseqüentemente, conformistas, imobilizados, frios, sós, sem sonhos e nem motivações. É por esta razão que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. “O mundo não é. O mundo está sendo” (Ibid., p.76), afirma Freire, ao nos fazer perceber enquanto indivíduos de que nosso papel no mundo não deve ser só constatar os acontecimentos, mas, sobretudo, intervir como sujeito das ocorrências, não apenas para se adaptar, mas para acreditar que mudar é difícil, mas é possível. “Constatando [os acontecimentos], nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (Ibid., p.77).

Freire também enfatiza que “ensinar exige curiosidade” (Ibid., p.85), pois, conforme ele, o professor deve saber é a curiosidade que move, que inquieta, que insere na busca, que ensina e que produz o conhecimento, pois segundo ele, “[...] a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer” (Ibid., p.86), neste sentido, o educador deve trazer o aprendiz até a intimidade do movimento do seu pensamento.

4.4 ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionalista. (FREIRE, 1996, p. 145)

No terceiro e último capítulo de “Pedagogia da Autonomia”, Freire destaca que ensinar é uma especificidade humana. O autor ressalta que ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. Sob este conceito pode-se afirmar que para educar o professor deve se esforçar para estar sempre cientificamente preparado, sem com isso, se tornar autoritário e arrogante, negando a generosidade e a humildade. Destaca:

O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico (Ibid., p.92).

Acreditando que a educação é uma forma de intervenção no mundo o que Freire propõe é que a autoridade exercida pelo professor seja coerentemente democrática, que reconheça a eticidade de presença dos seres humanos no mundo e convicta de que a disciplina verdadeira existe no “alvorço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (Ibid., p.93). Afinal:

[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola (Ibid., p.97. Grifos do autor).

Neste caso, o essencial nas relações entre educador e educando é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia, e é com a construção da autonomia de cada ser humano, na experiência de inúmeras decisões tomadas, que a liberdade vai ocupando o espaço da dependência e se funda na responsabilidade que vai sendo assumida. “E saberei tão melhor e mais autenticamente quanto mais eficazmente construa minha autonomia em respeito à dos outros” (Ibid., p.94).

“Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” (Ibid., p.107), adverte Freire ao explicar que o ato de ensinar exige liberdade e autoridade; ou seja, ninguém pode aprender a ser ele mesmo, se não é capaz de tomar decisões e se fica esperando as ordens e as ‘sábias decisões’ de seus superiores. O que o autor nos faz entender é que o ser humano evolui e constrói a sua própria autonomia na mesma medida em que aprende a tomar decisões conscientemente. Isso o amadurece. O faz vir a ser e é neste sentido que a pedagogia da autonomia “[...] tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade” (Ibid., p.107).

Mais um saber destacado por Freire, necessário à prática educativa, é saber escutar e ter disponibilidade para o diálogo. Com isso ele condena o modelo onde o fluxo de informações ocorre de cima para baixo como se aquele que fala é o dono da verdade a ser transmitida aos que escutam. “Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (Ibid., p.117).

Freire sempre destaca a necessidade de os seres humanos aprenderem a escutar, com humildade e respeitando às diferenças, pois acredita que é escutando que o educar aprender a falar com os educandos. O autor também alerta sobre o processo de “padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados” (Ibid., p.114), o que, conforme ele, asfixia a própria liberdade e a criatividade, contribuindo para o que chama de “burocratização da mente” (Ibid., p.114).

É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (Ibid., p.117).

A educação é ideológica e reconhecer esta realidade é mais um dos saberes necessários à prática educativa. Sendo ideológica, e entendendo que a ideologia tem um forte poder de persuasão, Freire deixa claro o quão difícil é aplicar uma política de desenvolvimento humano que privilegie fundamentalmente o homem e a mulher e não apenas o lucro. Freire desafia os pensadores a encontrarem um caminho onde o desenvolvimento também privilegie a vida, o direito de sobreviver e a liberdade do ser humano.

Se, de um lado, não pode haver desenvolvimento sem lucro este não pode ser, por outro, o objetivo do desenvolvimento, de que o fim último seria o gozo imoral do investidor (Ibid., p.131).

Freire também insiste que para ensinar é necessário querer bem os educandos, expressando a afetividade e, com isso, selando o compromisso que o educador tem com os educando, numa prática específica do ser humano. “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade” (Ibid., p.141), destaca o autor que também adverte que o educador não pode, obviamente, permitir que a sua afetividade interfira no cumprimento do seu dever, isso porque, conforme ele, as atividades docente e discente não se separam, e juntas compõem uma experiência de alegria a qual faz parte do permanente processo de busca desta gente que é capaz de mudar e de melhorar. Diz ele: “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas” (Ibid., p.144).

Com a percepção do homem e da mulher como seres “programados para aprender” (Ibid., p. 84) é que Freire afirma que na sociedade onde eles vivem sempre haverá o que fazer, sempre haverá o que ensinar, sempre haverá o que aprender, para conhecer, para intervir.

Com esta visão entende-se a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e de educandos, formando assim, nos espaços educacionais e organizacionais, gente mais gente os quais, juntos poderão dar vida ao sonho do mestre brasileiro que foi Freire, formando um mundo mais “genteficado”, que se posiciona contra a espoliação e contra “a ameaça que nos atinge, a da negação de nós mesmos como seres humanos submetidos à “fereza” da ética do mercado” (Ibid., p.128, grifo do autor).

4.5 AS DISCIPLINAS DAS ORGANIZAÇÕES QUE APRENDEM

Conforme Nonaka e Takeuchi (1997, p. 181), “os gerentes do conhecimento dão senso de direção às atividades de criação do conhecimento de uma empresa”. Como pode-se perceber, gerir as mudanças organizacionais constantes é um dos maiores desafios da atualidade. Diante desse contexto Marras (2000, p. 315), conceitua aprendizagem organizacional como:

O aprimoramento de questões que dizem respeito à vida própria da empresa, sua composição, sua estrutura, seu desenvolvimento, seus pontos fracos e fortes, seu presente e futuro. É parte do desenvolvimento gerencial e dos talentos da empresa. É uma tendência das organizações modernas instalar centros de desenvolvimento e políticas orientadas a esse modelo como alavancas de reeducação e atualização constante dos membros da empresa em assuntos internos e externos.

Para Senge (2009, p.30) “O que distinguirá fundamentalmente as organizações que aprendem das “organizações controladoras” e autoritárias tradicionais será o domínio de determinadas disciplinas básicas. Por isso, as “disciplinas da organização que aprende” são vitais”.

Ainda conforme o autor, como forma de facilitar o andamento das tarefas a serem executadas, as pessoas e as organizações tendem a separar os problemas que possam surgir, e com isso correm o risco de perder a essência do todo. Porém, com as exigências do mundo atual, é necessário que as organizações aprendam a aprender, ou seja, que saibam eleger objetivos mais altos, utilizando-se de raciocínios mais elevados, pensando estrategicamente em busca de melhores resultados e percebendo que as informações estão entrelaçadas como um todo, e não como pequenas peças de um todo. Estas organizações que continuamente estão buscando aprender em grupo são denominadas “organizações de aprendizagem”, nas quais o trabalho em equipe é fundamental para que as metas sejam atingidas. Isto é o que propõe a quinta disciplina de Peter Senge (2009).

De acordo com Senge, no contexto da teoria da Quinta disciplina, “cinco novas “tecnologias componentes” estão gradualmente convergindo para inovar as organizações que aprender. Embora desenvolvidas em separado, cada uma delas (...) será essencial para o sucesso das outras, como ocorre em qualquer conjunto” (SENGE, 2009, p.31). Com isso,

expõe a teoria de que as pessoas devem ter o conhecimento aprofundado sobre todo o processo e não somente de alguns tópicos que julguem relevantes, para que se tenha uma melhor análise da situação, o que auxilia na resolução das mais diversas situações e problemas. Afinal, “As organizações que aprendem são possíveis porque, no fundo, todos somos aprendizes” (Ibid., p. 28). Para isso, foram desenvolvidas cinco disciplinas que juntas auxiliam as organizações em seu desenvolvimento, as quais, doravante, passam a serem descritas.

4.5.1 Domínio pessoal

Senge entende que a força ativa das organizações é “pessoas”, logo entende ele que se os próprios funcionários não estiverem suficientemente motivados a questionarem as metas de crescimento e o desenvolvimento tecnológico, não haverá crescimento, ganho de produtividade ou desenvolvimento Tecnológico. (SENGE, 2009)

Com esta visão é que o autor apresenta a primeira das cinco disciplinas essenciais para as organizações que aprendem: o domínio pessoal. Domínio pessoal é conceituado por Senge como sendo “a disciplina do crescimento e aprendizado pessoais” (Ibid., p. 179). E prossegue: “As pessoas com altos níveis de domínio pessoal estão expandindo continuamente sua capacidade de criar na vida os resultados que realmente procuram. Da sua busca pelo aprendizado contínuo surge o espírito da organização que aprende” (Ibid., loc.cit).

O domínio pessoal é, entretanto, a capacidade de produzir resultados desejados de acordo com o trabalho criativo que o ser humano tem para desenvolver, e incorpora dois movimentos subjacentes: o contínuo esclarecimento do que é importante para o ser humano e aprender continuamente como ver a realidade atual com mais clareza.

A justaposição da visão (o que queremos) e uma imagem nítida da realidade (onde estamos com relação ao que queremos) geram o que chamamos de “tensão criativa”: uma força que tenta unir os dois, causada pela tendência natural de tensão para se buscar uma solução. A essência do domínio pessoal é aprender a gerar e sustentar a tensão criativa em nossa vida (Ibid., p. 180)

Nesse contexto, para Senge, “aprender” não significa adquirir mais informações, mas sim expandir a capacidade de produzir os resultados que realmente se quer. “É a aprendizagem generativa para a vida inteira” (Ibid., loc.cit.). Logo entende-se que domínio

pessoal não é algo que o ser humano tem, mas é um processo, uma disciplina para a vida inteira. “As pessoas com alto nível de domínio pessoal são profundamente conscientes de sua ignorância, de sua incompetência e de seus pontos a serem melhorados. E têm grande autoconfiança” (Ibid., p.181).

Ao descrever esta disciplina Senge afirma ainda que as pessoas com alto nível de “domínio pessoal” comprometem-se mais, aprendem mais rápido, tomam mais iniciativas e têm senso mais abrangente e profundo de responsabilidade pelo seu trabalho, e isso justifica o fato de algumas organizações comprometerem-se em estimular o crescimento pessoal entre seus funcionários, acreditando que isso fortalecerá a empresa. Afinal, “Um momento crucial na evolução de uma organização ocorre quando os líderes assumem o compromisso intrínseco com o bem estar de seus funcionários” (Ibid., p. 183). No entanto o autor alerta que ver o desenvolvimento das pessoas como um meio para os fins organizacionais desvaloriza o relacionamento entre a organização e o indivíduo, é o caso das organizações tradicionais, as quais apóiam o desenvolvimento das pessoas instrumentalmente, entendendo que se as pessoas crescerem e se desenvolverem, a organização será mais eficaz.

Defender o pleno desenvolvimento de seus funcionários é uma mudança radical com relação ao contrato tradicional entre funcionário e instituição. Sob alguns aspectos, é a mudança radical com relação ao contrato tradicional entre funcionário e instituição. Sob alguns aspectos, é a mudança mais radical em relação às práticas empresariais na organização que aprende. (Ibid. p. 184)

Para desenvolver essa disciplina Senge cita uma série de práticas e princípios que devem ser aplicados continuamente, dentre elas destaca-se a visão pessoal, aquela que parte de dentro de cada ser humano, e que não pode ser confundida com as metas e objetivos que cada um possui. Senge explica que “A habilidade de focar nos desejos intrínsecos mais intensos, não apenas em metas secundárias, é uma das bases do domínio pessoal” (Ibid., p. 187), ou seja, para entender a verdadeira visão ele leva em conta a ideia de propósito que por ele é conceituado como “a razão de viver de uma pessoa” (Ibid., loc.cit.), a qual pode vir a ser o próprio trabalho.

Quando interessam-se genuinamente, as pessoas comprometem-se de forma natural. Elas estão fazendo o que realmente querem fazer. Estão cheias de energia e entusiasmo. Elas perseveram, mesmo diante de frustrações e limitações, pois o que estão fazendo é o que devem fazer. É o seu *trabalho*. (Ibid., p.188)

Outra prática que as organizações, conforme Senge, devem aplicar continuamente é manter a tensão criativa dos seus colaboradores, ou seja, aquele hiato existente entre a visão e a realidade, fonte de energia. “O princípio da tensão criativa é o princípio central do domínio pessoal, que integra todos os elementos da disciplina (...) É a força que entra em ação no momento em que reconhecemos uma visão que bate de frente com a realidade atual” (Ibid., p. 190-191).

A terceira prática a ser adotada pelas organizações, segundo Senge, é fazer com que o trabalhador vença a crença dominante de que não conseguirá realizar os seus desejos, ou seja, a crença na impotência; e que também vença aquela crença que se concentra no sentimento de demérito, ou seja, que o ser humano vença aquela sensação de que não merece ter o que realmente deseja.

Outra forma de trabalhar esta disciplina é comprometer-se com a verdade. Senge assim explica:

Comprometer-se com a verdade não é sinônimo de buscar a “Verdade”, a palavra final absoluta ou a causa definitiva. Ao contrário, significa uma disposição implacável de descobrir as formas pelas quais nos limitamos ou nos impedimos de ver a realidade, e desafiar continuamente nossas teorias sobre os motivos pelos quais as coisas são como são. Significa ampliar continuamente nossa consciência (...). Significa também o aprofundamento contínuo da compreensão das estruturas subjacentes aos acontecimentos atuais. Especificamente, as pessoas com altos níveis de domínio pessoal vêem melhor os conflitos estruturais por trás de seu próprio comportamento. (Ibid., p. 201)

O que Senge reforça é que quanto mais o ser humano estiver comprometido com a verdade, há mais tensão criativa, pois assim a realidade atual passa a ser vista mais pelo que realmente é; diante disso a opção pela mudança profunda dentro de cada ser apenas acontece depois da conscientização que o homem deve ter de sua realidade, ou seja, “só alcançaremos a graça por meio da verdade” (Ibid. p. 203).

Para o autor o compromisso com a verdade também é importante para o desenvolvimento da comunicação subconsciente, através do qual, o homem lida com a complexidade. “O que distingue as pessoas com altos níveis de domínio pessoal das outras é o fato de terem desenvolvido um maior grau de comunicação entre a consciência normal e o subconsciente” (Ibid., p.204), isso porque eles se concentram nos resultados desejados e não nos processos. Ao defender o aproveitamento de capacidades mentais – antes ignoradas como essencial para o desenvolvimento da nova organização – Senge cita Willian O’Brien, da Hanover que diz: “O maior território inexplorado do mundo é o espaço entre nossas orelhas.

Falando sério, tenho certeza de que as organizações que aprendem encontrarão formas de nutrir e concentrar as capacidades que temos dentro de todos nós e que hoje chamamos de ‘extraordinárias’” (O’BRIEN, apud. SENGE, 2009, p.204-205).

Alguns aspectos sutis do domínio pessoal são apresentados por Senge como: a integração da razão e intuição; capacidade de ver cada vez mais conectividade que o homem tem com o mundo, a compaixão e comprometimento com o todo. O autor recomenda que a razão e a intuição funcionem em harmonia, tanto para a resolução de problemas complexos quanto para a concretização da inteligência potencial, e desta forma é possível perceber como as aparentes forças externas estão, na verdade, inter-relacionadas com as ações próprias de cada ser.

Esta ação de enxergar as inter-relações dos sistemas e perceber as forças controladoras, para Senge (2009), faz com que o homem desenvolva naturalmente compaixão e empatia. “Os indivíduos comprometidos com uma visão além do desejo pessoal descobrem que possuem uma energia que não está disponível quando tentam concretizar metas menores, o que ocorrerá também com organizações que buscam esse nível de comprometimento” (Ibid., p. 216)

Contudo, o autor lembra que embarcar em um caminho de crescimento pessoal é uma questão de escolha, ao qual ninguém pode ser forçado. Sendo assim os líderes que pretendem estimular o domínio pessoal “devem criar uma organização na qual seja seguro para as pessoas criarem visões, onde indagação e comprometimento com a verdade sejam a norma, e onde se espere o questionamento do *status quo* – especialmente quando o *status quo* inclui aspectos obscuros da realidade atual que as pessoas procuram evitar” (Ibid., p.217).

Ao concluir a apresentação da primeira disciplina para as organizações de aprendizagem Senge alerta que o desenvolvimento do domínio pessoal deve ser um processo sucessivo e para isso as organizações devem estimular “continuamente a visão pessoal, o compromisso com a verdade e a disposição de encarar com honestidade as defasagens entre os dois” (Ibid., loc.cit.). Senge também lembra que não há nada mais poderoso para estimular os outros na busca do domínio pessoal do que levar a sério a sua própria busca. Está aqui a responsabilidade número um para os líderes que desejam construir organizações de aprendizagem: servir de modelo.

4.5.2 Modelos mentais

A segunda disciplina das organizações que aprendem apresentada por Peter Senge (2009) é denominada: Modelos Mentais os quais, conforme o autor, podem impedir a aprendizagem – congelando empresas e setores em práticas obsoletas – como também podem ajudar as empresas a acelerarem a aprendizagem. Diante desta definição afirma-se que todos os modelos são simplificados, logo o problema não está em eles estarem certos ou errados. “Os problemas com os modelos mentais surgem quando os modelos são tácitos – quando eles existem abaixo de nosso nível de consciência” (SENGE, 2009, p. 222).

Nesta premissa que os modelos mentais determinam a forma como o ser humano entende e age no mundo, os mesmos vêm ganhando grande importância no mundo dos negócios, afinal, como o autor afirma: “A inércia de modelos mentais profundamente arraigados pode sobrepujar até os melhores *insights* sistêmicos”, os quais não chegam a ser colocados em prática porque conflitam com imagens internas profundamente arraigadas sobre o funcionamento do mundo, as quais limitam as formas que os homens pensam e agem. Entendendo os modelos mentais como ativos capazes de moldar a forma de agir e de ver Senge enfatiza a importância de as organizações trazerem à tona, testarem e aperfeiçoarem as imagens internas sobre o funcionamento do mundo para a qual são necessárias ferramentas que promovam a consciência pessoal e as habilidades reflexivas, ‘infraestruturas’ que tentam institucionalizar a prática regular dos modelos mentais e a cultura que promove questionamentos e desafios ao pensamento.

Trazer à tona pressupostos-chave sobre a importância das questões empresariais é vital porque os modelos mentais mais cruciais em qualquer organização são aqueles compartilhados pelos principais tomadores de decisão. Diante disso Senge afirma que os líderes, para causarem mais impacto nas decisões e nas ações, devem desenvolver habilidades de aprendizagem reflexiva e de interação, ou seja, aprendendo ao longo de toda a vida pratica-se o que Schön chama de “reflexão em ação” que é a capacidade de refletir sobre o pensamento durante a ação,

Para Schön (1983, apud Senge, 2009, p.236), a reflexão em ação diferencia os profissionais verdadeiramente extraordinários:

Expressões como “pense com sua própria cabeça”, “fique ligado”, “aprenda fazendo” sugerem que, além de poder pensar sobre o que estamos fazendo, podemos

pensar sobre o que estamos fazendo enquanto estamos fazendo... Quando bons músicos de jazz improvisam... sentem para onde a música se desenvolve a partir de suas contribuições conjuntas, dão um novo sentido a ela e ajustam seus instrumentos a esse novo sentido que elaboraram.

Logo, o autor de “A Quinta Disciplina” entende a prática reflexiva como a essência da disciplina de modelos mentais. Para ele, “sem as habilidades de aprendizagem reflexivas e interpessoais, aprender torna-se inevitavelmente reativo, não generativo” (SENIGE, 2009, p.236).

Senge também ressalta que aprender está relacionado à ação, “uma habilidade reflexiva básica envolve utilizar a lacuna entre o que dizemos e o que fazemos como instrumento para nos tornarmos mais conscientes” (Ibid., loc.cit). O que ele enfatiza é que muitas vezes o ser humano declara um ponto de vista (uma teoria esposada), porém seu modelo mental difere da sua teoria esposada, o que pode gerar o desânimo e o cinismo. Diante deste problema o autor diz: “Enquanto não reconhecer a defasagem entre minha teoria esposada e meu comportamento, não ocorrerá aprendizagem” (Ibid., p. 237). Sem reconhecer essa defasagem e sem a ação reflexiva os homens continuarão a produzir o que Senge chama de “saltos de abstração”, ou seja, saltam diretamente para as generalizações e o que antes era um pressuposto passa a ser tratado como fato. “Até que estejamos conscientes de nossos saltos de abstração, não estaremos conscientes da nossa necessidade de questionar. Eis o porquê de praticar a reflexão enquanto disciplina é tão importante” (Ibid., p. 241).

Outra questão que Senge chama a atenção é a necessidade de haver um equilíbrio entre a indagação e a argumentação para promover a aprendizagem cooperativa. Para ele a aprendizagem mais produtiva normalmente ocorre quando há o que ele chama de “indagação recíproca” (Ibid., p. 246), com isso a meta deixa de ser vencer a discussão e passa a ser encontrar o melhor argumento. É nesta prática que, segundo o autor, líderes e liderados tem a oportunidade de exporem seus raciocínios e as limitações do próprio pensamento buscarem suas possíveis falhas e tentarem compreender o raciocínio das outras pessoas. Para isso é preciso ter a disposição de estar errado.

O autor afirma:

...quando há indagação e argumentação, os resultados criativos são muito mais prováveis. Em certo sentido, quando duas pessoas adotam exclusivamente a argumentação, os resultados são predeterminados. A pessoa A vencerá a discussão ou a pessoa B vencerá a discussão ou ambas simplesmente manterão seus pontos de vista. Quando há indagação e argumentação, essas limitações se dissolvem. As pessoas A e B, ao se tornarem abertas à indagação de seus próprios pontos de vista, possibilitam as descobertas de pontos de vista inteiramente novos. (Ibid., p. 247-248).

O que Senge faz questão de ressaltar que a meta desta disciplina não é o acordo ou congruências, mas demonstrar que a coexistência simultânea de vários modelos mentais é possível. Diante disso ele diz que os líderes precisam aprender a refletirem sobre seus atuais modelos mentais. “Se os gerentes ‘acreditarem’ que suas visões do mundo são fatos, e não um conjunto de premissas, não estarão abertos a desafiar essas visões de mundo” (Ibid., p. 251-252).

4.5.3 Visão compartilhada

A Visão Compartilhada é a terceira disciplina para a criação das organizações de aprendizagem apresentada por Senge (2009) a qual, conforme ele é diferente do que muitos pensam, não é uma ideia, mas sim é uma força de impressionante poder no coração das pessoas. “Poucas forças, se é que existe alguma, nas questões humanas, são tão poderosas quanto uma visão compartilhada” (SENGE, 2009, p. 255). Com isso Senge busca explicar que a Visão Compartilhada só se torna palpável quando é estimulante o suficiente para obter o apoio de mais de uma pessoa, desenvolvendo assim o senso de comunidade que há de permeiar a organização e dar coerência às atividades. “Assim como as visões pessoais são retratos ou imagens que as pessoas têm na mente e no coração, as visões compartilhadas são imagens que pertencem a pessoas que fazem parte de uma organização” (Ibid., loc.cit).

Nesta lógica Senge afirma também que uma visão será verdadeiramente compartilhada dentro de uma organização empresarial quando os que a compõem tiverem a mesma imagem e assumirem o comprometimento mútuo de manterem essa visão em conjunto, resultando em um interesse comum e fazendo com que as pessoas sintam-se conectadas a um empreendimento importante, pois reflete a visão pessoal de cada uma delas. “Quando realmente compartilham uma visão, as pessoas sentem-se conectadas, ligadas por uma aspiração comum” (Ibid., loc.cit.).

Conforme o autor a visão compartilhada é essencial para a organização que aprende, pois fornece o foco e energia para a aprendizagem generativa – expandir a habilidade para criar – só ocorre quando as pessoas estão lutando para alcançar um objetivo de grande

importância para elas. “Essa disciplina amplia os princípios e os *insights* do domínio pessoal ao mundo das aspirações coletivas e do comprometimento compartilhado” (Ibid., p. 261).

Conforme o autor a Visão Compartilhada surge a partir e eleva as aspirações pessoais, e assim ela é capaz de estimular a coragem e o comprometimento, estimular o arriscar e a experimentação, mudar o relacionamento das pessoas com a empresa e criar a centelha, o entusiasmo que eleva a organização, isso porque os trabalhadores passam a saber que o que fazem é realmente importante. “O trabalho torna-se parte da busca de um propósito superior incorporado aos produtos e serviços das organizações” (Ibid., p. 257).

Sobre isso Senge complementa: “Assim, quando um grupo de pessoas compartilha a visão de uma organização, cada qual está vendo a própria imagem da organização. Todas compartilham a responsabilidade pelo todo, e não apenas pela sua parte” (Ibid., p.263). O autor também entende que o primeiro passo no domínio da disciplina de criação de visões compartilhadas é abandonar as noções tradicionais de que as visões vêm sempre “de cima” ou resultam dos processos institucionalizados de planejamento da organização. Aos líderes que desejam construir visões compartilhadas Senge recomenda: “O simples fato de ocuparem uma posição de liderança não significa que suas visões pessoais são automaticamente as visões da organização” (Ibid., p. 265), neste contexto compreende-se que cabe aos líderes manterem-se dispostos a compartilharem continuamente suas próprias visões pessoais.

Prosseguindo Senge enfatiza que para o surgimento de visões verdadeiramente compartilhadas exige conversas constantes nas quais os indivíduos não só se sintam livres para expressarem seus sonhos, como também para que aprendam a ouvir os sonhos uns dos outros. “Como resultado deste processo, surgem novos *insights* sobre o que é possível” (Ibid., p.268).

Sobre o processo de disseminação das visões Senge classifica esse processo de três formas distintas: participação, comprometimento e aceitação. Conforme ele, participação é livre escolha, ou o processo de se tornar parte de alguma coisa. Já ‘comprometimento’ é descrito como algo além de um estado de participação, “um sentimento de total responsabilidade na transformação da visão em realidade” (Ibid., p. 269).

Diante desses conceitos apresentados Senge diz que o que as organizações contemporâneas buscam são pessoas que participam de forma efetiva e que sejam comprometidas, porém este número é baixo já que, conforme ele, a maioria dos trabalhadores assumem um estado de aceitação, no qual apenas seguem a visão, fazendo o que delas é

esperado. “Apoiam a visão, até certo ponto, mas não participam nem se comprometem verdadeiramente com ela” (Ibid., p. loc.cit). E complementa: “A participação e o comprometimento fazem com que as pessoas queiram realmente a visão. A aceitação genuína faz com que as pessoas aceitem a visão” (Ibid., p.272).

Logo o autor recomenda:

O desenvolvimento de uma visão compartilhada é, na verdade, parte de uma atividade mais ampla: o desenvolvimento das “ideias governantes” da empresa, sua visão, propósito ou missão e valores essenciais. Uma visão incoerente com os valores que as pessoas vivem no dia a dia, além de não inspirar o verdadeiro entusiasmo, estimulará um cinismo total. (Ibid., p.274)

O autor salienta também que a visão deve estar ancorada a um conjunto de ideias governantes as quais devem responder três perguntas críticas: o quê? (visão); por quê? (missão) e, por fim, como se quer atuar coerentemente com a missão, no caminho em direção à realização da visão? (valores essenciais). “Consideradas em conjunto, as três ideias governantes respondem à pergunta ‘Em que acreditamos?’” (Ibid., p.275). Essa crença pode resultar em uma visão positiva ou negativa. A primeira agrega à empresa tudo o que já foi acima exposto, no entanto as visões negativas são tachadas por Senge como limitadoras por três razões: por serem inevitavelmente de curto prazo, por incluírem mensagens de incapacidade e, por desviar a energia que poderia ser usada para construir algo novo para evitar algo que não quer que aconteça.

Por fim Senge alerta faz uma análise buscando responder o porquê que as visões morrem prematuramente nas organizações. Primeiramente o mesmo relembra que para que a mesma sobreviva e seja disseminada exige um processo de reforço de crescimento da clareza, da comunicação, do entusiasmo e do comprometimento. A seguir o autor aponta como possíveis causas destas mortes o fato de as pessoas desanimarem diante da aparente dificuldade de transformar a visão em realidade (sobretudo quando as organizações são dominadas pelo pensamento linear, e não pelo pensamento sistêmico), ou porque as pessoas se sobrecarregam com as demandas da realidade atual e perdem seu foco na visão, ou porque esquecem suas conexões com as outras. “A visão transforma-se em uma força ativa somente quando as pessoas realmente acreditam que podem influenciar o seu futuro” (Ibid., p. 283), finaliza.

4.5.4 Aprendizagem em equipe

Aprendizagem em equipe é a quarta disciplina apresentada por Senge (2009), isso porque o autor considera que nunca houve uma necessidade tão grande de dominar a aprendizagem em equipe nas organizações quanto a de hoje. Como qualquer outra disciplina, a disciplina da aprendizagem em equipe exige prática. O autor entende também que o aprendizado individual, em algum nível, é irrelevante para o aprendizado organizacional, sendo que os indivíduos aprendem o tempo todo, mas mesmo assim a aprendizagem organizacional só acontece se as equipes aprendem, e aprendendo se transformam em microsocosmo para a aprendizagem em toda a organização e, conseqüentemente, as novas ideias são colocadas em prática. “A aprendizagem em equipe é o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade da equipe de criar os resultados que seus membros realmente desejam” (SENGE, 2009, p.288), que se baseia na disciplina do desenvolvimento da visão compartilhada e no domínio pessoal, pois, segundo o autor, “equipes talentosas são compostas por indivíduos talentosos. No entanto, visão compartilhada e talento não bastam. O mundo está repleto de equipes com indivíduos talentosos que compartilham uma visão durante algum tempo, mas que não conseguem aprender (Ibid., loc. cit.).

O que Senge propõe para a aprendizagem em equipe é o alinhamento do grupo de pessoas, para que a mesma tenha um propósito comum, uma visão compartilhada e a compreensão de como complementar os esforços dos outros. O desalinhamento do grupo causa a perda de energia e seus esforços não se traduzem eficientemente como esforços da equipe. “Na verdade, o alinhamento é a condição necessária para que o *empowerment* do indivíduo gere o *empowerment* de toda a equipe (Ibid., p.287).

Para Senge dentro das organizações, aprendizagem em equipe tem três dimensões críticas: a primeira é que existe a necessidade de se pensar reflexivamente sobre os assuntos complexos, devendo aprender como utilizar o potencial de muitas mentes a fim de serem mais inteligentes do que apenas uma; a segunda dimensão é que existe a necessidade de ação inovadora e coordenada, capazes de desenvolver uma confiança operacional, onde cada membro permanece consciente dos outros membros e age de modo a complementar as ações dos outros. Por fim, a terceira dimensão abordada por Senge, é a que existe o papel dos membros da equipe em outras equipes, ou seja, uma equipe que aprende estimula outras

equipes, através da disseminação das práticas e habilidades da aprendizagem em equipe de forma mais ampla.

Por se tratar de uma disciplina coletiva, Senge ressalta também que a disciplina da aprendizagem em equipe:

envolve o domínio das práticas do diálogo e da discussão, as duas formas distintas de conversação entre as equipes. No diálogo, há a exploração livre e criativa de assuntos complexos e sutis, uma profunda “atenção” ao que os outros estão dizendo e a suspensão do ponto de vista pessoal. Na discussão, por outro lado, diferentes visões são apresentadas e defendidas, e existe uma busca da melhor visão que sustente as decisões que precisam ser tomadas. Diálogo e discussão são potencialmente complementares, mas a maioria das equipes não tem habilidade de distinguir um do outro e de passar conscientemente de um para o outro. (Ibid., p.290)

Apropriando-se das reflexões de David Bohm (1965) Senge diferencia discussão de diálogo afirmando que o primeiro é um jogo onde o assunto de interesse comum pode ser analisado e dissecado a partir dos muitos pontos de vista trazidos pelos participantes, e em sendo um jogo, o propósito é vencer e, neste caso, vencer significa que a visão de uma pessoa será aceita pelo grupo. Já no diálogo um grupo acessa um grande “conjunto de significado comum, que não pode ser acessado individualmente. O todo organiza as partes, em vez de tentar encaixar as partes em um todo” (Ibid., p. 294). Entretanto, é através do diálogo que os indivíduos ganham novas perspectivas que não poderiam ser obtidas individualmente e que um grupo explora questões difíceis e complexas de vários pontos de vista.

“O propósito do diálogo”, sugere Bohm (1965, apud SENGE, 2009, p.295), “é revelar as incoerências do nosso pensamento”. No diálogo as pessoas tornam-se, conforme Senge, observadores do próprio pensamento. Por fim o autor enfatiza: “A aprendizagem em equipe é vital, pois as equipes, e não os indivíduos são a unidade de aprendizagem fundamental nas organizações modernas. Este é um ponto crucial: se as equipes não tiverem capacidade de aprender, a organização não a terá” (SENGE, 2009, p.36).

4.5.5 Pensamento sistêmico

Ao apresentar a quinta disciplina, o Pensamento Sistêmico, Senge (2009) diz que o mesmo é a pedra fundamental da organização que aprende, afirmando que as organizações, assim como outros feitos humanos, são sistemas que estão conectados por “fios invisíveis de

ações inter-relacionadas, que muitas vezes levam anos para manifestar seus efeitos umas sobre as outras” (SENGE, 2006, p.32). Logo é ele que determina como as organizações que aprendem pensam a respeito do seu universo. A essência do raciocínio sistêmico está na mudança de mentalidade, o que significa: ver inter-relações, ao invés de cadeias lineares de causa-efeito, e ver processos de mudança ao invés de instantâneos.

Senge inicia tal apresentação dizendo que os homens sempre ficam intrigados com as causas dos seus problemas quando, na verdade, deveriam recordar as soluções dadas para outros problemas no passado. O autor também versa sobre o que ele chama de “*feedback* de compensação” ou seja, “as intervenções bem-intencionadas provocam respostas do sistema que eliminam os benefícios da intervenção”, e prossegue, “Todos sabemos o que é enfrentar um *feedback* de compensação – quanto mais você empurra, mais o sistema empurra de volta; quanto mais se esforça para resolver os problemas, maior parece ser o esforço necessário para solucioná-los” (Ibid., p. 94). O que o autor diz é que o *feedback* de compensação envolve uma defasagem, um lapso de tempo entre o benefício a curto prazo e o prejuízo a longo prazo. Senge fundamenta ainda essa concepção levando em conta que o homem gosta de utilizar soluções conhecidas para resolver as dificuldades, optando por aquilo que conhece melhor e esta atitude deixa indícios claros de que o pensamento sistêmico não está sendo adotado. “Quase sempre, a solução fácil ou familiar não é apenas ineficaz, mas perigosa, podendo criar dependência” (Ibid., p. 98), alerta o autor que complementa “A longo prazo, a consequência mais perigosa da utilização de soluções não sistêmicas é a crescente necessidade de doses cada vez maiores da solução”.

Conforme o autor, a prática do pensamento sistêmico começa com a compreensão do que é *feedback*, que mostra como as ações podem se reforçar ou neutralizar (equilibrar) umas às outras.

Adiante Senge apresenta a ideia de que “Mais rápido significa mais devagar” (Ibid., p. 99), porém vale lembrar que tal perspectiva sistêmica não defende a inatividade, mas sim um novo tipo de atitude baseado em uma nova forma de pensar. O que Senge leva em consideração é que todos os sistemas vivos, inclusive as organizações empresariais, possuem seu próprio ritmo ideal de crescimento, porém quando este se torna excessivo, o próprio sistema buscará compensá-lo, diminuindo o ritmo e, provavelmente, colocando em risco a sobrevivência da organização. “(...) o pensamento sistêmico é mais desafiador e, ao mesmo tempo, mais promissor do que os mecanismos usuais de lidar com os problemas” (Ibid., p. 100).

Outra ideia defendida pelo autor é a de que “causa e efeito não estão próximo no tempo e no espaço” (Ibid., op.cit) e que o pensamento sistêmico também mostra que pequenas atitudes bem focalizadas podem produzir melhorias significativas e duradouras, desde que atuem no lugar certo: é o que ele chama de “alavancagem” (Ibid., op.cit.), e as mudanças que a mesma provoca nos sistemas humanos não são tão óbvias até que se entenda as forças que fazem parte deste sistema. Para se encontrar mudanças de alta alavancagem, sugerida por Senge, é “aprender a ver as estruturas subjacentes, em vez dos “eventos (Ibid., p. 102).

Defendendo as organizações empresariais como sistemas vivos que têm integridade e que seu caráter depende do todo, Senge afirma que as mesmas para poderem compreender as questões gerenciais mais complexas precisam ver o sistema inteiro responsável por um problema. Diz ele “Dividir um elefante ao meio não produz dois pequenos elefantes” (Ibid., p. 104), essa afirmação é ratificada mais adiante quando o autor afirma:

Nossa tendência é culpar as circunstâncias externas pelos nossos problemas. “Alguém” lá fora – os concorrentes, a imprensa, as mudanças do mercado, o governo – fez isso ou aquilo a nós. O pensamento sistêmico mostra-nos que não existe “lá fora”, que você e a causa de seus problemas fazem parte de um único sistema. A cura está no relacionamento com o seu “inimigo” (Ibid., p. 105).

Ao propor que enxerguemos o mundo com outros olhos, afinal para ele o pensamento sistêmico é mais necessário do que nunca, pois nos tornamos cada vez mais desamparados diante de tanta complexidade, Senge salienta que o pensamento sistêmico é uma disciplina para:

ver o todo e ver inter-relacionamentos, ao invés de eventos; para ver os padrões de mudança, em vez de fotos instantâneas [...] de ver as partes para ver o todo, de considerar-las como participantes ativas e impotentes para considerá-las como participantes ativas na formação de sua realidade, deixando de reagir ao presente para criar o futuro (Ibid., p. 106-107).

Em última análise Senge afirma que o pensamento sistêmico “simplifica a vida por nos ajudar a ver os padrões mais profundos, subjacentes aos eventos e aos detalhes” (Ibid., p. 112). Senge destaca também que o pensamento sistêmico é a quinta disciplina, pois é a disciplina que integra as outras quatro, fundindo-as num conjunto coerente de teoria e prática, evitando que elas sejam vistas isoladamente como simples macetes ou o último modismo para efetuar mudanças na organização. Reforçando cada uma delas, o raciocínio sistêmico está sempre mostrando que o todo pode ser maior que a soma das partes. Todavia,

para realizar seu potencial, o raciocínio sistêmico precisa das outras quatro disciplinas: objetivo comum para conseguir um engajamento a longo prazo; modelos mentais para detectar as falhas na maneira atual de ver o mundo; aprendizado em grupo para que as pessoas possam enxergar além dos limites das suas perspectivas pessoais; e domínio pessoal para que os seres humanos se motivem a pesquisar continuamente como as suas ações afetam o mundo em que vivem.

Porém, como o próprio autor evidencia em sua obra, para concretizar o seu potencial o pensamento sistêmico precisa das disciplinas de construção de uma visão compartilhada, modelos mentais, aprendizagem em equipe e domínio pessoal.

Finalmente, o raciocínio sistêmico torna compreensível o aspecto mais sutil da organização de aprendizagem - a nova maneira pela qual os indivíduos vêem a si mesmos e ao mundo. No âmago da organização de aprendizagem está a mudança de mentalidade, a qual implica deixar de ver a si próprio, como algo separado do mundo, para passar a se considerar parte integrante dele, deixando de ver os seus problemas como sendo causados por alguém ou alguma coisa "lá de fora" para compreender que eles são causados pelos nossos próprios atos. "Uma organização que aprende é um lugar em que as pessoas descobrem continuamente como criam sua realidade. E como podem mudá-la. Como disse Arquimedes: "Dê-me uma alavanca longa o bastante... e, com uma das mãos, moverei o mundo" (Ibid., p.40).

4.6 APRENDIZAGEM É CONEXÃO

Em suas diferentes obras, Senge (1990) afirma diversas vezes que as organizações estabelecem o modo como funcionam a partir da maneira como as pessoas funcionam. Logo, pode-se concluir que as dificuldades das organizações, empresariais ou não, estão profundamente influenciadas pelos tipos de modelos e relações mentais mais amplas no sistema, em todos os seus níveis.

Com isso se entende que para que as empresas possam mudar é necessário, antes de tudo, perceber e avaliar como as pessoas que a compõem pensam, agem e interagem. Sem isso, nenhum processo de mudança poderá ser bem sucedido e as novas políticas e estruturas organizacionais ficarão sufocadas pela triste realidade.

Em “Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação” (2005), Peter Senge e outros autores deixam claro que “Se não houver mudanças fundamentais na maneira como as pessoas pensam e interagem, assim como na forma como exploram ideias novas, toda a reorganização, todas as modas e estratégias do mundo não farão diferença” (SENGE, *et al*, 2005, p.24).

Neste mesmo contexto recorre-se mais uma vez a Paulo Freire que, em “Pedagogia da Esperança” (1992), alerta que o educador deve estar a par da compreensão do mundo que o educando tem. Desta forma há de se ressaltar que essa compreensão do mundo, a forma como as pessoas pensam e interagem, é condicionada pela realidade concreta vivida, mas, contudo “A mudança da compreensão, de importância fundamental, não significa, porém, ainda, a mudança do concreto” (FREIRE, 1992, p. 28).

Sob esta visão pode-se dizer que a mudança dos homens e conseqüentemente das organizações não acontece por si só, nem mesmo sendo anseio de apenas um ou outro. Tal transformação tem como ponto de partida o desvelamento do ser humano, aliado à habilidade de reconhecer seus valores e suas posturas. “Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica” (Ibid., 1992, p. 32).

Diante disto acredita-se que através da aprendizagem e da gestão do conhecimento as empresas podem alçar vôos da mudança e, desta forma, iniciar uma nova fase. Porém, ao entender que cada organização é produto da maneira como seus membros pensam e interagem, há de se deixar claro que a primeira tarefa dos líderes é fazer com que cada um dos liderados aprenda a olhar para dentro de si próprio e, neste exercício, obtenham a consciência das “verdades” tácitas que consideram como óbvias.

Mudar a forma como pensamos significa mudar continuamente nosso ponto de orientação. Devemos criar tempo para olhar para dentro, para ter consciência e estudar as ‘verdades’ tácitas que consideramos óbvias, as maneiras como criamos o conhecimento e atribuímos significado a nossas vidas e as aspirações e as expectativas que governam aquilo que escolhemos na vida. Porém, também devemos olhar para fora, explorando novas ideias e diferentes formas de pensar e interagir, conectando-nos com processos múltiplos e relações no mundo exterior e esclarecendo nossas visões compartilhadas para a organização e a comunidade mais ampla. Mudar a forma como interagimos significa reestruturar, não apenas as estruturas formais da organização, mas os padrões difíceis de ver de relações entre as pessoas e outros aspectos do sistema, incluindo os dos sistemas de conhecimento (SENGE, *et al*, 2005, p.24)

Para que ocorra esta mudança é necessário que líderes assumam o papel de guia, que apoiem e que acreditem que a mudança tão desejada tem como ponto de partida a viagem

interior que cada um deve fazer dentro de si como forma de desconstruir e construir novas verdades, explorando novas ideias e mudando a forma como interagem com o mundo e com os outros, como forma de criar algo novo para o seu próprio futuro e da coletividade, afinal o ser humano, sua empresa e a sociedade onde vivem estão interrelacionados.

Cabe aos líderes estenderem suas mãos aos subordinados e os conduzirem a este momento de transformação. Isso porque, como dizia Freire, “Ninguém chega a parte alguma só, muito menos ao exílio” (FREIRE, 1992, p. 32), e o mestre adverte:

Para superarmos, de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações "pragmáticas" aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto de posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas. (Ibid., p. 51)

Essas considerações levam a entender que aprendizagem é conexão e que, nesta nova Era, o conhecimento não pode continuar sendo tratado como uma coisa, um objeto, desconectado de outras formas de conhecimento e do indivíduo. “A educação bancária”, como Freire chamava, não pode mais servir de modelo para o processo de ensino aprendido, o qual deve ser percebido como algo vivo e interdependente. É preciso entender que todos os aprendizes constroem o conhecimento a partir de uma estrutura interior de experiências, desejos, aptidões, crenças, valores, propósitos individuais e sociais, etc. Tendo esta consciência convém lembrar que Freire (1992) destaca que uma das tarefas do educar progressista é desvelar as possibilidades para a esperança, sem a qual pouco pode-se fazer, porque, conforme ele, “difícilmente lutamos e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo” (Ibid., p.11). “Bons professores colocam os estudantes em uma comunhão viva com os temas que ensinam”, diz Parker Palmer (1993), “também colocam os estudantes em comunidade com os outros e com eles mesmos”.

Senge também defende que a aprendizagem é motivada pela visão. Para comprovar sua ideia, o autor utiliza-se do exemplo das crianças que aprendem andar de bicicleta porque querem brincar com seus amigos que têm bicicletas, e ao aprenderem a manejar ao brinquedo de duas rodas sentem terem conquistados a independência e a liberdade. Assim como as crianças, estas novas conquistas através do aprendizado se repetem em nossas vidas, dia após dia, sempre motivadas pela visão daquilo que se busca ser e ter e cada vez que estas visões são saciadas, o homem se sente livre e visiona novos sonhos, desejos e aspirações (SENGE, 1990).

Aqui se constata que os administradores das organizações de aprendizagem não devem se concentrar apenas em questões limitadas e pragmáticas, mas devem sim alimentar o poder de todos terem uma visão mais ampla, pessoal e compartilhada, como uma força fundamental que gera o aperfeiçoamento. Seria demasiadamente fácil se entendêssemos as organizações de aprendizagem unicamente como aquelas empresas que treinam e moldam os trabalhadores para serem aquilo que elas sejam, assim como muito fácil seria a tarefa de um educador que se preocupasse apenas em depositar conteúdos aos seus educandos, de maneira neutra. (SENGE, *et al*, 2005)

O que é capaz de transformar as empresas em organizações de aprendizagem é entender a educação como algo diretivo e político, estimulando e respeitando as posições e os sonhos de cada funcionário, fazendo-os perceber que o trabalho é uma fonte de prazer da vida, com possibilidades de transformar antigos sonhos e desejos em realidades. Afinal, como afirma Paulo Freire:

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho como sem esperança. (FREIRE, 1992, p. 91)

Entendendo que não há mudança sem sonho e sem esperança e que os sonhos são os motores da própria história de cada ser humano, é preciso que líderes entendam que é sua responsabilidade ensinarem seus liderados a sonhar! E isso só se concretizará quando líderes e liderados se respeitarem do jeito que são e “respeitá-los significa, de um lado, testemunhar a eles a minha escolha, defendendo-a; de outro, mostrar-lhes outras possibilidades de opção, enquanto ensino, não importa o quê...” (Ibid., p. 78). Afinal, não se pode esquecer que cada organização é produto da maneira como seus membros pensam e interagem. Logo uma organização moderna, formada por gente que se respeita, que é capaz de sonhar, ter novas ideias e estar aberta às mudanças, terá impregnada na sua alma os valores necessários para se destacar diante da concorrência e se transformar mais próspera e feliz. (SENGE, *et al*, 2005)

Diante disto cabe aos líderes desta nova Era serem leais e verdadeiros, não tratando a empresa como um lugar ‘sagrado’ onde apenas se trabalha, nem mesmo continuar alimentando a ideia de que trabalho não tem nada a ver com o que se passa lá fora da empresa, mas sim fazendo da sua convivência uma oportunidade para fazer com que o opressor deixe de habitar e de dominar o corpo do oprimido, isso porque, “(...) não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os ‘saberes de experiência feitos’ com que os educandos chegam à escola” (FREIRE, 1992, p. 59). Eis aqui, talvez, uma das maiores

dificuldades de se criar as organizações de aprendizagem: a existência de líderes que subestimam e negam os saberes e as experiências dos que ocupam posições inferiores na grotesca pirâmide organizacional, sobre o que Freire nos alerta: “Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista” (Ibid., p. 85).

Como se constata até então a organização de aprendizado se firma sobre o alicerce do auto-conhecimento, das diferenças e do respeito à diversidade. Para que as organizações se desenvolvam cada vez mais através das mudanças é necessário que seus líderes sejam alimentadores dos sonhos que os embalem rumo ao futuro repleto de esperança. Caso contrário, como dizia Paulo Freire:

toda vez que o futuro for considerado como um pré-datado ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o seu teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação, só para o adestramento. (Ibid., p.92)

Assim, organizações que verdadeiramente aprendem não promovem simplesmente adestramento da classe trabalhadora, mas elas são capazes de abrirem os caminhos para que a educação aconteça no seu dia-a-dia, com a esperança de que, aprendendo juntos, os sonhos de todos podem se transformar em realidades.

4.7 APRENDER A COMO APRENDER

Senge et al (2005) arrisca dizer que o ser humano reproduz no seu dia-a-dia o modelo herdado de sua família, das escolas, da sociedade que viveu e de outras tantas influências que recebe ao longo de sua vida. Ou seja, tanto para ele quanto para o próprio Paulo Freire, o homem é produto da sua própria época. Diante disto, a condição de filhos da era industrial e imigrantes da era do conhecimento e da informação, talvez justifica o comportamento que ainda predomina dentro das organizações que formam estes seres.

Lançando o olhar à Era passada, o autor diz que a forma com que cada um vê o mundo e as pessoas, tem grande influência da Era Industrial a qual parece arraigada na alma e se reflete nos comportamentos e formas de viver ou então de conviver com as pessoas. (SENGE, *et al*, 2005)

As organizações empresariais, para ele, não são diferentes. Levando em consideração que o líder é a alma da empresa, no dia-a-dia através de seus comportamentos ou falta deles, as empresas deixam transparecer os modelos herdados da era passada, a “Idade da Máquina”. Como coloca Russel Ackoff (1981, p. 6), “acreditava-se que o universo era uma máquina que Deus havia criado para fazer seu trabalho. O homem, como parte desta máquina, deveria servir aos propósitos de Deus... Obviamente, conclui-se que ele deveria estar criando máquinas para fazer o seu trabalho”.

Senge explica que o pensamento daquela Era tornou-se a base das organizações e a administração quando Frederico, o Grande, o soberano prussiano do século XVIII, obteve sucesso militar instituindo a padronização, uniformidade e treinamento por repetição. Antes disso, conforme observa o autor Gareth Morgan, que é especialista em administração, os exércitos eram gangues indisciplinadas de “criminosos, pobres, mercenários estrangeiros e recrutas desinteressados” (MORGAN, 1969, pp. 22-25).

Hoje tornaram-se máquinas grandes e invisíveis, com partes permutáveis (homens imensamente treinados que podem ser facilmente substituídos por outros), equipamentos padronizados e regras rígidas. Não é de surpreender que Frederico tenha criado muitas de suas técnicas estudando máquinas. Ele era “fascinado”, diz Morgan, “pelo funcionamento de brinquedos automatizados, como homens mecânicos e, em sua busca para moldar o exército em um instrumento confiável e eficiente, introduziu muitas reformas que serviram na verdade para reduzir seus soldados a autômatos” (Ibid., p.22-25).

Inspirados pelo progresso na ciência newtoniana, Senge et al (2005) afirma que os industriais do século XIX moldaram suas organizações a exemplos do exército de Frederico, o Grande, incluindo estruturas mecanicistas como a cadeia de comando, as organizações de linha e equipe e a abordagem do treinamento e desenvolvimento para a aprendizagem. Para o autor a organização como máquina finalmente encontrou sua personificação prototípica na linha de montagem, que produzia um número sem paralelos de objetos uniformes manufaturados de forma mais rápida do que jamais havia sido feito. Ele explica que a medida que o progresso científico se manifestava em tecnologias novas e cada vez mais poderosas, eram incorporadas à linha de montagem, proporcionando aumentos inimagináveis na produtividade da mão-de-obra. De 1770 a 1812, a produtividade de mão-de-obra aumentou mais de 120 vezes na indústria têxtil britânica. Por volta de 1880, segundo o historiador empresarial Alfred Chandler Jr., “quatro quintos das pessoas que trabalhavam na produção de mercadorias estavam trabalhando em fábricas mecanizadas” (CHANDLER

JR., 1977, p. 245-246). A linha de montagem também transformou as condições de trabalho: operários treinados e permutáveis fazendo tarefas repetitivas precisamente projetadas, orquestrados por um ritmo estabelecido por chefes externos. Galbraith (1998, p. 13) menciona que:

No século que passou, os capitalistas tinham plena certeza do êxito do capitalismo, os socialistas do socialismo, os imperialistas do colonialismo, e os dirigentes políticos sabiam que era seu dever dirigir. Muito pouco dessa certeza ainda existe hoje em dia. Dada a desalentadora complexidade dos problemas enfrentados atualmente pela humanidade, sem dúvida alguma seria estranho se ainda existisse.

É notável que alguns líderes e organizações deste novo tempo continuam presos aos velhos paradigmas de que devem instituir a padronização, a uniformidade e o treinamento por repetição. Inda assim se auto-intitulam como organizações de aprendizagem. Castram a criatividade e condenam as diferenças. Em busca da excelência mais oprimem do que ensinam e os trabalhadores, muitas vezes acuados, se sujeitam a conviverem em um ambiente de treinamento, de estrutura mecanicista e de tarefas repetitivas, ao ritmo estabelecido pelos que mandam. Assim, dá-se vida ao antigo provérbio popular: “Manda quem pode, obedece quem precisa”, caso contrário, quem se atreve a questionar o antigo modelo é descartado como uma coisa qualquer, enfim, em nome da ética e dos bons costumes, ainda há os que personificam as coisas e coisificam o ser humano, e fazem da educação uma ferramenta para o adestramento (SENGE et al, 2005).

Aí, mais uma vez, recorre-se a Freire que, em ‘Pedagogia da Esperança’, alerta:

Enquanto a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser, a resposta destes à violência daqueles se encontra infundida do anseio de busca do direito de ser. Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e esmagar, lhes restauram a humanidade perdida no uso da opressão. Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe [a ênfase é atual] que oprime, nem libertam nem se libertam. (FREIRE, 1992, p. 97)

Como se nota, hoje as instituições da era industrial, formadas por opressores e oprimidos, ainda estão presentes. Aos líderes opressores cabe a tarefa de fazer com que os oprimidos nada sejam e, desta forma, eles próprios deixam de ser. Por isso que é, libertando-se os oprimidos libertam seus próprios opressores, os quais, conscientes, ainda vislumbram esta nova Era. Talvez de forma bem mais velada do que antigamente, hoje os empresários, produtos da escola da idade industrial, lutam com pressões crescentes por desempenho e, assim, criam um estresse sobre seus liderados tentando conseguir mais produção enquanto

reduzem a mão-de-obra. Desta forma perpetua-se o modelo mecânico, de favoritismo, de ganhadores e de perdedores, de bons e maus, do certo e do errado, de inteligentes e de ignorantes, de querer agradar o chefe e de pessoas que dependem da aprovação do outro para se sentirem melhor. Deixou-se de lado a questão humana e deu-se mais valor ao efêmero e vazio.

As organizações da Era Industrial são decompostas em pedaços separados chamados de funções: uma é o diretor, outro o chefe e outro supervisor, etc. Diante desta problemática se recorre mais uma vez à Freire o qual alerta sobre a velha regra dos poderosos: “dividir para reinar” (Ibid., p.151). O que Senge (2005) propõem para esta nova Era é que as organizações, especialmente os líderes, reaprendam coisas óbvias, como, por exemplo, que a unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos que são proibidos de, simplesmente, ser aquilo que são, do jeito que são.

Supõe-se que este tipo de divisão da mão-de-obra seja uma necessidade óbvia para o trabalho em equipe, no entanto, não vêem nenhuma necessidade de se construírem parcerias entre essas pessoas ou um senso de responsabilidade coletiva. Ao invés disto, supõe-se que se cada pessoa fizer seu serviço especializado, as coisas funcionarão. Senge (et al, 2005, p. 37) afirma que “este tipo de modelo de administração decompõe o sistema em pedaços, cria especialistas, deixa que cada um faça sua parte e pressupõe que outra pessoa deve se certificar de que o todo funciona”.

Por sua vez, Paulo Freire resgata a história brasileira e diz:

O ‘passado escravocrata no Brasil’ tem ainda muito de presente. Nas discriminações aristocráticas das diferentes classes sociais, nas de raça e nas de sexo. Não mais nas de religião – essas até algumas décadas atrás ainda existiam entre nós.(...)
 (...) os colonizadores foram buscar os cidadãos e as cidades da África comprando-os – como ‘peças’ da engrenagem dos engenhos de açúcar – dos holandeses, que por algum tempo fizeram o tráfico negreiro entre África e Brasil.
 (...) Assim, se formou no Brasil uma sociedade que de elitista e autoritária se tornou discriminatória e portanto pouco ou quase nada respeitadora nas relações pessoa a pessoa, sobretudo, reafirmo com o autor, quando essa relação se dá entre brancos ricos(as) sobre pobres negros(as). (FREIRE, 1992, p. 108)

Assim como Senge relaciona o presente com a Era Industrial, o brasileiro Paulo Freire (1992) relaciona o hoje com o tempo do passado escravocrata que mostra suas marcas até hoje, dentro de todo tipo de organização, inclusive as empresariais. Não há como se negar que este passado lembrado por Freire corta a sociedade em classes sociais e, inclusive, serve de molde para que as organizações empresariais desenhem sua pirâmide organizacional, onde deixa em evidência quem são os que dominam e quem são os dominados.

Mas o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todopoderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que ‘obedecer’ para não morrer, mas na relação entre eles. É exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que ‘obedecer’, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de ‘manhas’, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação (Ibid., p.108)

O próprio Freire (Ibid., p.126) diz que “quanto mais os oprimidos vejam os opressores como imbatíveis, portadores de um poder insuperável, tanto menos acreditam em si mesmos”, aí não tem como as organizações exigirem e desejarem trabalhadores motivados e satisfeitos com sua lida diária. É neste processo que, mais uma vez, a aprendizagem organizacional, de forma popular progressista, longe de querer “enformar” os trabalhadores, surge como uma das alternativas para que os trabalhadores tenham uma compreensão crítica de si mesmo, dos que com quem convive, da sociedade e da importância do próprio que executa. É no exercício continuado desta compreensão crítica, motivada através da educação, é que a fraqueza daqueles subjugados como oprimidos vai se tornando em novas forças, ânimo e entusiasmo para transformar a força dos ditos “opressores”.

Reconhecer o quanto esta “escola” ainda vive dentro de cada ser humano deste novo século pode ser o primeiro passo para que, líderes e liderados, possam abandonar os velhos paradigmas, e essa auto-descoberta pode ser a base para que possam criar as sociedades e as organizações mais orientadas para a aprendizagem e a criatividade. Retoma-se aí a importância de desenvolver-se a consciência da complexidade, da interdependência, da mudança e do poder que o homem tem de influenciar, a fim de se transformar em seres e em uma sociedade mais humanizada (SENGE et al, 2005).

Sobre este sonho Paulo Freire destaca:

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz. (FREIRE, 1992, p. 99)

Diante disto fica evidente que para se humanizar as organizações empresariais e transformá-las em locais privilegiados para a aprendizagem, faz-se necessário trabalhar os próprios modelos mentais dos seres humanos afim de que possam se tornar mais conscientes

das fontes de seu pensamento. Mas muito mais do que isso, é preciso que homem e mulheres queiram e entendam que é preciso mudar (FREIRE, 1992).

Sobre este processo de conduzir a mudança Peter Senge (*et al*, 2005, p. 45) cita: “Imagine que criamos uma regra para os trabalhadores de uma empresa: sob nenhuma circunstância, você deve falar com os clientes. Não se esperaria que essa empresa sobrevivesse por muito tempo”. Com isso pode-se dizer que para inovar de forma profunda e inovadora as empresas não podem calar a voz dos que estão envolvidos neste processo, neste caso os trabalhadores. É preciso dar um voto de confiança e acreditar que os colaboradores das empresas, apaixonados pelo que fazem, têm imaginação e maneiras de ver as coisas que ainda não foram reformuladas e, desta forma, esperam serem envolvidos para tornarem-se responsáveis pelo ambiente onde vivem.

Diz Paulo Freire (1992, p. 100): “Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”. Logo há de se entender que ao mesmo tempo em que o homem se dá conta como um ser inconcluso, limitado, condicionado e histórico e se encoraja em ir à luta política pela transformação do mundo, se transforma em ser mais livre, afinal, segundo o autor, “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade” (Ibid., p. 100).

Por sua vez, Senge et al (2005) alerta que o sistema de educação atual baseia-se em uma teoria implícita que os filósofos chamam de realismo ingênuo. Conforme o autor os realistas ingênuos são pessoas que pensam que “aquilo que vêem é o que existe” e que deixam de reconhecer o que está acontecendo ao seu redor e aí, tanto nas escolas como nas demais organizações que contam com gestores e educadores tradicionais, ensina-se as visões e interpretações socialmente construídas como se essas fossem as mais absolutas verdades. Desta forma, os educandos passam a aprender “o que aconteceu na história, e não uma história aceita sobre o que aconteceu [...] Como consequência, a tolerância dos estudantes para a ambiguidade e o conflito é reduzida, e suas habilidades de pensamento crítico não se desenvolvem” (Ibid., p.39).

4.8 - IDEIAS PARA A EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

Ao trabalhar as ideias de cinco pensadores Joan-Carles Mèlich Sangra (2008), abre as portas da era da pós-modernidade, a qual, conforme ele, nasce no mesmo instante em que não existe mais uma única verdade e nem mesmo algo estável e definitivo. Nesta era pós-moderna, onde a metafísica que investigava o ser enquanto ser, é condenada ao próprio fim e, com isso, surge uma nova filosofia a qual, conforme o autor “que não crê que exista nenhum *ponto arquimédico* do conhecimento e da moral que permita construir um sistema. Para ela só há histórias, relatos, jogos, interpretações” (MÈLICH, 2008, p.35).

Ao anunciar o fim da metafísica o autor do referido artigo aponta a obra de Friederich Nietzsche como o marco do surgimento da pós-modernidade o qual foi o primeiro a defender a ideia de que não existem verdades absolutas, mas sim interpretações e, desta forma, qualquer unidade torna-se falsa. Foi Nietzsche também quem elaborou a metáfora “A morte de Deus” através da qual expressa “o fim da crença em valores últimos e supremos da existência” (Idem, p.37), o que leva a crer que é possível e todos são capazes, enquanto seres humanos, de interpretarem o mundo de formas diferentes. O mundo das aparências e das divagações, legítimo da metafísica, dá lugar a um mundo onde devemos buscar novos valores: a vida. Os valores supremos defendidos na metafísica são agora os erros supremos. “Verdade, bem, beleza, perdem o caráter vinculante” (Ibid., loc.cit.) e isso nos leva a entender que na pós-modernidade, “é impossível um discurso metafísico diante do fluxo da vida, das relações de poder, das infinitas interpretações, do perspectivismo radical” (Ibid., loc.cit.).

O que Nietzsche tenta explicar aos educadores ao defender a ideia do “Deus morto” é que, diferente de outras épocas, já não se pode existir o mundo interno, muito menos uma causa interna que dê razão às ações. “O que acontece simplesmente acontece” (Ibid., p. 38) e, no entanto, esta filosofia abre “a possibilidade de uma ética e uma pedagogia em que os contextos, as situações e as relações são decisivas na hora de educar” (Ibid., loc.cit.).

O artigo também se apropria dos pensamentos de Martin Heidegger, expressos no livro “Ser e Tempo” (1927), citado por Sangra (2008) através do qual defende a ideia de que o sentido do ser “é o tempo, é dizer, o parecer e o acontecer” (Ibid., p. 39). Heidegger se opõe à ideia de que o homem é um ser racional e evita toda a coisificação do homem e mostra que o próprio da realidade humana não é a substância, mas sim a existência. Neste sentido destaca-se que na compreensão do filósofo Heidegger o ser é aberto e é ele quem decide o que é, e este não pode ser é o que completa o ente, sem o qual não poderia ser. “Somos o que dizemos ser, somos um projeto para nós mesmos, uma tarefa” (Ibid., p.40) e durante nossa própria existência o homem passa a vida se interrogando sobre o seu sentido de ser. O autor também

defende que enquanto entes e seres todos habitam este mundo o qual compartilham com os outros, “logo homem e mundo são indivisíveis” (MÈLICH, loc.cit.).

Nesta análise de Heidegger, o que mais chama a atenção para a filosofia da educação é o que ele chama de “existência inautêntica” (Ibid., p. 41), na qual o ser humano se diluí no anonimato, não sendo capaz de decidir, nem de projetar, muito menos de tomar decisões. É o que chamam de “massa”, facilmente manipulada pelos demais.

Outro ponto a ser destacado é a visão deste filósofo sobre a morte, a qual, para ele, diferente do que os que a interpretam como a culminação da vida, esta não passa de um fenômeno da vida; isto porque, para ele a “vida é inconclusa” e o homem nunca chega à maturidade (MÈLICH, loc.cit.).

As contribuições que Heidegger traz à educação é esta análise existencial do ser humano como a inautenticidade, a morte, a relação homem x mundo, e a própria reflexão sobre a sua presença no mundo; no entanto, Mèlich alerta que na filosofia de Heidegger não existe vontade ética, mas que destaca apenas o “cuidado de si”, sem nenhum momento destacar a importância do “cuidado do outro” (Ibid., p. 42).

O terceiro filósofo interpretado por Mèlich é Hans George Gadamer o qual norteia sua teoria na ideia de que “vivemos sempre em inacabadas interpretações” (MÈLICH, loc.cit.). Para a prática educativa este filósofo, ao tratar da hermenêutica, chama a atenção dos educadores para que os mesmos levem em conta que “a interpretação não é um método, mas sim uma maneira de ser no mundo” (MÈLICH, loc.cit.). “Por ele, a hermenêutica nega toda a possibilidade da metafísica, isto é, de um saber que pretenda superar a finalidade e a temporalidade” (Ibid., loc.cit.). O filósofo também destaca que “A hermenêutica abandona a obsessão pelas verdades absolutas e submerge na finitude humana” (Ibid., loc.cit.), isto porque, para ele, por estarem inscritos no tempo e no espaço os seres humanos são finitos e por não possuírem a verdade absoluta, logo, diferente dos deuses, precisam filosofar, “é por essa razão também porque nem a interpretação, nem o diálogo podem terminar” (Ibid., p.45). Logo a hermenêutica exige que o homem esteja aberto para a opinião dos outros ou a dos textos e a partir da sua experiência pode-se compreender uma ética aberta ao diálogo.

Nesta análise feita por Mèlich a filosofia de Gadamer é uma reação contra o poder globalizador das ciências, ou seja, ele defende que “existem verdades fundamentais do ser humano enquanto ser no mundo que não podem ser descobertas com os métodos das ciências naturais” (Ibid., p. 42), isto porque, ele entende que as ciências humanas necessitam de suas próprias linguagens para elaborarem seus discursos e métodos, e este método, por sua vez,

não pode ser visto como uma única via de acesso à verdade. Conforme ele, diferente das ciências naturais, as humanas obtêm seus conhecimentos através do “tato psicológico” através do qual se pode chegar a tipo de verdade imprescindível para as próprias ciências humanas. “Por tato entendemos uma determinada sensibilidade e capacidade de percepção de situações assim como para o comportamento dentro delas quando temos respeito a elas nenhum saber derivado de princípios gerais” (GADAMER, 2001, p.45-46, *apud* MÈLICH, 2008, p.44). Neste mesmo contexto filósofo e autor defendem a teoria de que as ciências humanas devem abandonar suas “obsessões de cientificidade (...) e dirigir seu olhar para a arte, porque será a arte precisamente o ponto de partida para alcançar uma verdade vital, experiencial, necessária para os seres humanos, todos os habitantes de um mundo” (MÈLICH, 2008, p.44).

O quarto filósofo trazido à discussão por Mèlich é o alemão Odo Marquard o qual define a hermenêutica como “a arte necessária à vida humana para orientar-se compreensivamente no caminho de contingências que se devem conservar e manter à distância, posto que, como viventes finitos, só podemos libertar-nos destas até um certo limite” (MARQUAD, 2000, p. 29, *apud* MÈLICH, 2008, p. 46). Em outras palavras o filósofo faz entender a hermenêutica como uma resposta à herança da tradição, ou seja, a obrigação de, como seres finitos que o homem é, permanecer naquilo que sempre foi. É a hermenêutica quem permite esta transformação através da interpretação que permite uma certa familiaridade ao mundo pós-modernos, de constantes transformações e de trocas aceleradas (MARQUAD, 2000, *apud* MÈLICH, *loc.cit.*).

Marquard define a hermenêutica como a resposta ao texto absoluto, logo ela inventa o texto e o leitor não absoluto se transformando em uma hermenêutica pluralizadora, ou se preferir, literária. Os textos absolutos a que ele se refere são os que geram o fanatismo, o totalitarismo, o fundamentalismo, a morte; já através da hermenêutica é que os homens podem ler e interpretar estes mesmos textos de maneiras diversas, gerando a vida, o diálogo inacabado, sem respostas definitivas. Surgem aí os céticos os quais são conceituados por Marquard não como os que não crêem em nada, mas sim os que dizem adeus aos princípios e que desconfiam da troca acelerada. Há aqui uma proposta pedagógica de grande valor para a educação da pós-modernidade: “temos que aprender a nos despedirmos dos princípios. O homem, como ser finito, tem que aprender a viver sem justificação mediante princípios” (MÈLICH, 2008, p.47). Por fim a filosofia de Odo Marquard, na visão de Mèlich, propõe uma educação nesta nova Era, cética e crítica com todas as formas totalitárias de pensamento e de ação.

O último autor utilizado por Mèlich é Richard Rorty o qual se utiliza do neopragmatismo para criticar a metafísica. Entende-se por neopragmatismo aquela escola que tem a certeza de que só ação humana, movida pela inteligência e pela energia, pode alterar os limites da condição humana.

“Frente à metafísica, o pragmatismo sustenta que não existe nada mais que o condicionado, que os seres humanos não podem saber nada, aparte das relações que mantêm entre si com o resto dos seres finitos” (Ibid., p.49). Nesta lógica entende-se que não existe a possibilidade de o homem transcender um contexto senão situando-se em um contexto distinto. Como muito bem cita o autor: “Uma palavra, um substantivo, só têm sentido no contexto de uma oração, junto a um verbo, um advérbio. Um substantivo, em si mesmo, não significa nada” (Ibid., loc.cit.).

Para o pragmatismo “há pontos de vista melhores que outros, teorias melhores que outras... mas o critério vem dado por sua utilidade. Algo é melhor que outra coisa em função do uso para o que alguém o requer” (Ibid., p.50).

O autor sustenta que o pragmatismo substitui “a ideia kantiana de Boa Vontade, do absolutamente bom sem distinção, pela ideia de um ser amável, sensível e compassivo. Em outras palavras, não podemos propor a perfeição moral, mas sim é viável tentar tomar em conta as necessidades das pessoas” (Ibid., p.51).

Finalizando, Mèlich apresenta algumas contribuições dos filósofos apresentados à educação da pós-modernidade. Para ele a educação pós-moderna seria aquela em que os professores e alunos estão convencidos de que não existe uma única linguagem, ou uma linguagem privilegiada para dizer definitivamente o que o mundo é. Ambos estariam conscientes de que as linguagens são múltiplas, distintas e, conseqüentemente, ambíguas, isso porque habitam em um mundo configurado linguisticamente (MÉLICH, 2008).

Na educação da pós-modernidade, segundo o autor, mestres e alunos também devem aprender que não existem essências transcendentais, mas sim tradições, contextos e relações, o que leva a entender que não existe uma palavra inicial e nem uma palavra final. Desta forma, para ele, a educação deste novo tempo é cética, sem princípios absolutos e sem suposições, o que leva a crer que deve-se abandonar os velhos princípios para que cada um se entenda que somos ser, mas que poderiam ser diferentes. (Ibid., loc.cit.)

Além disto, o autor destaca que nesta era da pós-modernidade a educação é “subversiva”, o que a torna um “perigo para qualquer ordem institucional que se acredita

definitiva, incontestável” (Ibid., p. 52); isso leva a crer que professores e alunos deverão aprender a questionar radicalmente estes mecanismos.

Em quarto lugar, MÈLICH (2008) afirma que uma educação na pós-modernidade não tem a pretensão de neutralidade, nem de imparcialidade, nem de objetividade. Os educadores sabem que não é possível nenhuma afirmação universal às margens da particularidade. A educação deve ser uma prática pedagógica particularmente atenta ao insubstituível, ao singular, ao concreto.

Outro ponto ressaltado pelo autor é que uma educação pós-moderna “é especialmente sensível ao outro, à palavra do outro, aos outros, e, concretamente, é uma prática atenta ao sofrimento, ao sofrimento dos presentes e dos ausentes” (Ibid., p.52). Em resumo, é uma educação compassiva. Por fim, para o autor, a educação da pós-modernidade é a que:

está convencida de que o sentido da vida nunca se descobre, mas sim que se inventa a cada momento. Em um mundo em que as verdades absolutas desapareceram, o sentido não pode descobrir-se, sim inventar-se. Inventar é sempre re-inventar, porque sempre surgem instantes, sucessos e acontecimentos que nos transformam (Ibid., p.53).

PARTE III - CONTEXTO DO ESTUDO

“Não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser.”

(FREIRE, 1992, p. 100)

A terceira parte desta tese reúne os capítulos 5 e 6 e tem como objetivo contextualizar o cenário e a Instituição onde a pesquisa foi realizada.

No Capítulo 5 o pesquisador faz um breve resgate dos principais conceitos e ideias sobre a relação existente entre a educação e o desenvolvimento econômico do país, bem como os seus reflexos nos índices de pobreza da população. O quinto capítulo também apresenta informações sobre o processo de evolução e de descentralização da educação brasileira. Encerra este capítulo uma discussão entre pensadores que apresentam os desafios do ensino de Administração de Empresas no Brasil, neste novo milênio.

Já no Capítulo 6 apresenta-se a Faculdade Avantis, através das suas características histórico-organizacionais, do seu Projeto de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político-Pedagógico do curso de bacharelado em Administração. Aproveita-se também este capítulo para publicar os resultados das avaliações realizadas na Instituição pelo Ministério da Educação – sobretudo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2006 - da qual a Instituição estudada participou.

Reúnem-se assim os principais dados que norteiam o agir da Faculdade Avantis, bem como as informações do curso do qual os sujeitos desta pesquisa fazem parte.

5 A EDUCAÇÃO VERDE-AMARELA

5.1 O PROCESSO DE EVOLUÇÃO DA DESCENTRALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Brasil acordou tarde para a educação! Nota-se que na história político-econômica verde amarela perderam-se várias oportunidades ao não saber aproveitar as altas taxas de crescimento econômico registrada entre as décadas de 40 e 70, para investir na formação dos cidadãos brasileiros.

Retrocedendo na própria história brasileira pode-se constatar que foi só no final de 1983, com o processo de abertura democrática, que o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional nº 24/1983, mais conhecida como Emenda Calmon. Essa Emenda se caracterizou pela volta da vinculação de recursos para a educação, que tinha sido abandonada havia cerca de duas décadas. Ou seja, a nova Lei trouxe mais uma vez à superfície a polêmica reserva obrigatória de recursos de impostos públicos para despesas específicas, que sempre esteve presente nos dispositivos jurídicos/institucionais desde a CF de 1934. Uma das grandes justificativas para esse retorno residia no fato de que, após a suspensão da vinculação, os recursos federais aplicados em educação, em termos percentuais, haviam caído sistematicamente, em particular nos anos 1970.

O Brasil só acordou para a educação na Constituição de 1988, enquanto os países europeus investem em educação há 200 anos. Nesses últimos 20 anos, não se nega que avançou-se muito na democratização e na universalização da educação. Hoje, conforme dados do Ministério da Educação (MEC, 2007), há uma graduação que abriga quase 6 milhões de brasileiros, o que significa que atualmente, no Brasil há mais universitários do que pessoas formadas no mercado de trabalho.

Em um balanço da gestão da política educacional pós-constituição, pode-se destacar positivamente o fato de ter havido avanços no processo de descentralização, sobretudo quanto aos aspectos que envolvem financiamento e execução. Embora o discurso em favor da descentralização e, particularmente, da municipalização da gestão educacional no Brasil remonte aos anos 1940, esse processo somente ganhou força a partir dos anos 1980 – principalmente após a Constituição Federal (CF) de 1988 – e foi sucessivamente aprofundado

nos anos 1990. A Carta Magna estabeleceu um direcionamento claro para a municipalização das políticas públicas e sociais, estipulando, por sua vez, garantia de recursos e regimes de colaboração entre as esferas de governo para a consecução das novas incumbências.

Diante disso afirma-se que o marco legal da política educacional brasileira é representado pela CF de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e por um conjunto de normas infraconstitucionais e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Esse arcabouço jurídico assegura a todos os brasileiros as condições formais para o exercício do direito básico à educação, especialmente ao ensino fundamental, além de fixar a atual estrutura de responsabilidades e competências para a oferta de educação no Brasil.

No decorrer dos anos 90 foram tomadas diversas iniciativas para retirar a descentralização do plano discursivo e aprofundá-la de fato. Um dos principais elementos a favorecer esse processo foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Ao mesmo tempo, o Governo Federal também realizou uma série de alterações em suas políticas, transferindo a execução das políticas da esfera federal para os demais níveis de governo.

No que tange especificamente à gestão da política educacional, a CF de 1988 apontou para a municipalização do ensino fundamental e pré-escolar. Aos Estados e à União caberiam, primordialmente, a responsabilidade sobre o ensino médio e superior, respectivamente.

Coube à administração do Presidente Itamar Franco as primeiras iniciativas no sentido de fazer com que a descentralização passasse a nortear de fato alguns programas. Quanto às mudanças nos mecanismos de gestão, é importante destacar, em especial, o estabelecimento de novos critérios para a transferência de recursos aos municípios e às escolas sob sua jurisdição. Entre esses novos critérios, salientam-se: a repartição dos recursos passa a ser feita proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino; e seu recebimento fica condicionado à implantação dos conselhos municipais.

No Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso as alterações são efetivadas e a descentralização se aprofunda. A partir de 1995, o incremento à descentralização deveu-se principalmente à implementação do Fundef, cuja política permitiu avançar rumo à municipalização da educação. Nesse sentido, reduziu-se a centralização – tal como tradicionalmente entendida, em que o poder central mantinha sob sua responsabilidade

todo o processo, da formulação à execução. A Lei nº 9.424/1996, do Fundef, determinou, no âmbito da União, dos Estados e municípios, a criação de conselhos para acompanhamento e controle social sobre a repartição de recursos do Fundef, do qual participam representações de professores e de pais de alunos, além dos respectivos poderes executivos. Tanto a Constituição Federal como a LDB reconhecem a autonomia do município como unidade federada, atribuindo-lhe importantes responsabilidades na área educacional.

Na administração do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, manteve-se grande parte das práticas de gestão das políticas para a educação básica dos governos anteriores. A principal novidade do período foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), ao final de 2006, cujos resultados em termos de repartição de responsabilidades e interesses pelos entes federados ainda estão por ser comprovados.

Neste mesmo Governo, conforme os dados do primeiro estudo do Instituto “Todos pela Educação”, divulgado em dezembro de 2008, a educação brasileira avançou entre 2005 e 2007, mas "não na velocidade esperada". Conforme o estudo, há mais crianças e jovens de 4 a 17 anos na escola e mais crianças alfabetizadas até os oito anos, no entanto, o aprendizado deles ainda não está dentro do esperado. Há mais jovens ingressando no ensino médio, mas o dinheiro investido para que se possa alavancar o atendimento e a qualidade ainda é pouco: 3,7% do PIB em 2007. O movimento propõe que a porcentagem chegue 5% em 2010.

O relatório também confirma algumas preocupações que já têm sido discutidas tanto pelo Governo quanto pela sociedade civil. A primeira delas é em relação ao atendimento das crianças e jovens, de 4 a 17 anos. A meta 1 do ‘Todos pela Educação’ almeja que todo esse público esteja na escola em 2022.

Segundo o estudo, as regiões Norte, Sul e Centro-Oeste precisam de mais atenção, pois não atingiram a média nacional de 90% de atendimento dessa faixa etária. Há um dado positivo em relação à faixa etária entre 7 e 14 anos: 97,5% dessa população está na escola. No entanto, quando se trata de crianças entre 4 e 6 anos a porcentagem cai para 81,6%. O mesmo estudo revela que o Estado de Santa Catarina tem 13,8% dos alunos da 4ª série (EF) acima da idade adequada. Na 8ª série (EF) esse percentual é de 15,9% e na 3ª série (EM), 20,0%. Uma posição privilegiada se comparada com outros Estados federados. Esses dados estão discriminados na tabela abaixo:

Tabela 6 – Atendimento da educação brasileira conforme a faixa etária

	4 a 6 anos	7 a 14 anos	15 a 17 anos	4 a 17 anos
BRASIL	81,6%	97,5%	79,6%	90,6%
SUL	72,6%	97,7%	76,9%	88,4%
SANTA CATARINA	81,6%	98,8%	74,4%	90,2%

Fonte: PNAD/IBGE (2007)

Conforme publicação de Jorge Abrahão de Castro e Bruno de Carvalho Duarte (2008), intitulada “Descentralização da educação pública no Brasil: Trajetória dos gastos e das matrículas”, pode-se afirmar que o estudo revela uma ampliação real do gasto total em educação realizado pelas três esferas de governo no período entre 1995 e 2005, saindo de R\$ 61,3 bilhões para R\$ 86,9 bilhões, um crescimento real de 42% em 11 anos, equivalente a 3,5% a.a.

Os dados mostram também uma ampliação de 16,4% das matrículas em educação realizada pelas três esferas de Governo no período entre 1995 e 2005, saindo de 38,1 milhões para 44,4 milhões de alunos atendidos nesse ínterim, sendo que os municípios são o ente de maior responsabilidade. Essa observação é o resultado do processo de municipalização das matrículas do ensino fundamental, configurando um processo de forte transferência de responsabilidade pela oferta educacional em direção aos municípios. Entre 1995 e 2005, a rede municipal ampliou sua participação de 37,0% para 52,2% do total das matrículas. Em contrapartida, os Estados reduziram sua participação de 61,7% para 46,3%. A participação da União, por sua vez, permaneceu estável em torno de 1,5%, centrada basicamente no ensino superior.

5.2 POBREZA E EDUCAÇÃO

Segundo o economista indiano Amartya Sen (apud, CRESPO & GUROVITZ, 2002, p. 05), a pobreza pode ser definida como uma privação das capacidades básicas de um indivíduo e não apenas como uma renda inferior a um patamar pré-estabelecido. Por sua vez a Unesco, através da sua Comissão das Nações Unidas em Direitos Sociais, Econômicos e Culturais (2001), a define como “...uma condição humana caracterizada pela privação sustentável e crônica de recursos, capacidades, escolhas, segurança e poder necessários para o

aproveitamento de um padrão adequado de vida e de outros direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais”.

Como bem enfatiza a referida autora, o Brasil não é um país pobre, mas um país de muitos pobres, ou seja, 40% da população brasileira vive na linha de pobreza, enquanto apenas 10% da população brasileira detém em suas mãos 60% da renda nacional. A referida pesquisa mostra também que a mesma deve-se mais à desigualdade na distribuição de recursos, que à escassez de recursos, e isto reflete diretamente na educação, uma vez que as famílias mais ricas têm em média 11,3 anos de escolaridade, sete a mais que os mais pobres que representam a grande massa da população brasileira (54 milhões de brasileiros vivem com menos de meio salário mínimo, enquanto outros 5 milhões vivem sem nenhuma renda/mês). Estes cidadãos pobres convivem com fome, falta de poder, influência, dependência, vergonha, humilhação, sem acesso a infra-estrutura básica como estradas, transporte e água potável. Logicamente que, estas tantas “faltas” refletem na formação dos indivíduos.

Tendo como base a pesquisa do INEP, realizada em 2003, pode-se constatar que os reflexos da pobreza brasileira são relevantes. Exemplo disto é que 41% dos estudantes não concluem o Ensino Médio. Para a região Nordeste, esse índice é de 49%, sempre com uma proporção mais alta na zona rural. A porcentagem de crianças desnutridas entre 0 e 5 anos nessa região é de 18%, sendo que na zona rural a porcentagem é 25,2% (MONTEIRO, 2003, p. 10, 11 e 15, dados de 1996); logo pode-se dizer que a fome é um fator de relevância para o desenvolvimento da educação já que o indivíduo necessita da nutrição básica para manter o organismo e desempenho das atividades diárias, inclusive o aprender.

A pesquisa também aponta que existe uma correlação entre tempo de ficar em banco escolar e renda familiar. Ricos ficam sete anos a mais na escola que os pobres. O resultado disso é uma reprodução dos padrões já que esses pobres que não estudam vão ter filhos que não estudam.

Em pesquisa recente, publicada em 6 de agosto de 2009 no Jornal O Globo, do Rio de Janeiro (BR), com dados da pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) constata-se que a pobreza continua sendo um obstáculo para a melhoria da educação na América Latina. Conforme a referida pesquisa (O GLOBO, 2009), no mundo todo há cerca de 100 milhões de crianças e quase 800 milhões de jovens e adultos fora do sistema educacional, e isso se deve a situação de desigualdade econômica, mais crítica na América Latina, o que provoca carências nas oportunidades de ensino.

No caso do Brasil a pesquisa considera que o maior entrave a ser vencido é o de traçar metas de educação de forma dirigida às populações negra e indígena, reconhecendo que a questão é complexa por causa da diversidade cultural desses povos. Já os dados do Fundo as Nações Unidas para a Infância (Unicef) mostram que embora o Brasil tenha avançado nessa área nos últimos 15 anos, o país ainda registra 2,4% do universo de crianças em idade escolar - de 7 a 14 anos - fora da escola. Isso significa uma exclusão de 680 mil brasileiros.

No entanto conclui-se que é fundamental o combate à pobreza para permitir o ingresso de um maior número de pessoas no sistema de ensino, que deve ser oferecido para todos os níveis de ensino, inclusive o universitário.

5.3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Segundo dados do Ministério da Educação, em 2007 o investimento público direto em educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) foi de 4,6% no Brasil e, conforme o próprio Ministério, este é maior valor registrado na história do país e se aproxima do padrão de investimento dos países desenvolvidos que é de 5%, de acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Vale lembrar que José Marcelino de Rezende Pinto, no estudo “Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)”, publicado em 2002, afirma que o Presidente Fernando Henrique Cardoso, “será lembrado como aquele que gastou 4% do PIB com ensino e 8% do PIB com juros e encargos da dívida pública”.

O crescimento apontado pela pesquisa realizada pelo INEP se concentra na educação básica, que reúne 3,9% do investimento. Na educação superior, o percentual se manteve em 0,7%. Em 2006, o mesmo tipo de investimento alcançou 4,4%. No ano anterior, havia sido 3,9%. A meta do Governo brasileiro é alcançar 5%, em 2010.

Por sua vez a pesquisa “Investimentos em educação e desenvolvimento econômico” (1997), de Ricardo Paes de Barros e Rosane Mendonça, aponta que educação e desenvolvimento econômico estão diretamente ligados uma vez que o investimento em educação tende a elevar os salários via aumentos de produtividade, a aumentar a expectativa de vida com a eficiência com que os recursos familiares existentes são utilizados, e a reduzir o

tamanho da família, com o declínio no número de filhos e aumento na qualidade de vida destes reduzindo, portanto, o grau de pobreza futuro.

As estimativas apresentadas pelos autores revelam que uma década de investimentos em educação eleva a taxa anual de crescimento do salário industrial em 1,1 ponto percentual. Vale ressaltar que os impactos do atraso educacional sobre o crescimento populacional, a mortalidade, e o desempenho educacional futuro são tão importantes quanto seu impacto sobre o crescimento econômico. De fato, a eliminação do atraso educacional reduziria o crescimento populacional em 15% e a mortalidade em 20%; o desempenho educacional futuro seria melhorado em cerca de 20%.

O Brasil avança e uma política efetiva de distribuição de renda, aliada a uma reforma agrária e educacional, é um dos melhores instrumentos de promoção do desenvolvimento econômico, aumentando a receita pública no país e, por conseguinte, os recursos para a educação e para a construção de um país mais desenvolvido, mais justo, mais democrático e mais feliz. (BARROS *et al*, 1997)

5.4 NOVAS EXIGÊNCIAS PARA O ENSINO SUPERIOR DE ADMINISTRAÇÃO

A educação está diretamente afetada pelas turbulências que marcam esta nova Era. Diante dessas inquietações não se pode negar a existência de laços entre o desenvolvimento do capitalismo e o surgimento e crescimento do ensino superior da Administração de Empresas no país.

Ladislau Dowbor (1996) afirma que estamos frente a uma mutação do próprio papel da educação no processo de reprodução social, na medida que anteriormente, a educação destinava-se a disciplinar e mutilar o profissional para adequá-lo ao mundo do trabalho. Na visão deste autor, é preciso que a educação dedique-se à formação dos valores humanos, à formação do cidadão e de sua visão crítica e criativa, uma vez que o conhecimento, matéria-prima da educação, tornou-se o recurso estratégico do desenvolvimento moderno.

Tudo indica que estamos enfrentando apenas uma revolução tecnológica. Na realidade, o conjunto de transformações parece estar levando a uma sinergia da comunicação, informação e formação, criando uma realidade nova, que designaríamos algo pomposamente como 'espaço do conhecimento', mas que

representa exatamente isto. De certo modo, o processo reflete os primeiros passos do *homo culturalis* em contraposição ao *homo economicus* dos séculos XIX e XX, processo no qual entramos, como sempre, de forma desigual. (DAWBOR, 1996, p. 20).

Para participar e enfrentar tais mudanças, Dawbor (1996) afirma que é preciso reconhecer que ninguém mais pode aprender tudo, ou seja, o importante é aprender a “navegar”, já que a noção de especialização tornou-se fluída. O autor assinala que as atuais exigências conduzirão os homens à novas oportunidades, na medida em que a educação poderá recuperar a sua clássica missão de formar cidadãos.

A Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998), realizada em outubro de 1998 em Paris, ao discutir o modelo de educação para o próximo século, enfatizou a necessidade de diversificação da educação superior, destacando que esta estaria sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. No documento em questão fica explícito que a relevância da educação superior depende “de uma articulação melhor com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho (DECLARAÇÃO, 1998, p. 22). Tal intenção é explícita em seu artigo 7º, “reforçar a cooperação com o mundo do trabalho, analisar e prevenir as necessidades da sociedade”. No corpo do artigo, a organicidade da educação torna-se manifesta: sugere-se maior participação dos representantes do mundo do trabalho nos órgãos que dirigem as instituições de ensino superior, revisões curriculares para garantir maior aproximação com as práticas de trabalho e desenvolvimento de habilidades empresariais e senso de iniciativa, de modo que a preocupação principal da educação seja facilitar a empregabilidade dos formandos, que devem deixar a situação de buscar trabalho para assumirem, acima de tudo, a função de criar trabalho.

Diante de tais ponderações pode-se dizer que as relações entre o trabalho e a educação, desde 1930, sempre tiveram espaço garantido no debate sobre a educação no Brasil, principalmente por aqueles que tomam o trabalho como princípio educativo. Kuenzer (1997, p.98-101), considera que o capital prescinde da escola, mas exige cada vez mais escolaridade, fazendo com que a educação escolar, desempenhe uma função mediadora entre o capital e o trabalho. Nas pesquisas desta autora, “... para o aluno trabalhador, a preparação para o trabalho oferecida pela escola, independentemente de sua qualidade ou natureza, é uma medição facilitadora para ingresso no mercado de trabalho”. Ao discutir essas relações Kuenzer afirma que a educação faz o papel mediador entre as condições concretas de

desenvolvimento e os modos de pensar, sentir e conhecer desejados pelas classes hegemônicas e elaborados pela escola.

Ao analisar o cenário de reestruturação produtiva já bastante evidente na atualidade, Guerra percebe que os profissionais que cuidam da Administração nas organizações também promovem uma reestruturação de suas funções e conseqüentemente isto exige um redesenho de sua formação escolar. “Os velhos modelos de organização e gerência do trabalho, fundamentados nos princípios da Administração Científica, já não atendem as exigências do mercado” (GUERRA, 2010, p. 6).

Para a autora o curso superior de Administração deve responder não somente às necessidades do mercado de trabalho, mas também passar por uma mudança de enfoque: “o Administrador não deve ser preparado para solucionar problemas (como ocorria anteriormente), mas também para promover novas relações produtivas e sociais” (Ibid., loc.cit.). Conforme ela o profissional deve constituir-se como um agente transformador, capaz de ajustar-se com rapidez aos avanços da ciência e da tecnologia no estabelecimento de uma nova ordem.

Ao discutir os desafios do novo milênio para o ensino de Administração no Brasil, Guerra conclui que a formação deste tipo de profissional continua vinculada diretamente às demandas da esfera do trabalho. Para ela a globalização e a produção flexível trouxeram, de um lado, um enfraquecimento das entidades classistas concomitantemente com a desmobilização e despolitizações dos trabalhadores de forma geral; e por outro lado, uma positiva e emergente revalorização do trabalho.

Este novo trabalho revalorizado requer de qualquer profissional (inclusive do Administrador) uma multiquificação, uma polivalência e um grau mais elevado de intelectualização. É exigido do trabalhador uma capacidade de diagnóstico, de participação, de auto-organização, de criação e de trabalho em equipe. Estas exigências colocam em evidência mudanças na formação e na qualificação do Administrador. (Ibid., p. 6-7)

Por fim a autora diz alerta às IES que o trabalho do profissional de Administração não pode mais ser pensado a partir de perspectivas da tarefa, de um determinado posto de trabalho, mas sim de um conjunto de ocupações que podem e são consolidadas a partir de um grupo de competências e habilidades. “Trata-se da qualificação real do profissional: competências, habilidades, saberes, conhecimentos que provém de várias instâncias, tanto do conhecimento científico, quanto das relações profissionais e sociais estabelecidas pelos trabalhadores” (Ibid., p.7).

6 A FACULDADE AVANTIS, DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ

6.1 A INSTITUIÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS HISTÓRICO-ORGANIZACIONAIS

A Faculdade Avantis está situada na Avenida Marginal Leste, n. 3.600, Km. 132, no bairro dos Estados, no município de Balneário Camboriú, Estado de Santa Catarina (BR).



FIGURA 4 - Localização de Balneário Camboriú, no Estado de Santa Catarina (BR)

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

Sua sede tem uma área de 5.000 m² e compreende: salas de aula, biblioteca com área de 160m², dependências administrativas, três laboratórios de informática. Todas as dependências são climatizadas. Um prédio em anexo, comporta auditório e área de convivência com cantina e serviço de reprografia.



Fotografia 1 – Instalações atuais da Faculdade Avantis
Fonte: Arquivo da Instituição, 2009

6.1.1 Histórico

Em 20 de dezembro de 2000 foi constituída a Sociedade Civil Avantis de Ensino Ltda, com a finalidade de desenvolver educação nos níveis básico e superior. Dois anos depois, a Portaria nº 4.028 (D.O.U. de 31 de dezembro de 2002) credenciou a Faculdade Avantis que, no início de 2003 passou a oferecer o curso de Administração com duas ênfases: Micro, Pequenas e Médias Empresas e Comércio Exterior. Daquela data até a presente o Ministério da Educação (MEC) do Brasil já autorizou sete cursos relacionados na Tabela 7:

Tabela 7 - Cursos autorizados pelo MEC na Avantis

Nome do curso	Autorização		Reconhecimento	
	Portaria	DOU	Portaria	DOU
Administração – Comércio Exterior	Portaria nº 4.029	31.12.2002	Portaria nº 158	17.08.2006

Administração – Micro, Pequena e Média Empresas	Portaria nº 4.029	31.12.2002	Portaria nº 158	17.08.2006
Administração – Marketing	Portaria nº 4.029	31.12.2002	Portaria nº 158	17.08.2006
Administração – Gestão de Pessoas	Portaria nº 4.029	31.12.2002	Portaria nº 158	17.08.2006
Sistemas de informação	Portaria nº 1.269	20.04.2005	Em processo de reconhecimento	
Psicologia	Portaria nº 1.106	19/12/2008	Em processo de reconhecimento	
Ciências Contábeis	Portaria nº 885	16.11.2006	Em processo de reconhecimento	

Fonte: Secretaria Acadêmica da Faculdade Avantis, 2010

O reconhecimento dos cursos implantados obteve das comissões designadas pelo MEC, parecer favorável, todos com o mais alto conceito, segundo metodologia e critérios definidos pelo Instituto Nacional de Pesquisas (INEP).

De acordo com o seu Projeto Pedagógico, a Avantis além dos cursos de graduação também oferece cursos *lato sensu* em diversas áreas de conhecimento e ações de integração comunitária, estas desenvolvidas em parceria com entidades públicas e privadas.

Orientada pela sua finalidade de formar pessoas para a vida e profissionais para o mercado de trabalho, a Avantis ampliou seu leque de ações através da oferta de cursos de graduação na modalidade de Educação à Distância, desenvolvidos em parceria com o Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI, da cidade de Indaial (SC - Brasil).

A Faculdade Avantis reúne não apenas estudantes que residem em Balneário Camboriú, mas em sete anos de história, já atrai estudantes dos municípios de Camboriú, Itajaí, Itapema, Porto Belo, Bombinhas, Tijucas, São João Batista, entre outros. Das três faculdades atualmente instaladas no município, a Avantis é a segunda maior Faculdade de Balneário Camboriú, perdendo somente pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) que acumula 48 anos de história.

6.1.2 Referenciais estratégicos

6.1.2.1 Missão

Participar do processo de desenvolvimento regional, estadual e nacional, como centro formador de recursos humanos tecnicamente e cientificamente capacitados e politicamente comprometidos com a transformação social e prestar serviços à comunidade nos seus campos de atuação.

6.1.2.1 Princípios Gerais de Ação

Oito são os princípios que a instituição elegeu para nortear seus trabalhos. O primeiro deles trata da questão da permanente qualificação pessoal e profissional de sua equipe de profissionais, buscando desta forma atingir a competência científica, técnica, política e humana; nesta mesma linha a Instituição elegeu a ‘responsabilidade profissional’ como um princípio que exige que seus colaboradores assumam suas responsabilidades, sejam comunicativos e estejam bem informados.

A Instituição também assumiu a sua responsabilidade, mantendo-se comprometida com a ética, com os desfavorecidos, com os excluídos e com os que estão em situação de risco.

O quarto princípio eleito pela instituição é “objetividade nas proposições e ações”, onde exige clareza, exequibilidade, eficiência e cumprimento do que foi proposto. Em seguida a instituição apresenta como seu princípio a questão de “educar como ato de amor” onde exige doação, dedicação, paciência e persistência. A pluralidade, atitudes propositivas e educação total nos serviços prestados e nas atitudes pessoas e institucionais encerram a lista.

6.2 O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL

Aprovado pela Portaria nº 4.028, de 30 de dezembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União de 31 de dezembro de 2002, e alterado pelo Despacho SESu/MEC de 01 de julho de 2005, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Faculdade Avantis evidencia que toda a estruturação da mesma é fundamentada sobre quatro pilares principais: formar

profissionais de nível superior, nos cursos que ministra; realizar pesquisas e estudos nos domínios da cultura, da ciência e da técnica, relacionando essas atividades com as necessidades do desenvolvimento econômico e social da sua região de abrangência e influência; prestar assistência técnica qualificada a empreendimentos públicos e privados, em seu campo de atuação e, por fim, contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade regional a que se integra.

Desde o início de 2003 a Faculdade Avantis centra seu foco na Educação Superior, com oferta de cursos sequenciais, de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Sobre o curso de graduação na Instituição, objeto desta pesquisa, o mesmo inspira-se fundamentalmente na ideia de que deve oportunizar, além da formação técnico-científica, a formação integral do ser humano, para que sejam capazes de tornarem-se autônomos no seu pensar e fazer cotidiano ao longo de sua vida. Além disso, a Instituição se propõe a fortalecer a articulação da teoria com a prática através da valorização da pesquisa individual e coletiva.

Através do PDI a Faculdade Avantis expressa e reafirma seu papel social em servir de suporte para o fomento do desenvolvimento integral na sua área de atuação, que pressupõe como questão central o desenvolvimento integral do ser humano.

O papel científico da Faculdade consiste em ofertar um ensino de qualidade, entendido como instrumento teórico e prático para a formação integral do ser humano e para preparar o profissional do presente e do futuro em melhores condições de atuar nas diferentes áreas profissionais. Esta preparação do profissional conjuga no mesmo processo de ensinar e aprender, a questão do ensino e da pesquisa, superando a ideia de que ao terminar o curso de graduação o profissional está formado.

O Projeto Pedagógico da Faculdade concretiza uma política educacional peculiar que, fundamentada na concepção de educação, idealiza sua ação que compreende a totalidade das propostas no plano acadêmico do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, perseguindo, no cumprimento das atividades previstas, níveis de qualidade cada vez mais elevados.

Conforme seu próprio Plano de Desenvolvimento Institucional (AVANTIS, 2002, p.5) a Faculdade implementa seus currículos, programas e projetos tendo em conta os seguintes princípios:

- desenvolver a ciência e a tecnologia no contexto histórico-social contemporâneo presente e fazendo da ação profissional uma ação sempre retomada em referência ao presente e ao futuro;

- promover o aprofundamento e a difusão das ciências e das artes, buscando rigorosa, metódica e persistentemente o conhecimento, através da livre discussão do ensino, da pesquisa e da extensão;
- privilegiar a produção, conservação e transmissão do conhecimento sistematizado, do exercício da reflexão, do debate e da crítica, como expressão da responsabilidade social;
- recuperar o saber como reflexão, pensamento, dúvida, compreensão e crítica do que é oferecido pela experiência do mundo físico e social;
- transformar a experiência imediata (senso comum) à condição de experiência historicamente determinada (consciência filosófica);
- intervir na sociedade, potencializando capacidades criativas e gerando situações de superação pela construção de cenários futuros necessários e desejáveis.

6.2.1 - Sujeitos da relação pedagógica

No arranjo pedagógico do ensino de graduação da Faculdade Avantis, o aluno é entendido “como sujeito de aprendizagem, como portador de intenções e emoções e como possuidor do saber. E nessa múltipla determinação a Faculdade quer compreendê-lo para extrair os indicadores concretos que deverão orientar o cotidiano da ação pedagógica institucional” (Ibid., p.08).

Já o professor é entendido pela Instituição como “o agente desencadeador do processo ensino-aprendizagem pelo arranjo coerente, seguro, inovador e transformador dos conteúdos, dos instrumentos e das metodologias de ensino” (op.cit., p.08)

Assim a Instituição entende que o fazer pedagógico consiste no processo de construção da aprendizagem, que se dá nas relações do sujeito consigo mesmo e com os outros, as quais se processam no contexto social e institucional situado e situante. “Está ligado a toda ação-reflexão, construção-comunicação, produção-relação que envolve a aprendizagem e pressupõe uma intencionalidade para aquisição de um novo saber; pressupõe, portanto, ensino. Ensino-aprendizagem dialetizam-se permitindo um ensino e uma aprendizagem mútuos e recíprocos” (loc.cit.).

6.3 O PPP DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Administração (2008) da Faculdade Avantis, o objetivo geral do mesmo é:

formar administradores capazes de compreenderem as questões científicas e que estejam aptos para o exercício da Administração em suas mais variadas e emergentes áreas, conscientes de suas responsabilidades legais, observando o código de ética, objetivando o aperfeiçoamento da ciência da Administração e o desenvolvimento das instituições e a grandeza do homem e da pátria.

Além da formação genérica, que capacita o Administrador a exercer sua função em empresas de qualquer natureza, o curso de Bacharelado em Administração da Avantis visa permitir o aprofundamento em áreas específicas, sem prejuízo da visão global e sistêmica, através de Linhas de Formação Específicas. São quatro as formações específicas: Comércio Exterior, Gestão de Pessoas, Marketing e Micro, Pequena e Média Empresa. Todos os cursos são oferecidos no período noturno. Apesar da semelhança da Matriz Curricular entre as diferentes linhas de formações, em cada semestre o aluno opta por uma disciplina específica da área escolhida.

São oito semestres de curso - quatro anos - o que equivale a 2.280 horas-aulas de 50 minutos cada, as quais devem, obrigatoriamente, serem somadas com 304 horas de atividades práticas, 280 horas de estágio e outras 150 horas de atividades complementares que devem ser feitas pelos alunos. Totaliza-se uma matriz curricular de 3.014 horas para o bacharelado em Administração.

Diante disso a Instituição espera que o Curso de Bacharelado em Administração forme profissionais qualificados para a gestão em diversas áreas da atividade humana, a fim de viabilizarem e aumentarem a produtividade e a qualidade de todos os tipos de procedimentos.

6.4 AVALIAÇÕES DO MEC SOBRE O CURSO

Nos últimos tempos o Ministério da Educação (MEC) do Brasil instituiu uma série de instrumentos para regular as Instituições de Ensino Superior, como forma de, através desta regulação, garantir a qualidade da educação. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, é o mais recente instrumento de avaliação superior do MEC/Inep. Ele é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes.

As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e pelos estudantes, pais de alunos, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através da avaliação do curso de Bacharel em Administração da Faculdade Avantis, realizada em 2006 através do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), apresenta os seguintes números:

Tabela 8 – Dados do INEP sobre o curso de Administração, da Faculdade Avantis

Ano	Média da Formação Geral		Média do Componente Específico		Média Geral		Enade Conceito (1 a 5)	IDD Índice (-3 a 3)	IDD Conceito (1 a 5)
	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.	Ing.	Conc.			
2006	39.2	43.1	35.3	39.4	36.2	40.3	3	-0.766	2

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (disponível em <http://www.nucs.unir.br/doc/tdadm.htm>). Acessado em 24/04/2010

Na média da parte que reuniu questões sobre a Formação Geral os alunos ingressantes da Avantis atingiram a média 39.2, enquanto os concluintes atingiram 43.1. Convém afirmar que as questões desta parte da prova são de natureza transdisciplinar e exploram habilidades e competências importantes para os estudantes de todas as áreas do conhecimento: capacidade de relatar, analisar, sintetizar, inferir, comunicar-se com clareza e coerência, usar adequadamente em diferentes contextos a língua portuguesa.

Já na parte das questões ligadas à formação específica - elaborada com base nas Diretrizes Curriculares, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) - que contemplam os saberes fundamentais exigidos em cada área profissional a média dos ingressantes foi de 35.3 enquanto a dos concluintes foi de 39.4. Esses desempenhos geraram

as seguintes médias: 36.2 entre os acadêmicos ingressantes e 40.3 entre os concluintes. Para visualizar melhor o desempenho das duas séries estudadas, apresenta-se o seguinte gráfico:

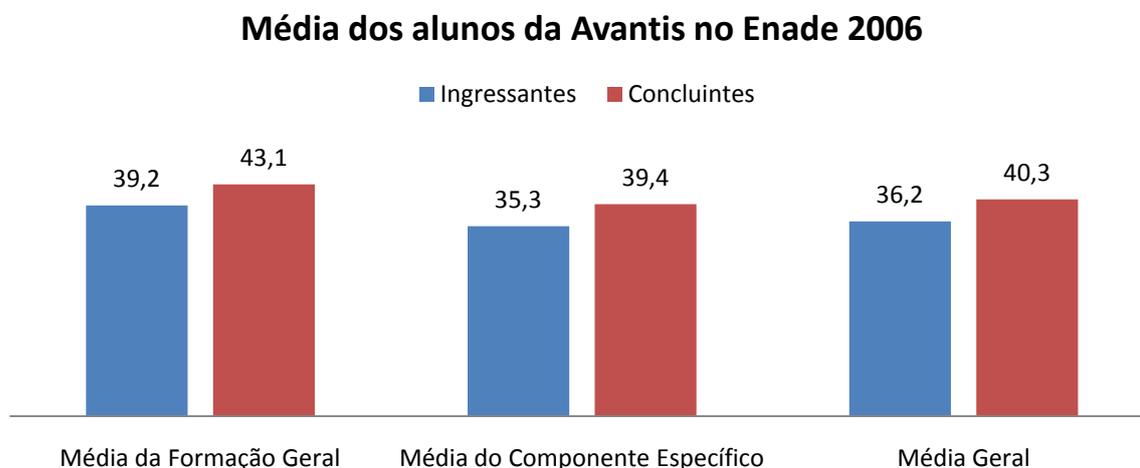


Gráfico 1– Desempenho dos alunos da Avantis, no ENADE 2006

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE 2006

O INEP entende por ingressante o estudante que, no prazo estipulado pela legislação referente ao Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) daquele ano, tenha cumprido entre 7% a 22% da carga horária mínima do currículo do curso da IES. Já por concluinte classificam-se os estudantes que, no prazo estipulado pela legislação referente ao ENADE daquele ano, tenha cumprido, até a data inicial do período de inscrição, pelo menos 80% da carga horária mínima do currículo do curso da IES, ou ainda aquele que tenha, independentemente do percentual já realizado, condições de concluir o curso durante o ano letivo no qual será realizado o exame da área.

O desempenho dos alunos ingressantes e concluintes no ENADE de 2006 garantiu à Faculdade Avantis o conceito “3”, somando-se junto a 49,2% das IES brasileiras (no total de 1.914) que atingiram esse índice. Conforme dados do MEC, em 2006, 3.894 IES foram avaliadas, sendo que apenas 5,1%, atingiu o melhor conceito, conforme ilustrado no Gráfico 2.

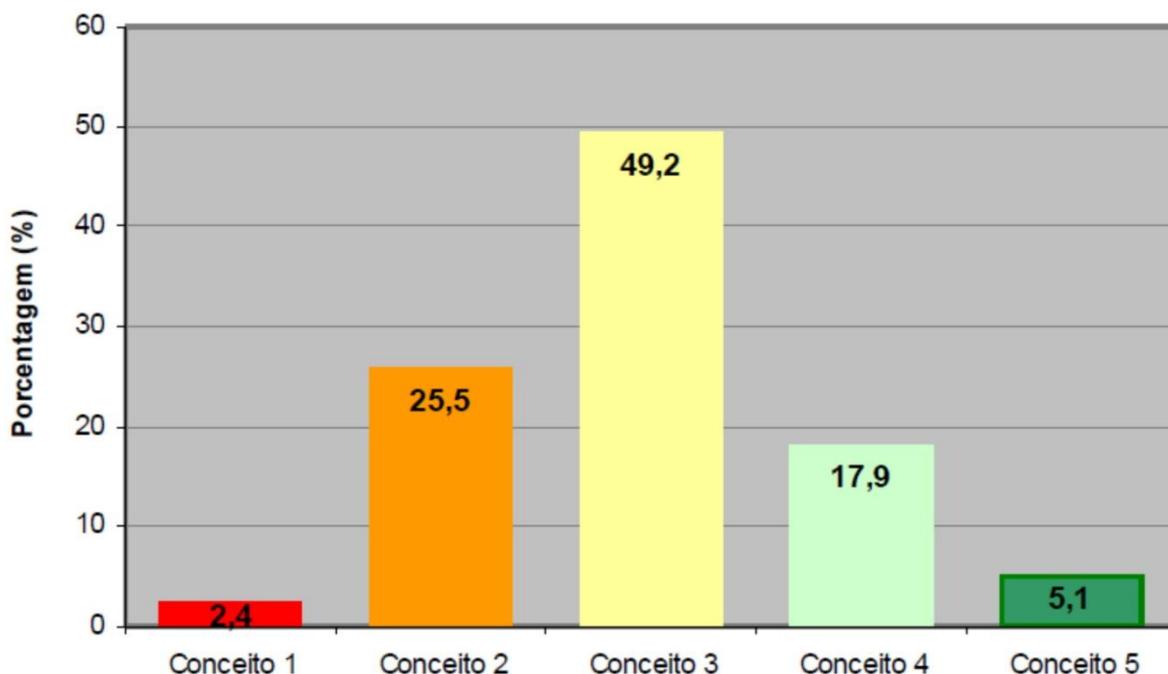


Gráfico 2 - Distribuição de conceitos - ENADE 2006

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE 2006

O conceito da IES conforme o desempenho dos alunos no ENADE é apresentado em cinco categorias (1 a 5) sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível. Esse conceito é calculado pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final, enquanto a referente à formação geral contribui com 25%.

Selecionando apenas os resultados dos 1.133 cursos de Administração avaliados em 2006, vê-se que a Faculdade Avantis faz parte do índice de 51,5% que atingiu o Conceito 3; porém há de se dizer que, na sua frente, 363 cursos, ou seja, 32% dos participantes, conquistaram os conceitos 1 ou 2.

Tabela 9 - Distribuição de conceitos por área avaliada - ENADE 2006

Área	Conceito 1 ou 2		Conceito 3		Conceito 4 e 5		Sem Conceito	Total
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	
TOTAL	1.085	27,9	1.914	49,2	895	23	1.807	3.894
Administração	363	32	583	51,5	187	16,5	342	1.133

Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE 2006

O ENADE 2006 foi aplicado no dia 12 de novembro. As áreas avaliadas no exame foram: administração, arquivologia, biblioteconomia, biomedicina, ciências contábeis, ciências econômicas, comunicação social, design, direito, formação de professores (normal superior), música, psicologia, secretariado executivo, teatro e turismo. No dia 08 de novembro de 2009 os ingressantes e os concluintes do curso de Administração da Faculdade Avantis participaram de mais uma edição do ENADE, porém os resultados finais da avaliação ainda não foram divulgados pelo INEP.

6.4.1 Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado

Se na classificação geral a Faculdade Avantis, na época com apenas três anos de fundação, conseguiu o conceito “3” e desta forma mantém-se na média da maioria, é no Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) que o problema fica evidente.

Para o MEC, o IDD tem o propósito de levar às Instituições informações comparativas dos desempenhos de seus estudantes concluintes em relação aos resultados obtidos, em média, pelas demais instituições cujos perfis de seus estudantes ingressantes são semelhantes. Entende-se que essas informações são boas aproximações do que seria considerado efeito do curso.

O IDD é a diferença entre o desempenho médio do concluinte de um curso e o desempenho médio estimado para os concluintes desse mesmo curso e representa, portanto, quanto cada curso se destaca da média, podendo ficar acima ou abaixo do que seria esperado para ele baseando-se no perfil de seus estudantes. No caso dos alunos da Avantis, em 2006, o valor do IDD é -0.766 (zero ponto setecentos e sessenta e seis, negativo).

O IDD Índice varia, de modo geral, entre -3 e +3, sendo o desvio padrão sua unidade de medida da escala do IDD. Assim se um curso possui IDD positivo, como $IDD=+1,5$, isso significa que o desempenho médio dos concluintes desse curso está acima (1,5 unidades de desvios padrão) do valor médio esperado para cursos cujos ingressantes tenham perfil de desempenho similares. Valores negativos, como no caso do obtido pela

Avantis, indicam que o desempenho médio dos concluintes está abaixo do que seria esperado para cursos com alunos com o mesmo perfil de desempenho dos ingressantes.

Diante do resultado negativo o IDD Conceito atribuído à Instituição estudada foi “2”, numa escala que vai de 1 a 5, sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível no IDD Conceito.

Com este baixo conceito, o Curso de Administração da Faculdade Avantis se soma a outros 277 (25,8%) cursos de Administração, das 1.032 que participaram do ENADE 2006, e que apresentaram os conceitos 1 e 2. 436 cursos de Administração (40,7%) obtiveram o Conceito 3 e outros 359 (33,5%) atingiram os conceitos 4 e 5. 403 cursos não receberam o conceito atribuído pelo MEC.

No resultado geral, das 3.558 Instituições de Ensino Superior que participaram do ENADE 2006, a distribuição do conceito do IDD ficou distribuída da forma apresentada no Gráfico a seguir.

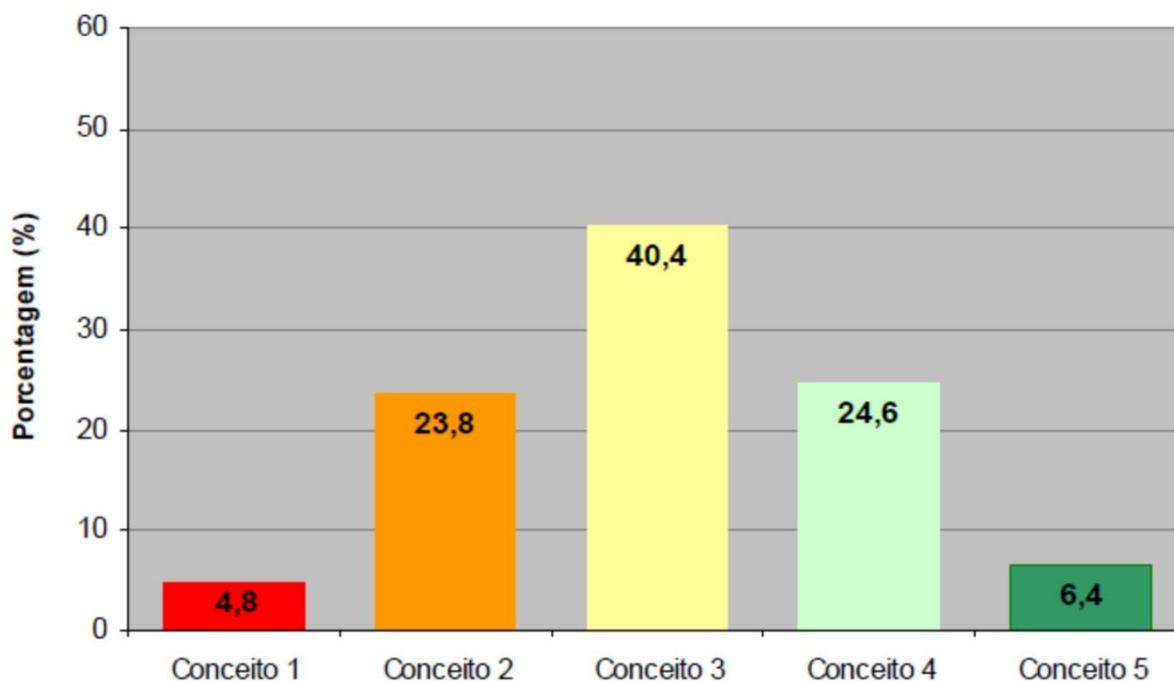


Gráfico 3 - Distribuição de conceitos do IDD - ENADE 2006
Fonte: MEC/INEP/DEAES - ENADE 2006

PARTE IV - RESULTADOS DA PESQUISA

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente”
(FREIRE, 1985, p. 33)

7 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa de campo realizada através da aplicação do questionário elaborado pelo pesquisador, o qual foi dividido em nove seções.

Conforme explicitado no item 2.4, no total foram aplicados 75 questionários, sendo que 49 para os alunos ingressantes do curso de Administração e 24 para os concluintes da Faculdade Avantis, regularmente matriculados no início do primeiro semestre de 2010.

Do total de 49 ingressantes que participaram da pesquisa, 23 são do sexo feminino e 26 do masculino. Já entre a turma de formandos foram nove mulheres e 16 homens os participantes desta pesquisa.

O questionário teve como base as perguntas apresentadas por Edoardo Perrotti, na sua dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Administração da Escola de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo (USP), 2004, intitulado 'Estrutura Organizacional de Gestão do Conhecimento'. Algumas perguntas foram reproduzidas, outras sofreram alterações e adaptações deste pesquisador buscando adequá-las aos objetivos inicialmente propostos por esta pesquisa, embasados nos pressupostos metodológicos referenciados no Capítulo 3. Por fim as perguntas foram divididas em nove seções: Dados do entrevistado, cultura e clima organizacional, estrutura organizacional, processo de comunicação, aprendizagem organizacional, liderança, apoio gerencial à formação, matriz curricular, futuro profissional e visão estratégica.

Na primeira seção reúnem-se as perguntas para a identificação dos entrevistados sendo que as alternativas para colher as respostas foram colocadas de forma objetiva.

Já entre as seções 2 e 9, as perguntas foram identificadas em cada uma das seções e colocadas no modelo de Escala Likert a qual apresenta uma série de cinco proposições, da qual o inquerido só poderia selecionar uma, podendo estas ser: nunca, poucas vezes, às vezes, muitas vezes, sempre.

Para a apresentação dos resultados da pesquisa de campo as respostas foram divididas em quatro partes: mulheres ingressantes, mulheres concluintes, homens ingressantes, homens concluintes. Por fim, foram contabilizados os resultados gerais da turma, independente do sexo, apresentando-os em porcentagem.

7.1 PERFIL DOS ALUNOS

O primeiro ponto analisado é sobre a ocupação dos alunos nos três diferentes níveis das organizações, conforme se pode analisar no gráfico abaixo.

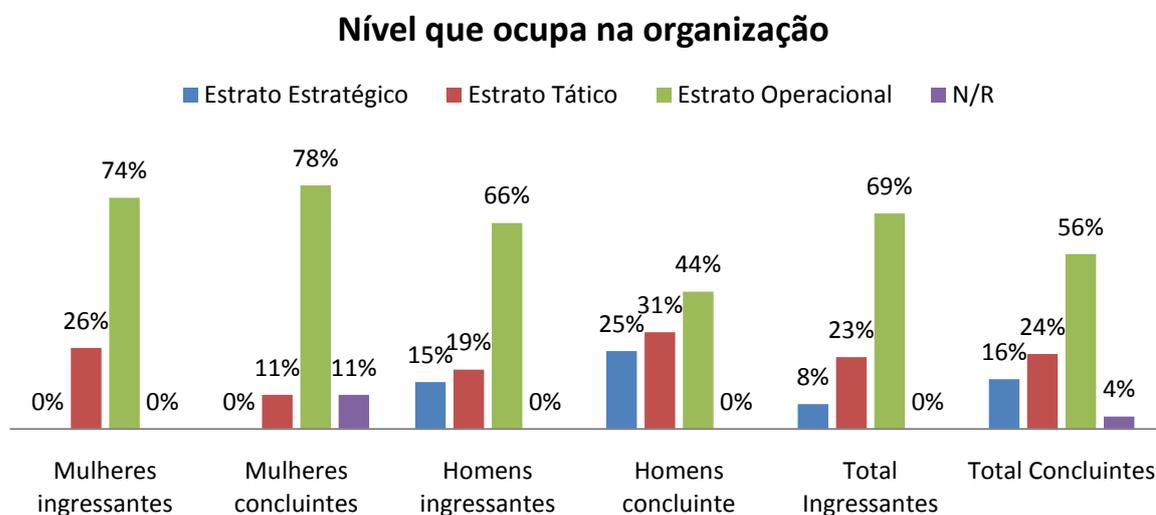


Gráfico 4 – Nível que os sujeitos da pesquisa ocupam atualmente na organização que trabalham
Fonte: Dados primários

Como se pode notar a maioria dos alunos, tanto ingressantes (69%) quanto concluintes (56%), faz parte do nível operacional das empresas. A constatação representa que para as pessoas do sexo feminino é muito mais difícil atingirem os níveis táticos e estratégicos. Nenhuma das mulheres entrevistadas, independente de idade e da condição de ingressante ou concluinte da Faculdade, ocupa cargo estratégico, o qual, neste caso, parece ser privilégio para os de sexo masculino.

O resultado geral a pesquisa revela que 8% dos ingressantes e 16% dos concluintes ocupam posições no estrato estratégico da empresa; enquanto 23% dos ingressantes e 24% dos concluintes ocupam cargos no estrato tático. Por fim, 69% dos ingressantes e 56% dos concluintes estão no estrato operacional.

A segunda questão explorada pelo questionário refere-se à experiência profissional dos alunos, e o resultado para tal indagação está expresso no gráfico abaixo.

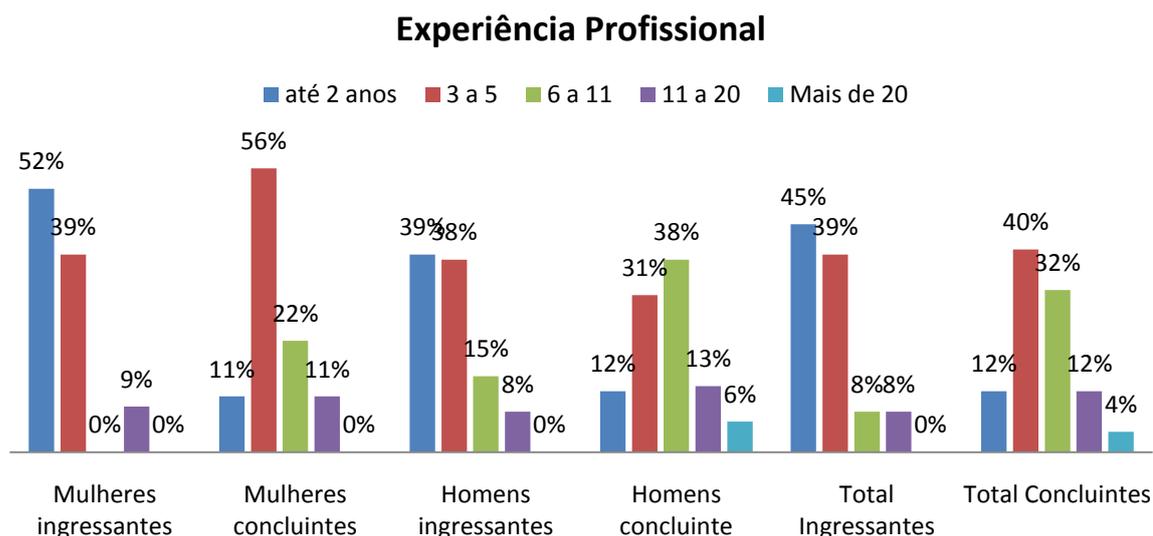


Gráfico 5 – Experiência Profissional dos sujeitos da pesquisa
Fonte: Dados primários

Embora a média de idade dos alunos ingressantes do sexo masculino, que fizeram parte da amostra, seja de 22,6 anos, a pesquisa revela que a maioria, está no mercado de trabalho há até cinco anos. Já ao avaliar os dados das mulheres ingressantes, com média de idade semelhante aos homens (22,5 anos), consta-se que as mesmas possuem menos experiência profissional, sendo que 52% acumulam menos de dois anos de experiência.

Em relação aos concluintes, naturalmente a média de idade da amostra é superior a dos ingressantes e, conseqüentemente, a experiência profissional é maior. No caso das mulheres formandas que participam da amostragem, a média de idade é de 25,5 anos; enquanto a média da idade dos homens é de 27,5 anos.

Ao contabilizar-se o resultado desta pergunta constata-se que 84% dos ingressantes possuem até cinco anos de experiência profissional; 8% possuem entre seis e 11 anos e outros 8% entre 11 e 20 anos de experiência. Já os dados da turma de formandos revelam que 12% têm até dois anos de experiência profissional; 40% têm entre três e cinco anos, 32% entre seis e 11 anos; 12% entre 11 e 20 anos e 4% com experiência superior a 20 anos de trabalho.

A terceira pergunta da primeira seção do instrumento de investigação apresenta a classificação das empresas que os alunos da Faculdade Avantis, que participaram da amostra desta pesquisa, atuam. A pesquisa apresentou os seguintes resultados:

Classificação da empresa que trabalha

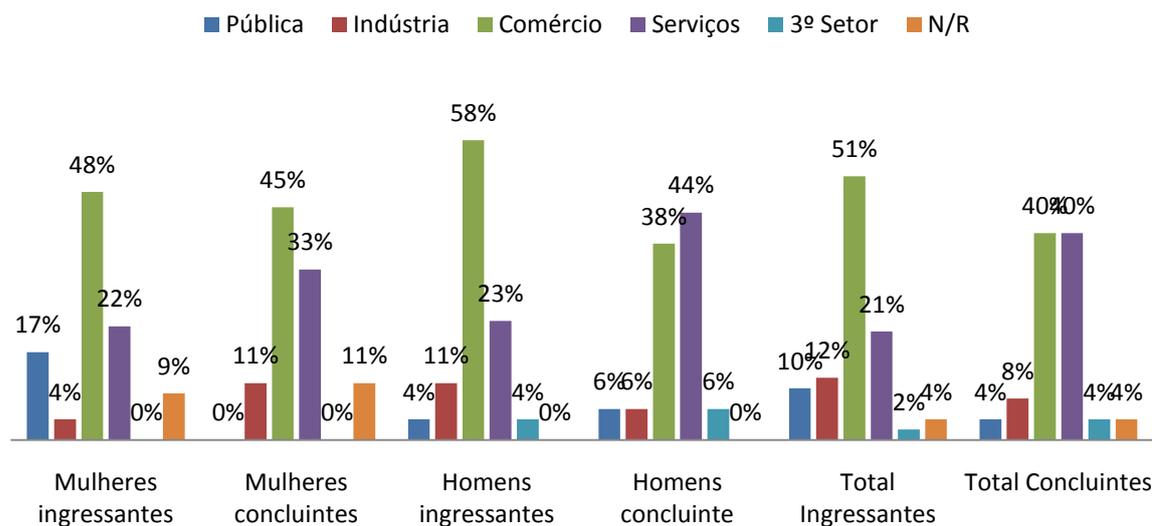


Gráfico 6 – Classificação da empresa que os sujeitos da pesquisa trabalham
Fonte: Dados primários

Atendendo as características da região onde a Faculdade está inserida, a pesquisa revela que a maioria dos alunos são trabalhadores do comércio e da prestação de serviços, sendo quase que irrisório o número de trabalhadores de indústrias, no setor público e no terceiro setor.

7.2 CULTURA E CLIMA ORGANIZACIONAL

Schein (1995, p.27, apud TEIXEIRA, 2005, p.168) define cultura organizacional como “o acúmulo de aprendizado anterior baseado no sucesso anterior” e “um padrão de pressupostos básicos... inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo... à medida que ele aprende a lidar com seus problemas... que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e, portanto... devem ser ensinados aos novos membros como a... forma correta de perceber, pensar e sentirem relação a tais problemas” (SCHEIN, 1990, p.111, apud TEIXEIRA, 2005, loc.cit)

A cultura de uma organização, diz Schein (1990, p.115), “baseia-se nas crenças, valores e pressupostos básicos dos fundadores, que com o passar do tempo, são então aperfeiçoados e disseminados na organização por meio de diversos mecanismos”. Deste

modo, a cultura organizacional tem a ver com o aprendizado organizacional, e conforme o entendimento de Schein (1990) as condições necessárias para o aprendizado estão ausentes na maioria das organizações, porque sua cultura é inadequada, pelo menos no que diz respeito ao aprendizado de longo prazo.

Diante destas afirmações, a segunda seção do questionário proposto aos alunos da Faculdade Avantis, reúne perguntas que procuram descobrir a cultura e o clima organizacional das empresas que os alunos atuam. Esta seção inicia com a pergunta: Você concorda que hoje informação é poder? O resultado é apresentado no Gráfico 7.

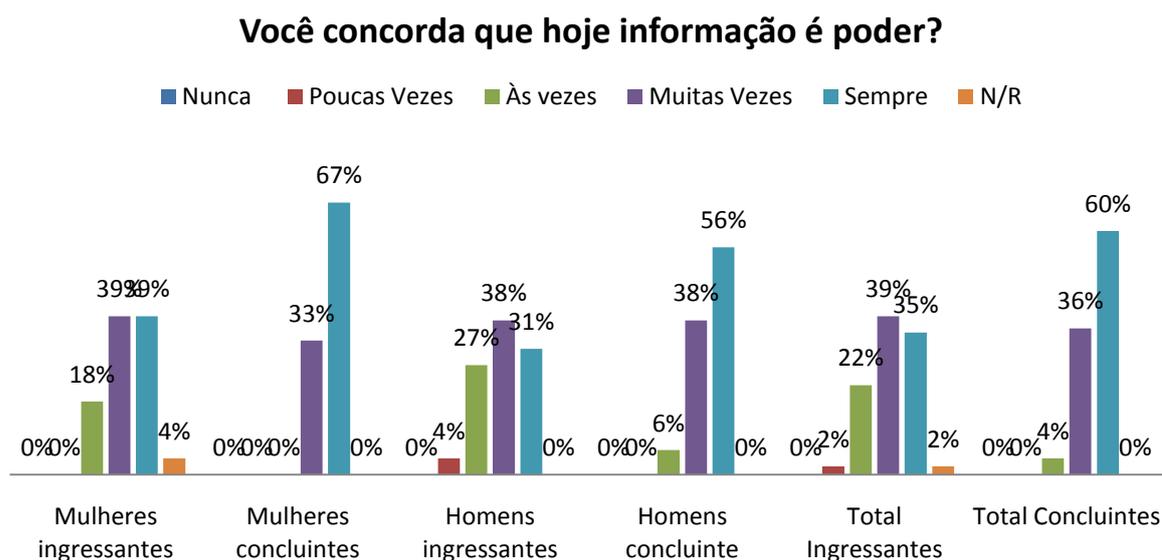


Gráfico 7 – Você concorda que hoje informação é poder?

Fonte: Dados primários

Ao analisar-se o resultado constata-se a evidente evolução de mudança de paradigmas dos alunos com o passar do tempo de estudos. Em ambos os sexos esta evolução fica evidente. Nota-se que, apenas 35% dos ingressantes reconhecem que nesta “Nova Era”, que chamamos de Era da Informação e do Conhecimento, quem detém informações é capaz de se destacar diante da concorrência, tornando-se mais competitivo. Por outro lado, a percepção de que a informação é o ingrediente fundamental para que a evolução aconteça, tanto para o desenvolvimento humano quanto para o desenvolvimento organizacional, é muito mais evidente nas respostas dos alunos concluintes, dentre os quais, 60% optaram pela resposta “sempre” e 36% como “muitas vezes”.

Na mesma esteira de intenções se provoca os alunos para saber o grau de importância que as empresas onde os mesmos atuam dão para o processo de troca de informações. Para esta pergunta os resultados são:

A sua empresa dá importância às informações e ao conhecimento?

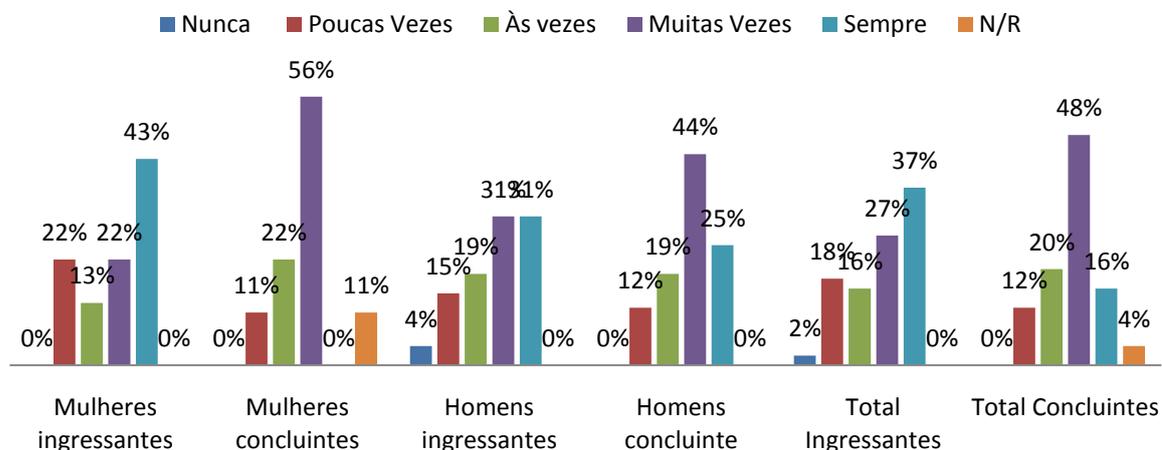


Gráfico 8 – A sua empresa dá importância às informações e ao conhecimento?

Fonte: Dados primários

Os resultados revelam que para 20% dos ingressantes e para 12% dos concluintes as empresas, mesmo inseridas nesta Nova Economia, não valorizam a informação e muito menos o conhecimento. Já a alternativa ‘às vezes’ foi assinalada por 16% dos ingressantes e por 20% dos concluintes. ‘Muitas vezes’ e ‘sempre’, se somados, representam um total de 64% dos ingressantes o mesmo índice para os concluintes.

Diante desta constatação recorre-se à Teixeira (2005) a qual afirma que as constantes transformações da sociedade requerem respostas rápidas e inovadoras, e para tanto, as empresas precisam estar continuamente adquirindo conhecimento, ou seja, o esforço de uma organização para sobreviver e crescer depende da sua capacidade de tirar vantagem do aprendizado coletivo interno sobre seus próprios processos e formas de atuação.

Segundo Tobal (TOBAL & MAURÍCIO, 1999, p. 05), “Conhecimento para este tipo de sociedade significa ferramenta, recurso, meio, fim, resultado. São intelectuais trabalhando com ideias e palavras, são gerentes lidando com pessoas e trabalho”. Assim percebe-se que a passagem do modo de produção de uma época para outra muda as relações entre trabalho e sociedade e a forma desta organizar-se, sendo o conhecimento o principal ativo.

Prosseguindo a pesquisa, perguntou-se aos acadêmicos se na empresa onde os mesmos trabalham e/ou administram existe uma cultura de aprendizagem, criação ou compartilhamento do conhecimento. O resultado é apresentado no seguinte Gráfico:

Na empresa onde você trabalha existe uma cultura de aprendizagem, criação ou compartilhamento do conhecimento?

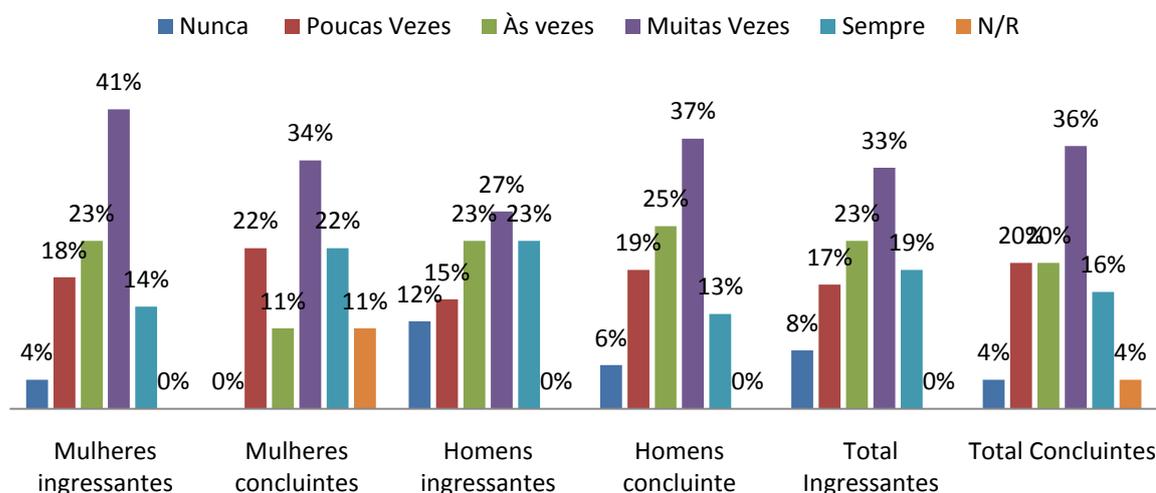


Gráfico 9 – Na empresa onde você trabalha existe uma cultura de aprendizagem, criação ou compartilhamento do conhecimento?

Fonte: Dados primários

A Aprendizagem Organizacional pode ser definida como os processos que buscam criar, adquirir e transferir conhecimentos e modificar os comportamentos das pessoas para refletir novos conhecimentos e *insight* (SENGE, 2004). Isso produz um mecanismo através do qual trabalhadores contribuem para o desempenho da empresa por meio da aplicação dos seus conhecimentos e habilidades em resolver problemas e de inovar constantemente.

Conforme se constata no Gráfico 9, um número considerável dos alunos, tanto ingressantes quanto concluintes, não percebe nas suas empresas a existência de uma cultura de aprendizagem e de compartilhamento do conhecimento. Na análise dos resultados totais vê-se que 25% dos ingressantes responderam que ‘poucas vezes’ ou ‘nunca’ suas empresas se preocupam em promover uma cultura de aprendizagem permanente entre os seus colaboradores; analisando os dados dos alunos concluintes esse índice fica em 24%.

Falando em cultura e clima organizacional e entendendo que essa cultura é fruto dos seres humanos que a produzem, questionou-se os alunos se os mesmos se consideram profissionais realizados e felizes com a profissão e com a função que desempenham atualmente.

Antes de apresentar esses resultados convém reproduzir aqui as palavras de Peter Senge (2009, p. 23) o qual afirma que: “As organizações funcionam do jeito que funcionam por causa da maneira pela qual trabalhamos, pensamos e interagimos; as mudanças exigidas não são apenas nas organizações, mas em nós também”. Essa afirmação ajuda a interpretar os dados do Gráfico abaixo o qual demonstra que muitos não estão felizes e nem realizados com a atual função.

Você se considera um profissional realizado e feliz com aquilo que faz?

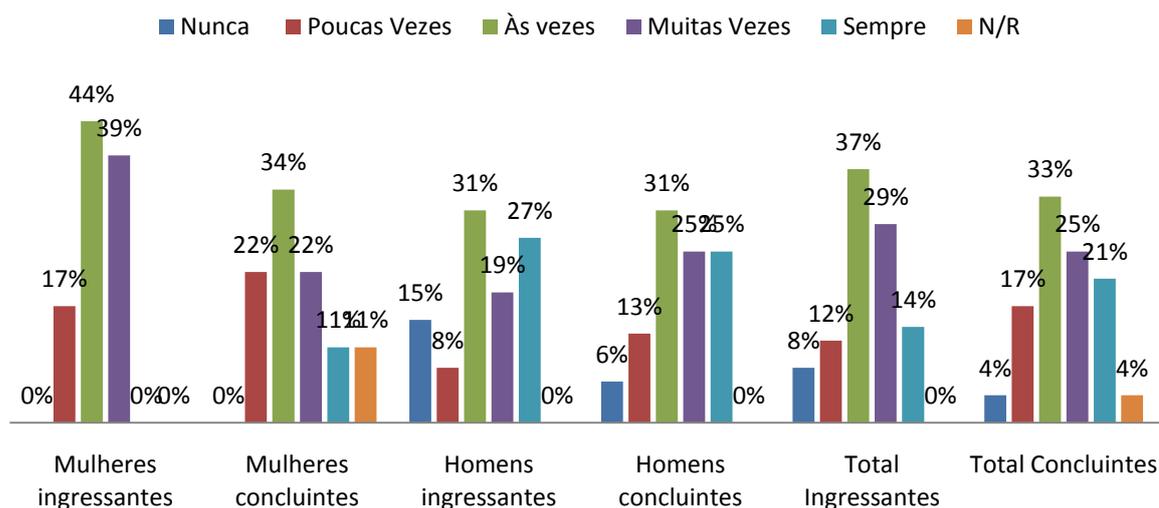


Gráfico 10 – Você se considera um profissional realizado e feliz com aquilo que faz?

Fonte: Dados primários

Conforme os dados acima expostos, uma parcela significativa de ingressantes e de concluintes, homens e mulheres, se manifesta infeliz com a profissão que exerce atualmente. Os homens, embora ocupam cargos melhores (conforme o Gráfico 4), apontam maior descontentamento do que as mulheres: 15% dos homens ingressantes e 6% dos concluintes revelam que nunca estão felizes com aquilo que fazem.

No resultado geral contabiliza-se que, entre os ingressantes, 8% estão totalmente infelizes com o que fazem atualmente; 12% ‘poucas vezes’ sentem felicidade naquilo que fazem; 37% ‘às vezes’; 29% ‘muitas vezes’ e 14% sentem-se ‘sempre’ felizes. Já entre os concluintes os resultados são mais animadores: 4% dizem que ‘nunca’ são realizados e felizes com aquilo que fazem; 17% assinalaram a opção ‘poucas vezes’; 33% ‘às vezes’; 25% ‘muitas vezes’ e 21% sentem-se felizes e realizados ‘sempre’. 4% dos formandos não responderam essa questão.

Para entender estes dados, recorre-se a Peter Senge (2009, p.29) que ao reproduzir as palavras de Bill O'Brien, ex-CEO da Hanover Insurance, registra “A agitação na administração de empresas continuará até construirmos organizações que sejam mais coerentes com as mais elevadas aspirações humanas, as que estão além de comida, abrigo e pessoas”.

O mesmo autor (Ibid., p.32) ao descrever uma das cinco disciplinas, a do ‘domínio pessoal’, afirma que essa é “uma pedra de toque essencial para a organização que aprende – seu alicerce espiritual. A capacidade e o comprometimento de uma organização em aprender não podem ser maiores do que seus integrantes”. Ou seja, o que Senge alerta é que a disciplina do domínio pessoal esclarece as coisas que são realmente importantes para os homens, levando-os “a viver a serviço de nossas mais altas aspirações” (Ibid. p.33).

Seguindo na mesma seção de perguntas indaga-se aos alunos se os mesmos se sentem devidamente capacitados para exercerem o cargo que ocupam nas empresas onde atuam, já que, conforme Tobal et al (TOBAL & MAURÍCIO, 1999, p. 3) “ter emprego hoje não basta, é preciso ser empregável dentro de um contexto empresarial que tenta romper com velhas práticas e avançar no sentido de investir no sujeito, transformando a organização em um celeiro de talentos”. Os resultados da pergunta estão representados no Gráfico 11 que segue.

Você se sente devidamente capacitado para exercer o cargo que ocupa na empresa?

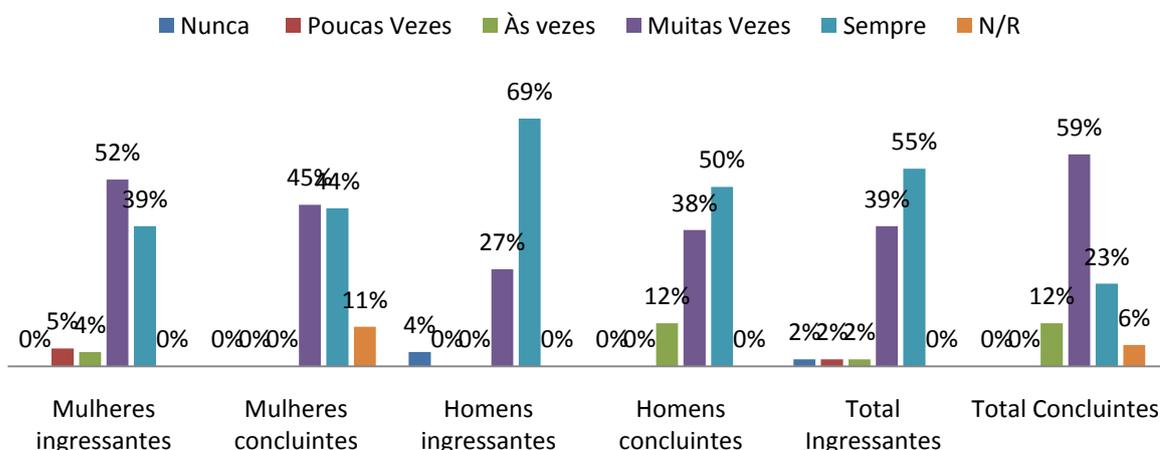


Gráfico 11 – Você se sente devidamente capacitado para exercer o cargo que ocupa na empresa?

Fonte: Dados primários

O resultado revela certa autoconfiança dos alunos ao se auto-avaliarem devidamente capacitados para exercerem os cargos que atualmente ocupam nas suas empresas. Como se pode ver 55% do total de alunos ingressantes que participaram desta pesquisa - sendo 39% das mulheres e 69% dos homens - julgaram-se devidamente capacitados. Já entre os concluintes a média dos que se auto-intitulam ‘sempre’ devidamente capacitados é de apenas 23%, e 59% deles responderam que em “muitas vezes” se consideram capacitados.

Finalizando a segunda seção de perguntas, onde se buscou entender a cultura e o clima organizacional, foi aplicada a seguinte pergunta: “Você se considera um trabalhador competente na função que desempenha atualmente?”

Você se considera um trabalhador competente na função que desempenha atualmente?

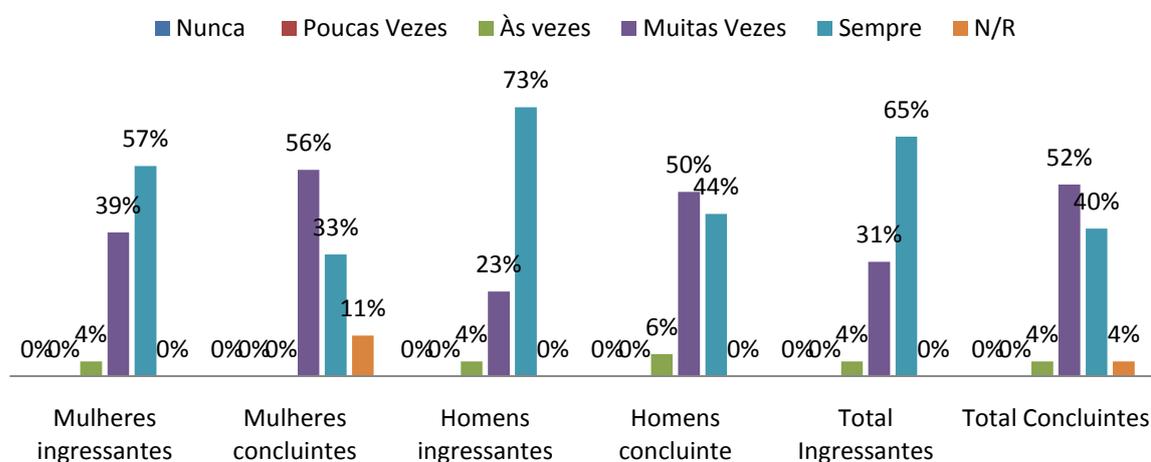


Gráfico 12 – Você se considera um trabalhador competente na função que desempenha atualmente?

Fonte: Dados primários

Entendendo a competência sobre a mesma ótica de Fialho (2006, p. 76) que diz: “(...) o conhecimento, quando apreendido, se transforma primeiro em competências, mas que, dependendo da atitude que tomamos em relação a ele, nossos valores e as estratégias que empregamos, pode se tornar conhecimento útil para nós e para as organizações em que trabalhamos”, pode-se afirmar que quando utilizados estrategicamente, o conhecimento permite o trabalhador atingir com sucesso os resultados que dele são esperados. Nesta questão nota-se que os alunos consideram-se extremamente confiantes, sendo que 65% dos alunos ingressantes responderam que ‘sempre’ são competentes, entre os concluintes esse índice foi de 40%. Nas duas classes pesquisadas apenas 4% dos alunos responderam que apenas “às vezes” se consideram competentes naquilo que fazem.

Conforme Tobal e Maurício (TOBAL & MAURÍCIO, 1999, p. 3):

é a competência das pessoas que as fazem diferentes e empregáveis e, isto só é possível através da formação, da experiência e das suas atitudes diante das dificuldades, pois o momento atual é próprio para sujeitos ágeis e ousados, que sabem calcular riscos e tirar proveito diante das incertezas do mercado e daqueles que continuam esperando por alguém que alavanque sua carreira.

Ao analisar-se o resultado das duas perguntas apresentadas recorrer-se a Freire que em sua obra “Educação e Mudança”, defende a ideia de que “o homem se sabe inacabado e por isso se educa” (1979, p.14). Por isso entende ele que “a educação é possível para o homem (e para a mulher), porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (Ibid., loc.cit.). Ou seja, ninguém está pronto. Para o bem das organizações, ninguém, nem o melhor profissional pode sentir-se e conformar-se com a condição de um ser “acabado”, afinal, a educação tem caráter permanente. Homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, devem ser sempre provocados a refletirem sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento. Deve-se entender que, independente da escolaridade, da idade, da condição social, política ou de gênero, não há seres educados e não educados, mas sim todos, em um constante movimento de aprendizagem.

O homem, para Freire, “é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Isto leva-o à sua perfeição”. Eis aqui, conforme ele, “a raiz da educação”.

7.3 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Na terceira seção do questionário foram incluídas perguntas referentes à estrutura organizacional das empresas onde os alunos da Faculdade Avantis, ingressantes e concluintes, atuam. Conforme constatado no Gráfico 6, a maioria dos alunos que fazem parte da amostra desta pesquisa pertence à iniciativa privada, seja no comércio ou na prestação de serviços. Compreender a estrutura organizacional da qual esses alunos pertencem é de fundamental importância, uma vez que a mesma projeta e organiza os relacionamentos dos níveis hierárquicos e o fluxo das informações essenciais de uma organização.

A primeira das oito perguntas que fazem parte desta terceira seção é a seguinte: “Na empresa onde você trabalha existem critérios e políticas formais para facilitar e reger os

processos de geração, validação e disseminação do conhecimento?” Justifica-se a formulação desta pergunta pelo fato de que, em algumas organizações o conhecimento, principalmente o tácito não é registrado e conseqüentemente não pode ser recuperado e reutilizado em outros projetos ou situações similares.

O resultado está representado no gráfico abaixo:

Na empresa onde você trabalha existem critérios e políticas formais para facilitar e reger os processos de geração, validação e disseminação do conhecimento?

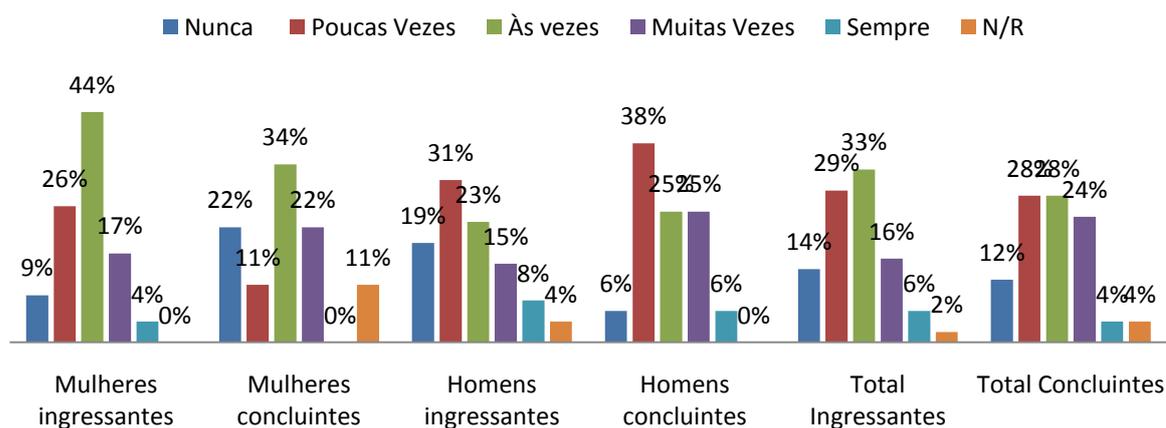


Gráfico 13 – Na empresa onde você trabalha existem critérios e políticas formais para facilitar e reger os processos de geração, validação e disseminação do conhecimento?

Fonte: Dados primários

O interesse de estudiosos e profissionais pelo tema “gestão do conhecimento” tem aumentado nesta última década, quando novas práticas organizacionais foram implantadas dentro desse conceito que ainda não tem consolidada uma definição que seja consensual.

Daft (2002, p. 239) define conhecimento como a combinação de informações pelos cérebros coletivos dos funcionários que se baseia em conhecimento anterior. Conforme Wiig (2000, apud, CARVALHO, et al, 2006, p. 79), a prática de gestão do conhecimento deve levar em consideração os benefícios que os indivíduos envolvidos receberão, devido ao foco do conhecimento estar nos indivíduos e não em sistemas de processos de trabalho ou em ferramentas dentro de organizações. Assim, tem-se a definição de gestão do conhecimento apresentado por Terra de forma abrangente:

Gestão do Conhecimento significa organizar as principais políticas, processos e ferramentas gerenciais e tecnológicos à luz de uma melhor compreensão dos processos de geração, identificação, validação, disseminação, compartilhamento,

proteção e uso dos conhecimentos estratégicos para gerar resultados (econômicos) para a empresa e benefícios para os colaboradores internos e externos (*stakeholders*). (TERRA, 2005, p. 8)

Por sua vez Rodriguez (2002, p. 15) diz que o sucesso da prática da gestão do conhecimento na organização está relacionado diretamente com as pessoas, e os processos apoiados na tecnologia da informação como ferramenta de organizar e disseminar o conhecimento no sistema.

No entanto disseminação do conhecimento consiste na prática da transferência do conhecimento, podendo ser pela contratação de pessoas, pelas conversas informais e não programadas, ou por reuniões e ações estruturadas que possibilitam a mobilidade do conhecimento pela organização.

Conforme se constata no gráfico acima, uma parte dos alunos entrevistados reconhece que nas suas empresas existem critérios e políticas formais que facilitam e regem os processos de geração, validação e disseminação do conhecimento. Esta realidade nas empresas atuais parece ser mais notada pelos alunos concluintes, sendo que 24% deles assinalaram a alternativa “muitas vezes” e 4% assinalaram a alternativa ‘sempre’. Entre os ingressantes a alternativa ‘sempre’ foi assinalada por apenas 6%. Já as alternativas ‘nunca’ e ‘poucas vezes’, se somadas, totalizam um índice de 43% dos ingressantes e 40% dos concluintes.

Em seguida buscou-se compreender a estrutura física utilizada pelas organizações e se as mesmas contribuem para a troca informal de informações através do uso de espaços abertos e salas de reunião. Tal pergunta justifica-se com a afirmação de Daft (2002, p. 204), que diz que a disseminação do conhecimento, em qualquer organização, é crucial. O conhecimento explícito é formalmente capturado e compartilhado por meio da tecnologia da informação, enquanto o tácito não, e estima-se que o tácito representa 80% do conhecimento útil de uma organização.

Os layouts proporcionam a troca informal de informações (uso de espaços abertos e salas de reunião)?

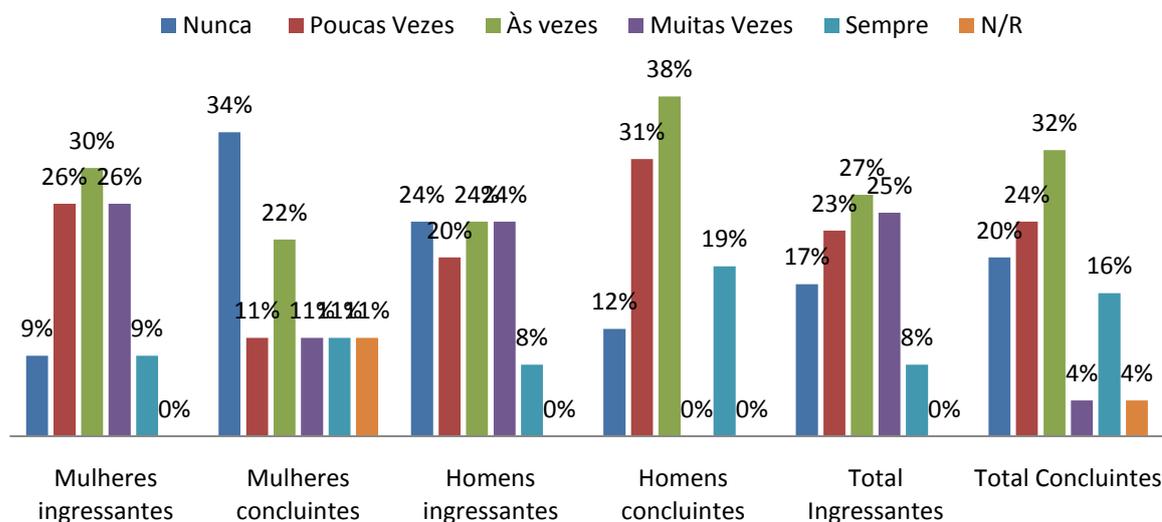


Gráfico 14 – Os layouts proporcionam a troca de informações?

Fonte: Dados primários

Diante do resultado apresentado o gráfico acima, se constata que apenas 33% dos ingressantes e 20% dos concluintes assinalaram as alternativas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’. Já as opções ‘nunca’ e ‘poucas vezes’ foram assinaladas por 40% dos ingressantes e 44% dos concluintes; com destaque para 34% das mulheres concluintes que assinalaram a opção ‘nunca’.

Este resultado encaixa-se na citação de Bill O’Brien, citada por Senge em “A quinta disciplina” o qual diz que: “Nossas organizações hierárquicas tradicionais não foram projetadas para atender as necessidades maiores das pessoas, ao seu autorrespeito e à sua autorrealização” (O’BRIEN, apud SENGE, 2009, p. 178). No entanto, é evidente que precisam-se de modelos organizacionais mais congruentes com a natureza humana.

A seguir os alunos foram indagados se nas empresas onde trabalham existe um departamento e/ou função específica para tratar dos assuntos de aprendizagem organizacional. O resultado desta questão é o que se apresenta no Gráfico 15.

Existe um departamento e/ou função específica para tratar dos assuntos de aprendizagem organizacional?

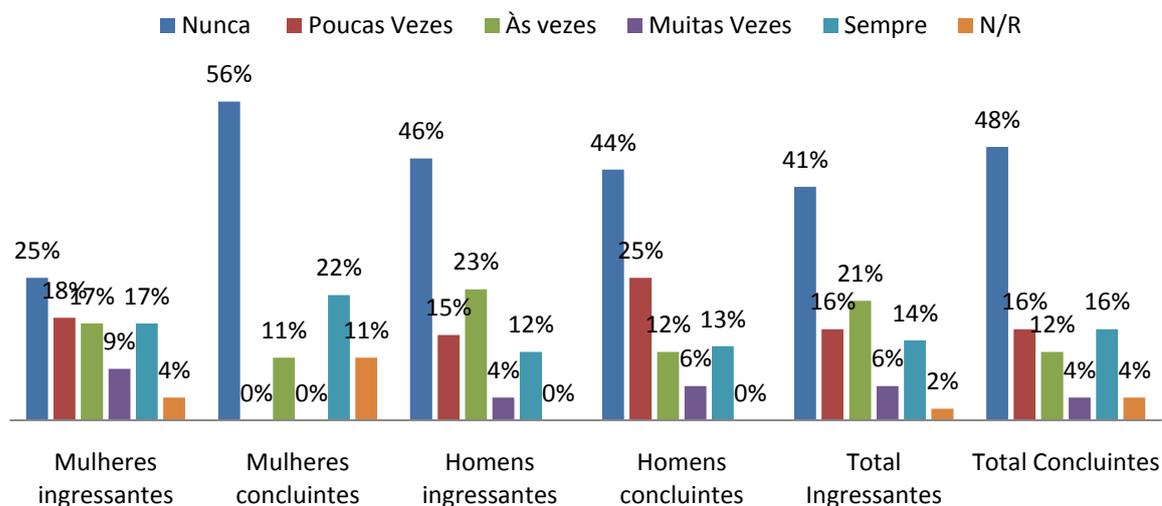


Gráfico 15 – Existe um departamento e/ou função específica para tratar dos assuntos de aprendizagem organizacional?

Fonte: Dados primários

Como se constata a opção ‘nunca’ sobressaiu-se maciçamente sobre as demais opções, o que prova que a maioria das empresas na região estudada ainda não dispõe de departamento e nem mesmo de funcionários específicos para tratarem dos assuntos ligados à fomentação da aprendizagem organizacional. Como visto, a disseminação do conhecimento é condição prévia para transformar experiências isoladas e informações em algo que toda organização possa utilizar; porém, os resultados nos mostram que essa transformação acontece sem nenhuma organização sendo que 48% dos concluintes e 41% dos ingressantes revelam que nas empresas onde atuam ‘nunca’ houve uma pessoa ou um departamento específico para administrar esse assunto.

Essa realidade corrobora com a citação de Santoro et al (SANTORO & SANTOS, 2006, p. 03) que diz:

O problema observado em várias organizações é que a grande parte destes tipos de conhecimento, principalmente o informal não é registrado e conseqüentemente não pode ser recuperado e reutilizado em outros projetos ou situações similares. O conhecimento tácito, aquele que é inerente a alguns indivíduos apenas, não se transforma em conhecimento explícito, de domínio público, conforme afirma Nonaka (2000). Desta forma a evolução do conhecimento na organização não acontece, ou seja, esta não aprende consigo mesma.

Nesta mesma linha pergunta-se aos alunos se na empresa onde os mesmos atuam existe um relacionamento entre departamentos e os diferentes níveis hierárquicos. Tal

pergunta foi elaborada levando em conta o que o próprio Senge (2009, p.177) afirma: “A aprendizagem individual não garante a aprendizagem organizacional. Entretanto, sem ela, a aprendizagem organizacional não ocorre”. Ou seja, a ideia defendida pelo autor é que se os próprios funcionários não estiverem suficientemente motivados por seus líderes e colegas a questionarem as metas de crescimento e de desenvolvimento, não haverá crescimento e nem desenvolvimento e, contudo, criar um ambiente de relação entre os diferentes níveis é uma forma de fomentar a aprendizagem organizacional.

Os resultados desta pergunta estão expressos no gráfico que segue:

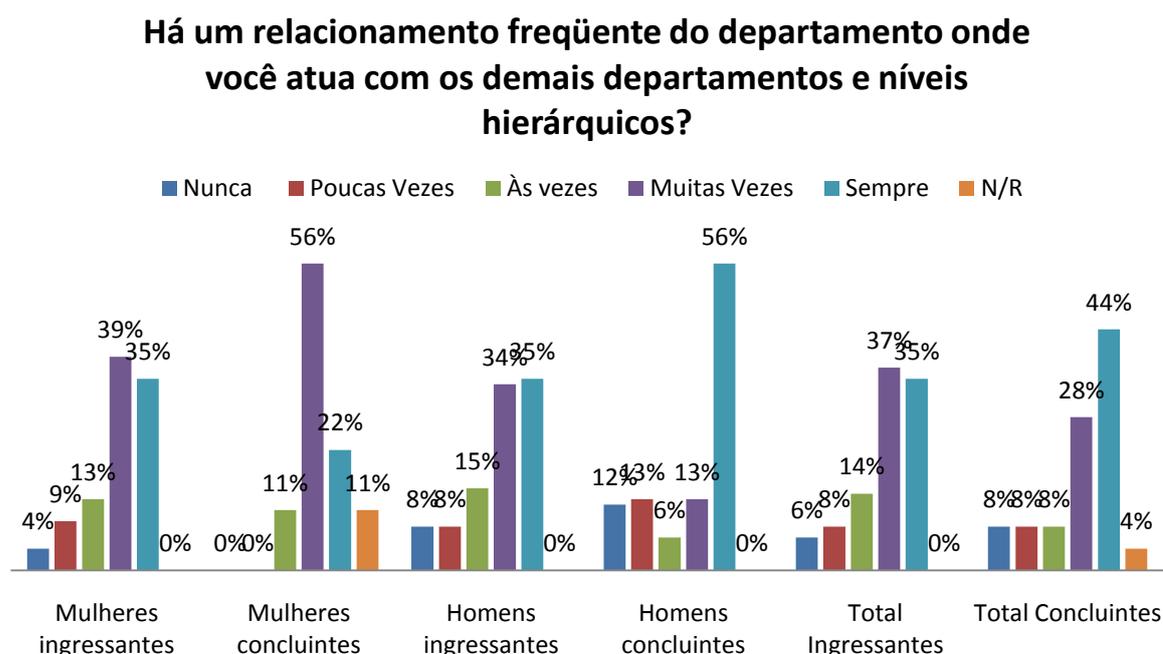


Gráfico 16 – Há relacionamento freqüente do departamento onde você atua com os demais departamentos e níveis hierárquicos?

Fonte: Dados primários

Como se pode ver acima, a maioria dos sujeitos pesquisados - tanto os ingressantes quanto os concluintes - revela existir com certa freqüência o relacionamento entre os diferentes departamentos e níveis hierárquicos, o que pode ser avaliado como algo positivo para criar um ambiente de aprendizagem, já que esta relação entre os diferentes que formam a organização transforma-se em um campo propício para a geração e disseminação do conhecimento. Entre os ingressantes 35% responderam ‘sempre’ e 37% responderam ‘muitas vezes’. Já entre os concluintes a alternativa ‘sempre’ foi assinada por 44% e ‘muitas vezes’ por 28%. No entanto há de se destacar que entre os ingressantes 6% assinalou a alternativa

‘nunca’ e outros 8% a opção ‘poucas vezes’. Entre os concluintes essas as duas alternativas somam 16%.

Diante destes dados destaca-se que segundo Echeverría (2005, p.259, apud, BRAGA, 2007, p.45), as organizações são fenômenos lingüísticos, unidades construídas a partir de conversações específicas, que estão baseadas na capacidade dos seres humanos para efetuarem compromissos mútuos quando se comunicam entre si. Conforme o autor é nas conversações que as empresas se constituem como unidades particulares e asseguram sua existência, logo, seria impossível construir uma organização sem linguagem.. Assim afirma:

Uma empresa não é sua razão social, nem o edifício onde está estabelecida, nem um produto específico ou um conjunto de produtos. Tudo isso pode mudar e a empresa pode continuar existindo. Uma empresa é uma rede dinâmica de conversações. Como tal, gera uma identidade no mundo que transcende seus membros individuais. As empresas podem existir por muitos anos, todos os seus membros individuais podem mudar, porém a empresa pode seguir sendo a mesma entidade. (ECHEVERRÍA, 2005, apud, BRAGA, 2007, p.45)

Dando continuidade a esta seção perguntou-se se nas empresas que os alunos atuam há o uso de equipes multidisciplinares, formadas por profissionais de diferentes áreas, que se sobrepõem à estrutura formal e hierárquica, onde poucos mandam e muitos têm que obedecer às normas. O Gráfico 17 apresenta os resultados.

Há uso de equipes multidisciplinares que se sobrepõem à estrutura formal e hierárquica?

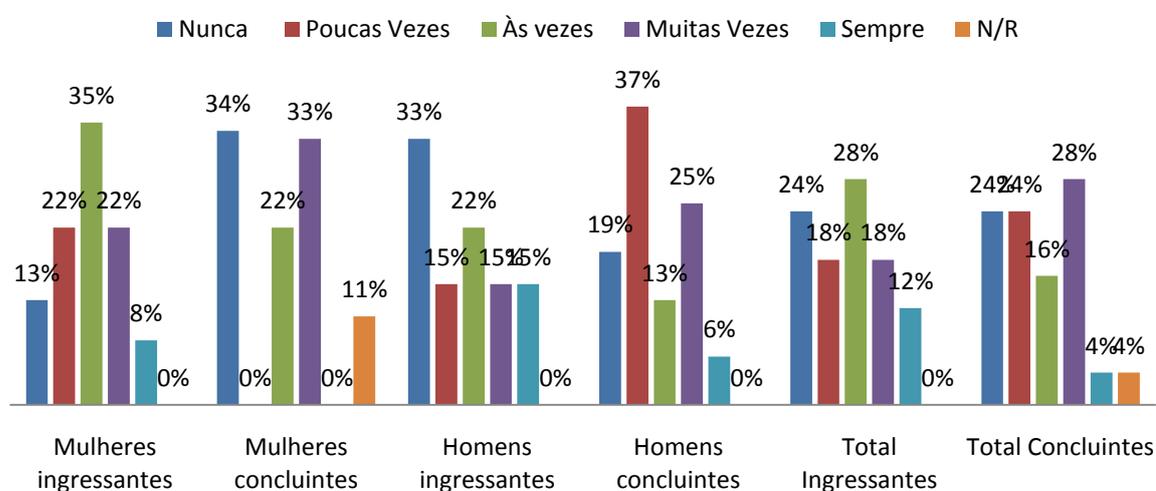


Gráfico 17 - Há uso de equipes multidisciplinares que se sobrepõem à estrutura formal e hierárquica?
Fonte: Dados primários

Eis aqui mais uma prática pouco utilizada pelos gestores das organizações empresariais das quais os alunos fazem parte. Para 12% dos ingressantes esta prática acontece ‘sempre’, para 18% ‘muitas vezes’ e para 28% ‘às vezes’. Já entre os concluintes o maior índice é de 28% dos acadêmicos que assinalaram a opção ‘muitas vezes’. Apenas 4% respondeu ‘sempre’ e 16% assinalou a alternativa ‘às vezes’.

Os resultados desta pergunta remetem a uma das deficiências de aprendizagem citadas por Peter Senge, em A Quinta Disciplina: a deficiência de “eu sou o meu cargo”; ou seja, a maioria dos trabalhadores se vê dentro de um “sistema” sobre o qual tem pouca ou nenhuma influência.

Conforme ele, “quando as pessoas na organização se concentram exclusivamente no cargo que ocupam, elas têm pouco senso de responsabilidade em relação aos resultados da interação de todos os outros cargos” (SENGE, 2009, p.48).

Depois disso perguntou-se se nas empresas há uso de equipes temporárias (consultores externos) dedicadas a projetos de melhoria e inovações. Os resultados são apresentados a seguir.

Há uso de equipes temporárias (consultores externos), dedicadas a projetos de melhoria e inovações?

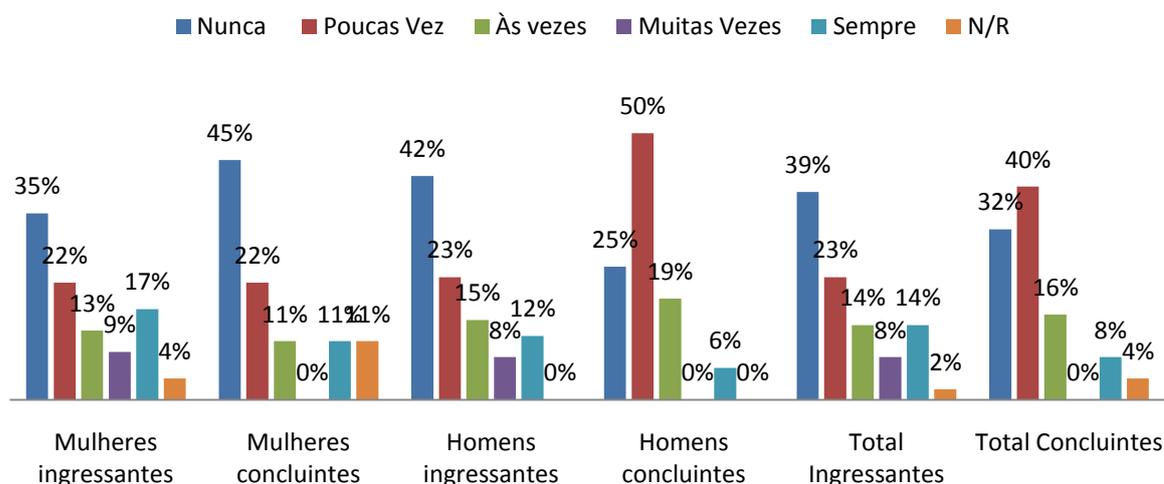


Gráfico 18 – Há uso de equipes temporárias dedicadas a projetos de melhoria e inovações?

Fonte: Dados primários

Constata-se que poucas são as empresas da região pesquisada que se utilizam de consultores externos para resolverem os seus problemas. Sobre esta questão Senge (2009, p.99) comenta que “nos negócios, podemos transferir a responsabilidade aos consultores ou a

outros profissionais que ‘ajudam’ a empresa, tornando-a dependente de seus serviços, em vez de treinar os gerentes-clientes para que possam resolver seus próprios problemas”. Conforme o próprio autor essa prática faz com que ao longo do tempo, o poder do interventor cresça. Conforme se vê ainda 14% das empresas onde os ingressantes trabalham tem a prática de buscar consultores e equipes temporárias para dedicarem-se aos projetos de melhorias e inovações. Entre os concluintes esse índice é reduzido para 8%.

Dando seqüência a esta seção de perguntas questionou-se aos alunos se os mesmos têm a liberdade para tentarem e errarem dentro das organizações onde trabalham. Os resultados estão expressos no gráfico abaixo.

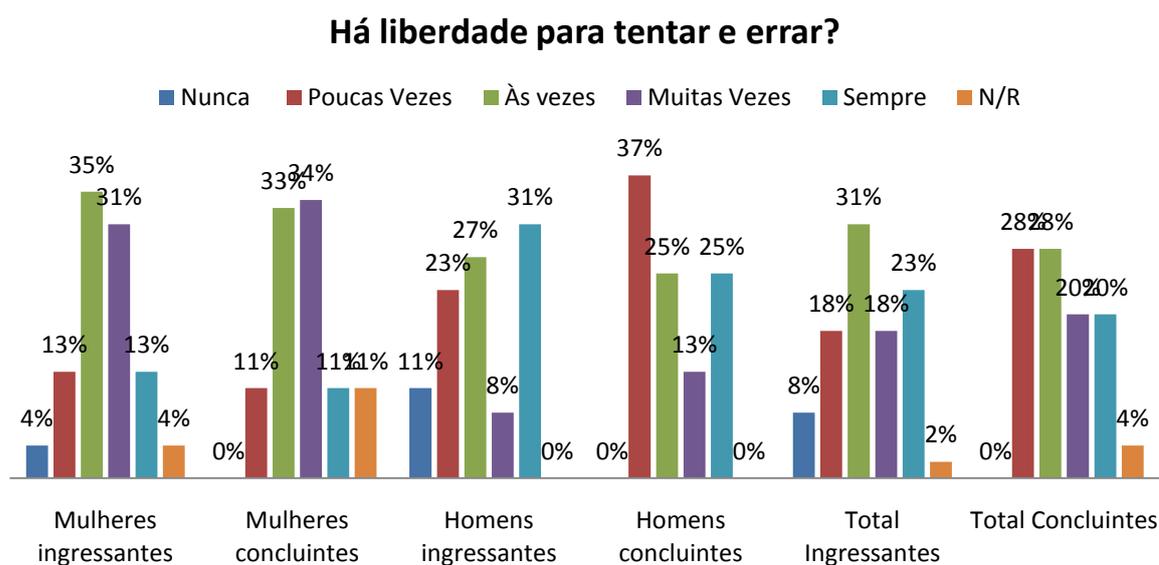


Gráfico 19 - Há liberdade para tentar e errar?

Fonte: Dados primários

Mais uma vez as alternativas ‘às vezes’, ‘poucas vezes’ e ‘nunca’, se somadas, destacam-se sobre as demais. Porém não há como se fechar os olhos para o índice de 41% dos ingressantes e 40% dos concluintes que afirmam que desfrutam desta liberdade ‘muitas vezes’ e ‘sempre’. Senge (2009, p.194) conta que, Ed Land, fundador e presidente da Polaroid por décadas e inventor da fotografia instantânea, tinha uma placa na parede que dizia: “Um erro é um evento cujo benefício ainda não se transformou em vantagem”.

Encerrando esta terceira seção de perguntas, a qual teve como foco a questão da estrutura organizacional, questionou-se os alunos em qual dos níveis da empresa são tomadas as decisões para empresa. Ressalta-se que esta pergunta, assim como as da primeira seção, ganhou um formato diferenciado para que os objetivos fossem atingidos, deixando de lado o modelo da Escala Likert e apresentando cinco alternativas: estratégico, tático, operacional,

estratégico e tático e, por fim, por todos os estratos. O resultado final desta questão está representado no Gráfico 20 que segue:

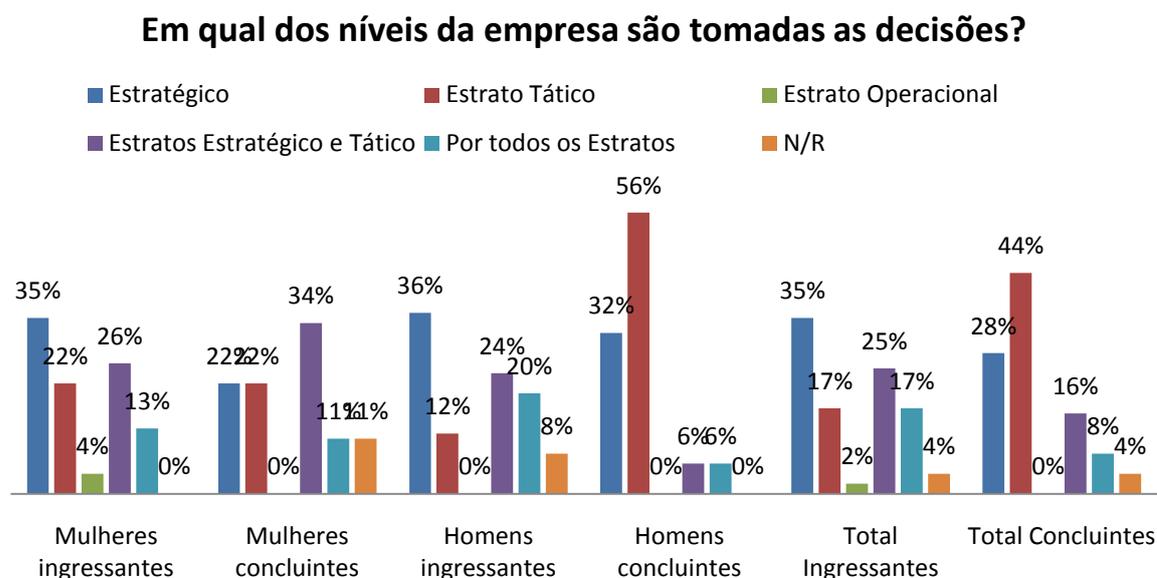


Gráfico 20 – Em qual dos níveis da empresa são tomadas as decisões?

Fonte: Dados primários

Se vê que em muitas empresas as condições de pensar e decidir são mantidas como exclusividades para os que ocupam cargos mais importantes, sendo pequeno o número de empresas que compartilham esta responsabilidade com todos os que fazem parte do sistema. Entre os ingressantes, apenas 17% assinalaram a alternativa “por todos os estratos”, os demais ficaram divididos entre as demais alternativas, com destaque para o nível estratégico (35%). Já entre os alunos concluintes, apenas 8% respondeu que as decisões são tomadas por todos e 44% deles respondeu que as mesmas são tomadas por quem está no estrato tático.

Estes resultados nos remetem ao que o Senge (2009, p.55), chama de “o mito da equipe gerencial”, definida por ele como “um conjunto de gerentes sensatos e experientes que representam as diferentes funções e áreas de *expertise*⁴ da organização. O autor discorda desta prática dizendo que os mesmos não têm condições de identificarem as questões interfuncionais complexas, críticas às organizações. Para ele a criação dessas hierarquias e a definição do que compete a cada uma delas dividindo as funções, colabora para transformação da empresa em uma série de pequenos feudos e esta divisão acaba por eliminar o contato entre as diferentes funções. “Resultado: a análise dos problemas mais importantes da empresa, as

⁴ O termo *expertise*, para Senge (2009, p.55) tem o significado de perícia, especialidade ou destreza.

questões complexas que atravessam os limites funcionais, torna-se um exercício arriscado ou inexistente”. (Ibid., p.55)

7.4 COMUNICAÇÃO EMPRESARIAL

Na quarta seção do questionário foram explorados assuntos relacionados ao processo de Comunicação Empresarial, especialmente a interna. Estas perguntas visam revelar a relação existente entre líderes e liderados, sobretudo do compartilhamento das informações que são fundamentais para o desenvolvimento das organizações de aprendizagem e para o exercício da disciplina que Peter Senge (1990) chama de “visão compartilhada”, a qual pode ser comparada com os seguintes dizeres de Paulo Freire, publicados em “Pedagogia do Oprimido” (1970):

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros ‘isto’, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são ‘essa gente’, ou são ‘nativos inferiores’?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho? (FREIRE, 1970, p. 80)

Conforme exposto, o diálogo e a comunicação são fundamentais para a desalienação de líderes e de liderados e, com isso, criar as organizações de aprendizagem.

Nesta mesma linha Stephen P. Robbins (2004) nos alerta que as fontes de conflitos interpessoais citadas com mais frequência são as falhas de comunicação. Como o ser humano passa cerca de 70% do tempo que permanecem acordados se comunicando - escrevendo, lendo, falando, escutando -, parece razoável afirmar que uma das principais forças que podem impedir o bom desempenho de um grupo é a falta de comunicação eficaz. Para o autor nenhum grupo pode sobreviver sem comunicação

Na primeira pergunta desta seção indagou-se aos alunos se os mesmos têm conhecimento do Planejamento Estratégico que a empresa possui. O resultado é apresentado no gráfico abaixo.

Você tem conhecimento do planejamento estratégico que a empresa possui?

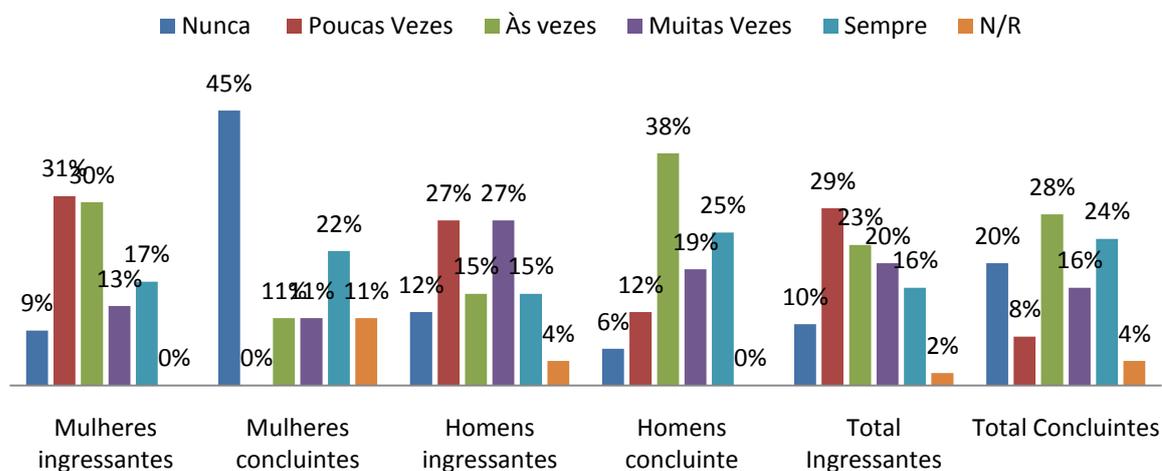


Gráfico 21 – Você tem conhecimento do planejamento estratégico que a empresa possui?

Fonte: Dados primários

O Gráfico 21 demonstra que a maioria dos funcionários não tem conhecimento do planejamento estratégico. 10% dos ingressantes e 20% dos concluintes disseram que ‘nunca’ tiveram contato com tal documento; porém se somarmos este resultado à alternativa ‘poucas vezes’ esse índice salta para 39% e 28%, respectivamente. O dado mais alarmante está entre as alunas concluintes que entre elas, 45% disseram ‘nunca’ terem recebido esse tipo de informação dos seus líderes, uma vez que, conforme o Gráfico 4, 69% pertencem ao estrato operacional. Esses dados são ainda mais preocupantes, se entendermos o planejamento estratégico como um processo gerencial que diz respeito à formulação de objetivos para a seleção de programas de ação e para sua execução, levando em conta as condições internas e externas à empresa e sua evolução esperada. Senge (1990) afirma que para uma organização aprender, é preciso que pratique a disciplina da “visão compartilhada” a qual deve envolver os vários níveis da organização.

Mussak (2003, p. 147) corrobora com o que é dito por Senge e diz que para as organizações deste novo século, entendidas e vistas como vivas e orgânicas, é absolutamente

fundamental que as partes se comuniquem adequadamente, uma vez que o objetivo final de todas elas deve ser o mesmo: “a manutenção da vida do organismo inteiro”.

Conforme diz Senge (2009, p. 259):

Não existe organização que aprende sem uma visão compartilhada. Sem um impulso em direção a uma meta que as pessoas realmente desejam realizar, as forças que apoiam o *status quo* podem ser avassaladoras. A visão estabelece uma meta abrangente. A superioridade da meta estimula novas formas de pensar e agir. Uma visão compartilhada também provê um leme para manter o processo de aprendizagem em curso quando o estresse se desenvolve.

O que o autor enfatiza é que a visão compartilhada estimula o arriscar e a experimentação e, com isso os trabalhadores ficam mais propensos a exporem suas ideias, desistam de posições extremamente arraigadas e reconheçam as dificuldades pessoais e organizacionais.

Seguindo, propõem-se a seguinte pergunta: “A macro-estratégia e os resultados da empresa são comunicados para todos os níveis organizacionais?”. Os resultados estão representados no Gráfico abaixo:

A macro-estratégia e os resultados da empresa são comunicados para todos os níveis organizacionais?

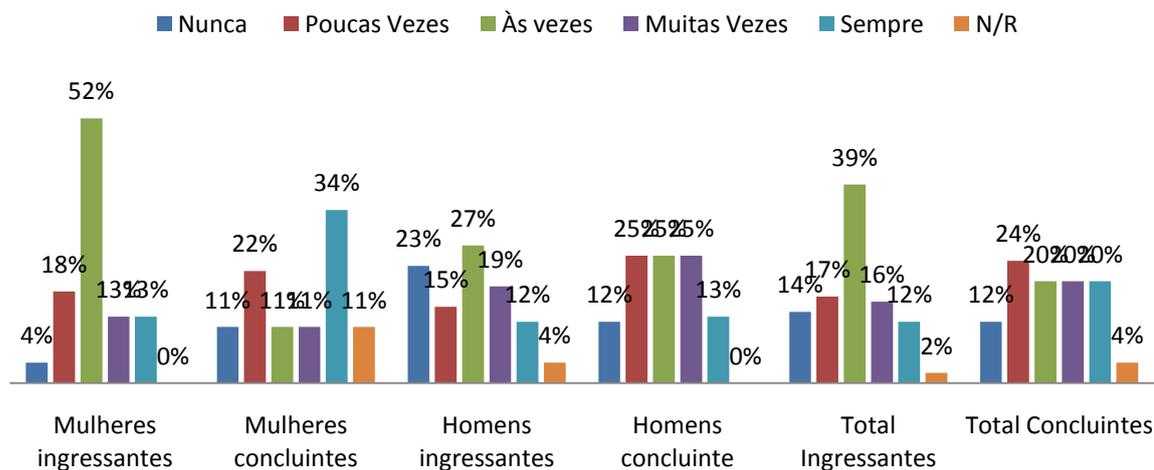


Gráfico 22 – A macro-estratégia e os resultados da empresa são comunicados para todos os níveis organizacionais?

Fonte: Dados primários

Enquanto os ingressantes na resposta anterior revelaram não ter muito conhecimento do planejamento estratégico da empresa, agora 28% afirmam que recebem essas informações das suas chefias ‘muitas vezes’ e ‘sempre’. 14% dizem que ‘nunca’

recebem e outros 17% assinalam que são ‘poucas as vezes’ que recebem este *feedback*, totalizando 31%.

Já o resultado desta pergunta entre os concluintes é: 60% dos entrevistados assinalaram as alternativas ‘às vezes’; ‘muitas vezes’ e ‘sempre’, mesmo assim 34% revelaram que ‘nunca’ ou ‘poucas vezes’ recebem esse tipo de informação.

Recorrendo mais uma vez a Senge nota-se que a visão compartilhada é essencial para a organização que aprende, pois, conforme ele, “fornece o foco e a energia para a aprendizagem” (SENGE, 2009, p. 255). Já ao comentar sobre a primeira disciplina, a do domínio pessoal, o autor faz mais uma citação que se encaixa na análise desses resultados:

Ninguém quer ser mensageiro com más notícias. O caminho mais fácil é simplesmente fingir que não há más notícias ou, melhor ainda, “declarar vitória” – redefinir as más notícias como se não fossem tão más assim, reduzindo os padrões pelos quais são julgadas. (Ibid. p. 193)

O que Freire tem a contribuir com os líderes desta nova Era é que “Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. 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” (Ibid., loc.cit)

Esta mesma citação de Freire se adequa à próxima pergunta que tem o “processo de comunicação” como interesse: “Há comunicação em todos os sentidos (de baixo para cima, de cima para baixo e entre áreas distintas) com uma linguagem apropriada para todos?”. O resultado está expresso no gráfico abaixo:

Há comunicação em todos os sentidos, com uma linguagem apropriada para todos?

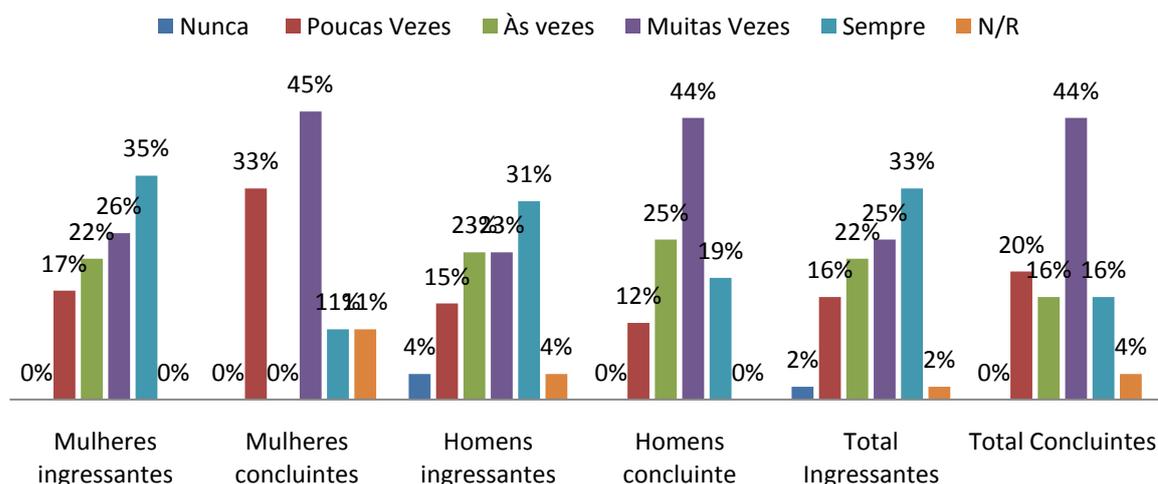


Gráfico 23 – Há comunicação em todos os sentidos com uma linguagem apropriada para todos?

Fonte: Dados primários

Embora os resultados anteriores apontam o desconhecimento de uma grande parcela dos trabalhadores sobre as estratégias e o planejamento da empresa, nesta pergunta a maioria dos alunos afirmam que há comunicação entre todos os estratos da empresa.

Como se constata no gráfico acima a maioria dos entrevistados afirma que há comunicação em todos os sentidos com uma linguagem apropriada. Entre os ingressos as alternativas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’, representam um total de 58%; já entre os concluintes este índice salta para 60%. Mesmo com esses dados não se pode desprezar o índice de 16% dos ingressantes e 20% dos concluintes entrevistados que afirmam que este fluxo de informações entre os estratos ‘poucas vezes’ acontece. Diante disso recorre-se mais uma vez à Freire que lembra que a busca do homem “ser mais” não se realiza no isolamento e no individualismo, “mas na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (FREIRE, 1970, p.75)”

A seguir os alunos foram indagados se a organização onde eles atuam disponibiliza a sua base de dados aos funcionários.

Levando-se em consideração que 16% dos concluintes fazem parte do estrato estratégico nas empresas onde atuam, constata-se que apenas 8% são empresas onde os alunos atuam disponibilizam essas informações aos seus colaboradores o que leva a crer que a maioria das organizações detêm essas informações para si mesmas, não deixando-as à disposição dos seus colaboradores. A maioria dos concluintes, num total de 32%, responderam que ‘muitas vezes’ tem este acesso; no entanto 20% responderam que ‘nunca’ tem.

Entre a turma ingressante 10% disseram pertencer a empresas que disponibilizam seu banco de dados aos colaboradores, porém para 50% deles, este acesso ‘nunca’ ou ‘poucas vezes’ é permitido. Essas informações estão expressas no gráfico que segue:

Existe acesso, por parte dos funcionários, à base de dados da organização?

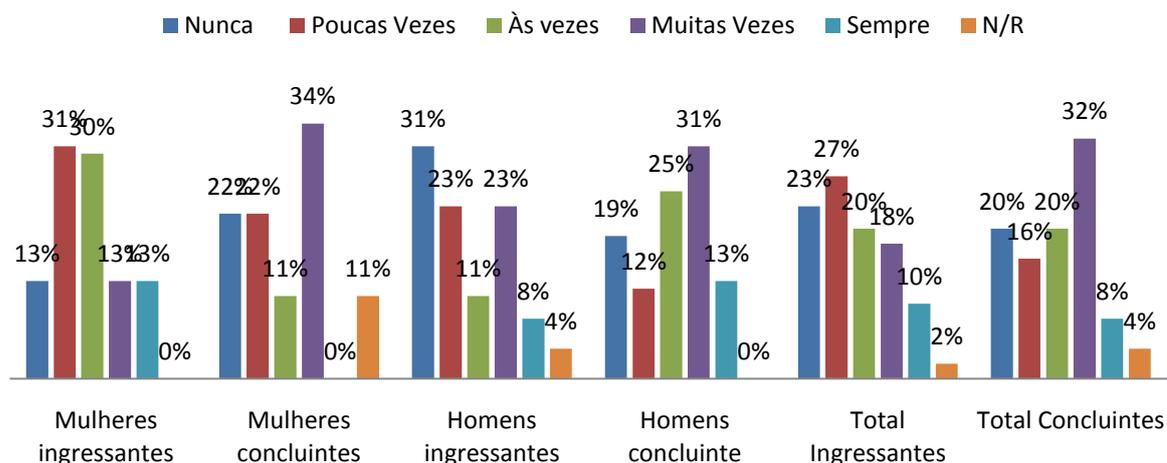


Gráfico 24 – Existe acesso, por parte dos funcionários, à base de dados da organização?

Fonte: Dados primários

Após isso, lançou-se a pergunta: Há eficiência e incentivo para documentação do conhecimento da empresa? Tal pergunta justifica-se por entender que uma característica importante das empresas que aprendem é a sua capacidade de evitar a repetição dos erros e para isso devem aprender com suas experiências, devem registrar as lições aprendidas e compartilhar esse conhecimento internamente.

O resultado está expresso no Gráfico 25 que segue:

Há eficiência e incentivo para documentação do conhecimento da empresa?

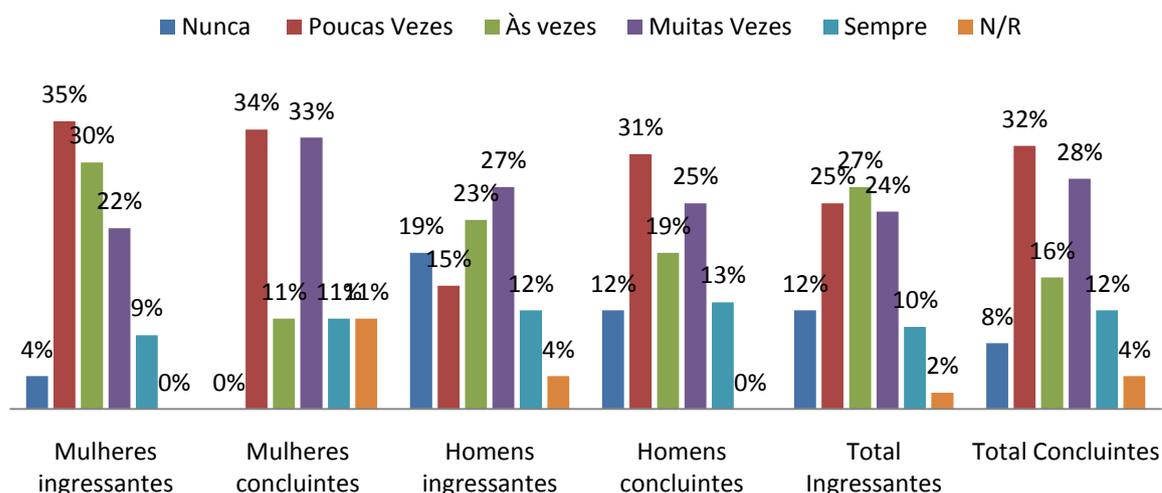


Gráfico 25 – Há eficiência e incentivo para documentação do conhecimento da empresa?

Fonte: Dados primários

O resultado demonstra que grande parte das empresas ainda não tem a noção da importância de documentar ou institucionalizar o conhecimento já que 12% e 25% dos ingressantes, assinalaram as opções ‘nunca’ e ‘poucas vezes’, respectivamente. Já entre os concluintes as duas alternativas totalizam 40%. Sobre isso Santoro recomenda: “O conhecimento essencial deve ser institucionalizado e com isso tornar-se propriedade comum, evitando que fique restrito a algumas pessoas-chave e que se perca quando elas deixarem a organização” (SANTORO & SANTOS, 2006, p. 2)

A mesma autora enfatiza a importância de as organizações que aprendem registrarem a experiência acumulada pelas suas equipes, bem como a forma como realizam seu trabalho, seja este criativo ou procedimental. Diante desta falta de registro constata-se que o conhecimento tácito, na maioria das vezes, se perde entre um projeto e outro e, conseqüentemente, nunca é tornado explícito e disseminado no contexto das organizações. (Ibid.)

Em seguida os alunos foram questionados se nas organizações onde eles atuam são promovidos fóruns de debates entre direção, chefias e colaboradores e entre os próprios colaboradores. O gráfico abaixo apresenta os resultados desta pergunta:

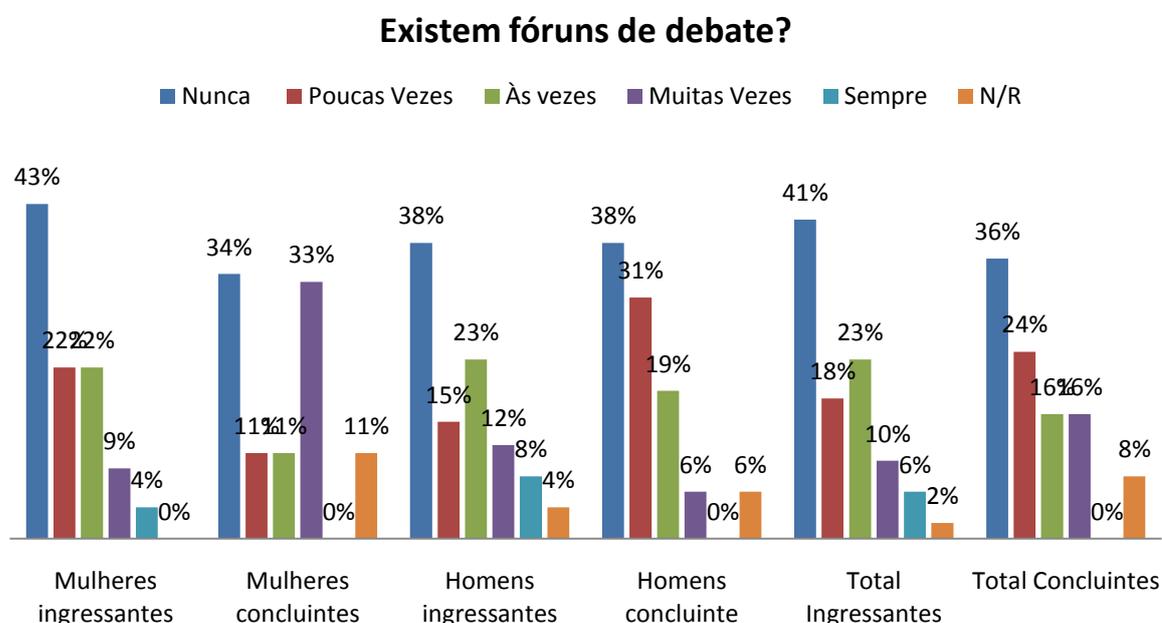


Gráfico 26 – Existem fóruns de debate?

Fonte: Dados primários

O Gráfico 26 demonstra que a promoção de fóruns de debates nas organizações da região estudada também não é uma prática constante. Em todas as situações a maioria das respostas é que as empresas ‘nunca’ promovem este tipo de atividade. Dos ingressantes apenas 6% afirmam que esta atividade ‘sempre’ acontece na organização onde atuam; e entre os concluintes este índice é igual a zero por cento.

Se somadas as alternativas ‘nunca’ e ‘poucas vezes’ os dados são estarrecedores: entre os ingressantes 69% e entre os concluintes 60% da amostragem deixam evidente que esta prática não acontece nas organizações onde os mesmos trabalham.

Destaca-se que os debates ou grupos de discussão são formas de “externalização” do conhecimento, ou seja, um modo de articular o conhecimento tácito em conceitos explícitos. Conforme Nonaka e Takeuchi (1997), este modo de externalização do conhecimento é essencial para a manutenção do ciclo do conhecimento e da conversão do conhecimento tácito para explícito, uma das bases para a inovação. Para Daft (2002, p. 240), até 80% do conhecimento útil em uma organização é conhecimento tácito. Neste aspecto, esse modo de disseminação encontra-se prejudicado.

Nesta mesma linha Santoro e Santos (2006, p.2) afirmam que para reconhecer suas necessidades, a organização deve estar atenta às suas falhas e deficiências. Isto requer a abertura para críticas e principalmente espaço para que os problemas sejam comunicados, logo, a promoção desses fóruns de debate podem atender essa demanda, no entanto, pelo que se vê no Gráfico 26 e que é complementado pelo próximo, esta é uma prática pouco utilizada pelas empresas da região.

Esta realidade demonstrada pela pesquisa nos remete à concepção de Freire sobre a educação bancária, imobilista que “terminam por desconhecer os homens como seres históricos” (FREIRE, 1970, p. 72). “Deste modo, a prática ‘bancária’, implicando o imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora, que, não aceitando um presente ‘bem-comportado’, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária” (Ibid., p.73)

Seriam nos fóruns de debates que as empresas teriam a oportunidade de realizarem essa ‘problematização’ defendida por Freire, afinal, na sua concepção, o papel do educador:

(...) não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constituiu. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer ‘bancária’ ou de pregar no deserto. (Ibid., p.87)

Encerrando esta seção de perguntas que teve como foco compreender o processo de comunicação existente nas organizações onde os alunos atuam, lançou-se a seguinte questão: “Existe algum estímulo ao relacionamento face a face entre os funcionários de todos os níveis da empresa?”

O resultado é o seguinte está representado no Gráfico abaixo.

Existe algum estímulo ao relacionamento face a face entre os funcionários de todos os níveis da empresa?

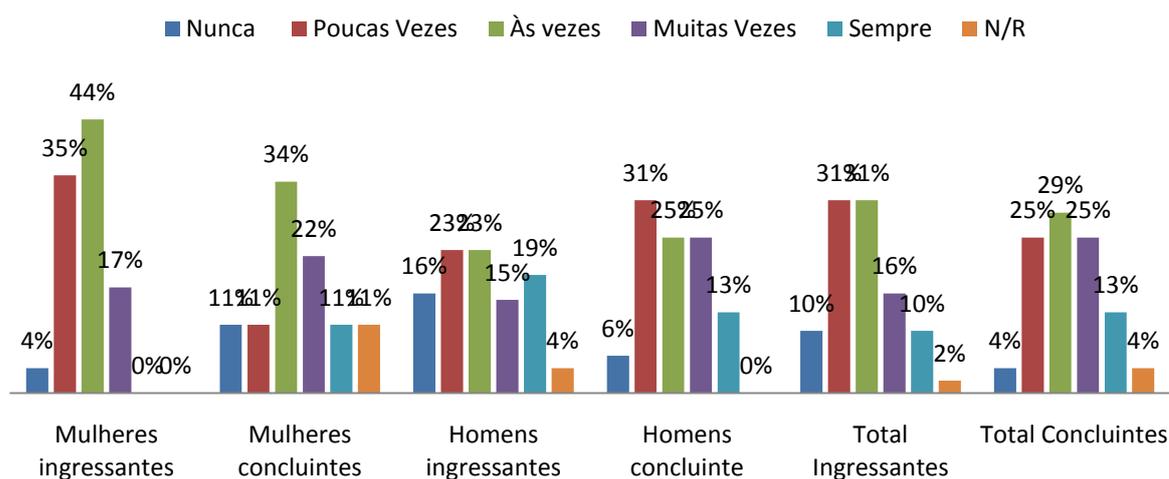


Gráfico 27 – Existe algum estímulo ao relacionamento face a face entre os funcionários de todos os níveis da empresa?

Fonte: Dados primários

Como se pode constatar, incentivar o relacionamento interpessoal entre os colaboradores também não é uma prática muito nas organizações da região. Vê-se que, especialmente as mulheres, sentem a carência deste estímulo.

No resultado total da pesquisa, quando são somados os resultados das mulheres com as dos homens, nota-se que os resultados dos alunos ingressantes se assemelham com os dos concluintes. O gráfico acima mostra que 31% dos ingressantes responderam que ‘poucas vezes’ recebem este estímulo e outro 31% responderam como ‘às vezes’. Apenas 10% deles responderam como ‘sempre’, e o mesmo índice respondeu ‘nunca’. Já entre os concluintes 4% assinalaram a alternativa ‘nunca’, 25% responderam ‘poucas vezes’; 29% ‘às vezes’ e 25% assinalaram a alternativa ‘muitas vezes’.

As organizações de aprendizagem, assim como a autêntica educação descrita por Freire, “não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre

ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou de desesperanças (...) (Ibid., p.81).

7.5 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Diante da nova realidade que desafia as organizações da nova Economia – o aprender a aprender - reúnem-se na quinta seção de perguntas questões da aprendizagem nas organizações, as quais abordam assuntos de incentivo e reconhecimento que os mesmos recebem das suas empresas em relação ao aprimoramento e capacitação profissional, isso porque se entende que:

(...) os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não ‘ad-miram’ o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer ‘emergem’ dele e, objetivando-o, podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho. (FREIRE, 1970, p.121)

Destaca-se também que a aprendizagem ocorre em todas as organizações. Neste sentido, Kim (1998, p.61, apud ANGELONI, 2002) expressa que:

Todas as organizações aprendem, tenham elas escolhido isso conscientemente ou não – é um requisito fundamental para sua existência sustentada. Algumas empresas deliberadamente promovem a aprendizagem organizacional, desenvolvendo capacitações que sejam conscientes com seus objetivos; outras não fazem esforços localizados e, portanto, adquirem hábitos contraproducentes. Seja como for, todas as organizações aprendem.

A primeira questão indaga os alunos se os mesmos sentem-se incentivados pela empresa onde trabalham para ampliarem os seus conhecimentos. O Gráfico 28 apresenta os resultados.

Você se sente incentivado pela sua empresa para ampliar os seus conhecimentos?

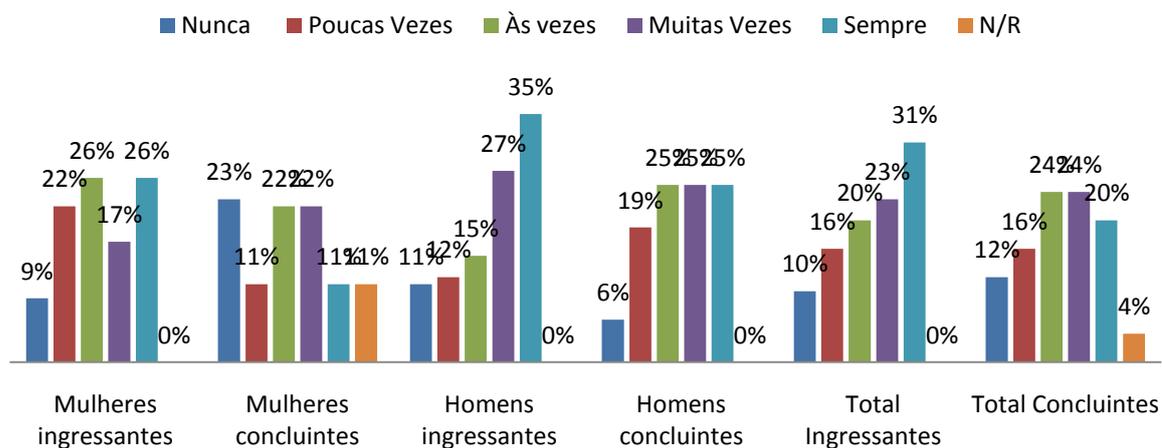


Gráfico 28 – Você se sente incentivado pela sua empresa para ampliar os seus conhecimentos?

Fonte: Dados primários

Analisando o gráfico nota-se que a insatisfação das mulheres, sobretudo as concluintes, é bem maior do que a dos homens, os quais se mostram mais incentivados. Neste caso, 23% das mulheres concluintes revelam que nunca são incentivadas pelos seus empregadores e 11% delas dizem que poucas são as vezes que receberam esse incentivo. Já entre os homens ingressantes 35% dizem que sempre são incentivados e 27% disseram que recebem este apoio ‘muitas vezes’. Na contabilização geral dos resultados nota-se que os dados se assemelham entre as duas turmas pesquisadas.

De Geus (1997) frisa que a única vantagem competitiva que a empresa do futuro poderá ter será a capacidade de aprender mais rápido do que seus concorrentes. Assim, o planejamento como aprendizado configura-se numa estratégia capaz de promover a sobrevivência organizacional, não permitindo que o imprevisto prepondere em detrimento do planejado.

Já a segunda pergunta da quinta seção questiona os alunos sobre a capacidade da empresa aprender com os seus clientes e fornecedores. Os resultados estão representados no gráfico a seguir:

A empresa aprende com os seus clientes e fornecedores?

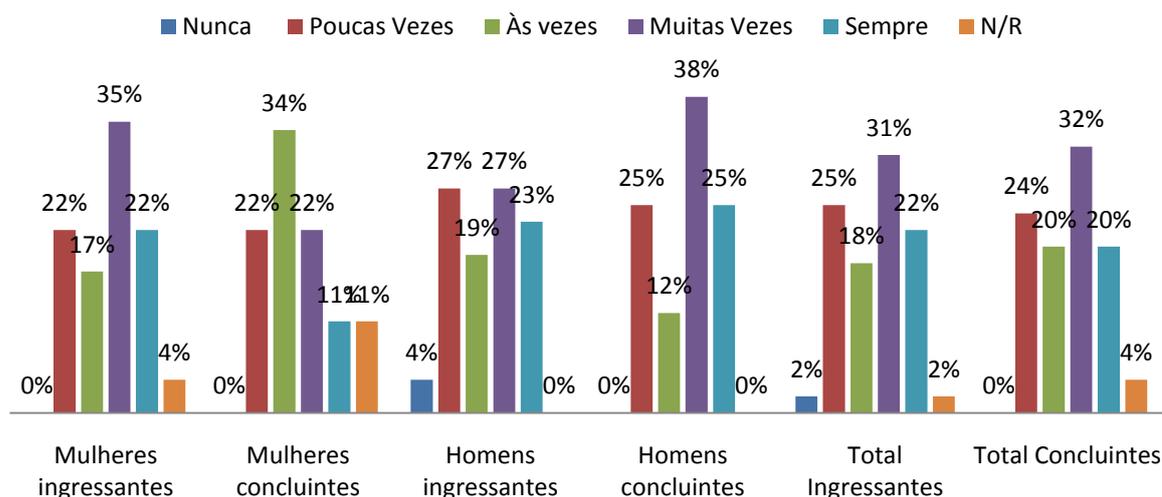


Gráfico 29 – A empresa aprende com os seus clientes e fornecedores?

Fonte: Dados primários

Tanto os ingressantes quanto os concluintes, em sua maioria, acenam que esta prática acontece ‘muitas vezes’ e, em outros casos, ‘sempre’, nas empresas onde atuam. Somando-se as duas alternativas atinge-se um índice de 53% entre os ingressantes e 52% entre os alunos concluintes que percebem esta capacidade e habilidade nas empresas onde atuam.

Teixeira (2005, p.314) diz que o aprendizado é visto como fruto apenas de construtos individuais e cognitivos, porém, conforme ela, novas abordagens passam a enfatizar o conhecimento a partir de um processo sociocultural. A perspectiva socioconstrutivista parte do princípio de que o conhecimento é criado principalmente por meio de conversações e interações entre as pessoas no próprio decurso da atividade laboral, neste caso, inclusive com os fornecedores e os clientes internos e externos das organizações. Neste mesmo sentido, conforme Kolb (1997), de forma análoga às pessoas, as organizações aprendem e desenvolvem diferentes estilos de aprendizagem, resultante de suas interações com o ambiente e suas formas de se relacionar com ele.

Entendendo que o conhecimento não se transfere, mas se constrói através da relação e do diálogo, também perguntou-se se os sujeitos desta pesquisa recebem apoio dos colegas de trabalho mais experientes. O resultado está representado no Gráfico 30.

Você recebe apoio dos colegas experientes?

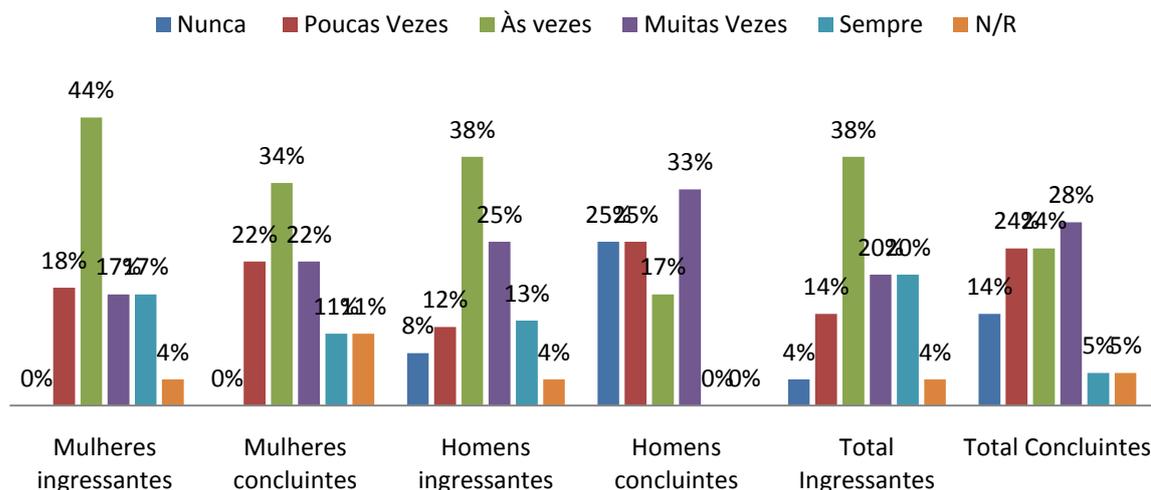


Gráfico 30 – Você recebe apoio dos colegas experientes?

Fonte: Dados primários

Entre os ingressantes o índice de alunos que responderam ‘muitas’ e ‘poucas vezes’ receberem este apoio totaliza 18% e entre os alunos concluintes este índice salta para 38%. Apenas 5% dos alunos concluintes responderam que contam ‘sempre’ com o apoio dos colegas mais experientes; já entre os ingressantes este índice é de 20%.

Ao discorrer acerca da humanização no ambiente de trabalho, Costa (2002, p. 21) aponta as relações interpessoais como um dos elementos que contribuem para a formação do relacionamento real na organização:

É mister observar a operação real da organização, aqui incluídas as relações interpessoais, que constituem a sua seiva vital. Os elementos formais (estrutura administrativa) e informais (relacionamento humano, que emerge das experiências do dia-a-dia) integram-se para produzir o padrão real de relacionamento humano na organização: como o trabalho é verdadeiramente executado e quais as regras comportamentais implícitas que governam os contatos entre as pessoas – esta é a estrutura de contatos e comunicações humanas a partir da qual os problemas de política de pessoal e de tomada de decisões podem ser compreendidos e tratados pelos administradores.

Para Senge “as equipes precisam aprender como utilizar o potencial de muitas mentes a fim de serem mais inteligentes do que uma mente” (SENGE, 2009, p.289). Na mesma obra o autor afirma que as equipes de destaque nas organizações desenvolvem uma confiança operacional, onde cada membro da equipe permanece consciente dos outros membros e age de modo a complementar as ações dos outros. É o que Freire também explica:

Enquanto, na ação antidialógica, a manipulação, ‘anestesiando’ as massas populares, facilita sua dominação, na ação dialógica, a manipulação cede seu lugar à verdadeira organização. Assim como, na ação antidialógica, a manipulação serve à conquista, na dialógica, o testemunho, ousado e amoroso, serve à organização. Esta, por sua vez, não apenas está ligada à união das massas populares como é um desdobramento natural desta união. (FREIRE, 1970, p.176)

Por fim foi perguntado aos alunos se, enquanto trabalhadores recebem algum tipo de treinamento e curso de formação da empresa onde atuam, para aumentarem seus conhecimentos, suas competências e habilidades.

Você recebe algum tipo de treinamento e curso de formação da sua empresa, para aumentar seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes?

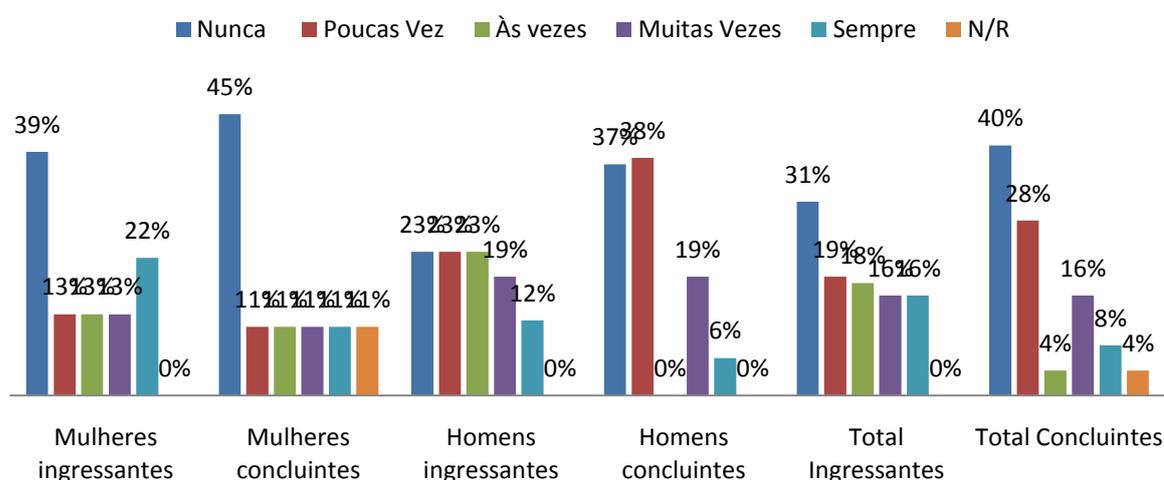


Gráfico 31 – Você recebe algum tipo de treinamento e curso de formação da sua empresa, para aumentar seus conhecimentos, suas habilidades e atitudes?

Fonte: Dados primários

Mais uma vez as mulheres, ingressantes (39%) e concluintes (45%), demonstram estarem mais excluídas dos processos de treinamentos e cursos de formação.

Apenas 8% dos concluintes e 16% dos ingressantes responderam ‘sempre’ receber cursos de formação e treinamento das suas empresas; enquanto 31% dos ingressantes e 40% dos concluintes disseram ‘nunca’ terem recebido e participado de atividades educacionais promovidas pela empresa. “O treinamento, porém, quando realizado no próprio trabalho deve permitir não somente a aprendizagem do ‘fazer’, mas também a reflexão sobre as ações” (TEIXEIRA, 2005, p. 314).

Em ‘Pedagogia da Autonomia’ (FREIRE, 1996, p.37), Paulo Freire condena os treinamentos meramente técnicos dizendo:

(...) Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando(...)

7.6 LIDERANÇA

Na sexta seção do questionário abordam-se assuntos ligados à questão da liderança. Há de se destacar que nesta parte os 8% dos ingressantes e os 16% dos acadêmicos concluintes que se identificaram como ocupantes de cargos no estrato estratégico não responderam às perguntas, conforme orientação expressa pelo pesquisador no questionário aplicado.

Entende-se que os líderes nas organizações aprendizes são os responsáveis pela construção de espaços de produção de bens e serviços nas quais as pessoas ampliam continuamente sua capacidade de formar seu próprio futuro, isto é, os líderes são responsáveis pela aprendizagem. O líder na organização em aprendizagem passa a ser *designer*, professor e facilitador (SENGE, apud TEIXEIRA, 2005, p. 321).

Sob esta ótica fez-se a primeira pergunta desta seção para saber se os chefes destes alunos os encorajam a aplicarem no trabalho o que aprendem na faculdade. O resultado está expresso no gráfico abaixo.

Seu chefe te encoraja a aplicar no trabalho o que aprendeu na faculdade?

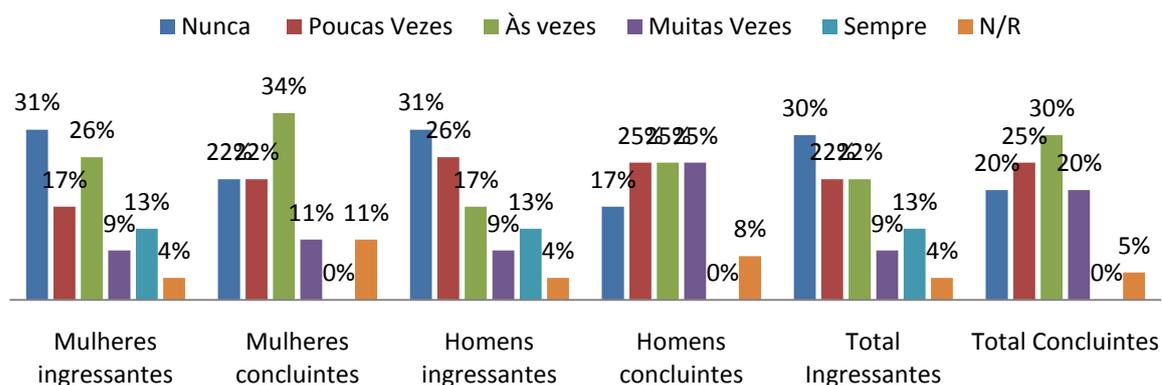


Gráfico 32 – Seu chefe te encoraja a aplicar no trabalho o que aprendeu na faculdade?

Fonte: Dados primários

Conforme se pode avaliar no Gráfico acima, 30% dos ingressantes e 20% dos concluintes revelam que ‘nunca’ lhes é dada a oportunidade de aplicarem os novos conhecimentos. Se somarmos esse índice com a alternativa ‘poucas vezes’, esse dado salta para 52% entre os ingressantes e 45% entre os concluintes, o que é algo intrigante já que vivemos em uma Era onde o conhecimento transformou-se em diferencial diante da concorrência.

Freire (1997) afirma que a capacidade de aprender, não é apenas para o homem se adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade e nela intervir. Ao dizer que ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo, é Freire (1996) quem alerta:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo. (Ibid., p.34)

Dando sequência à série de perguntas que visam fazer com que os alunos avaliem os comportamentos e as atitudes de seus líderes, foi proposta a seguinte pergunta: Suas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas?

Conforme se constata no Gráfico 33 o resultado desta pergunta aponta que para 21% dos ingressantes ‘muitas vezes’ sentem que seus líderes não percebem o uso das novas habilidades adquiridas, outros e 7% respondem que ‘sempre’ há essa indiferença dos seus líderes. Já entre os concluintes 19% deles responderam ‘muitas vezes’ e 14% assinalaram a alternativa ‘sempre’.

Suas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas?

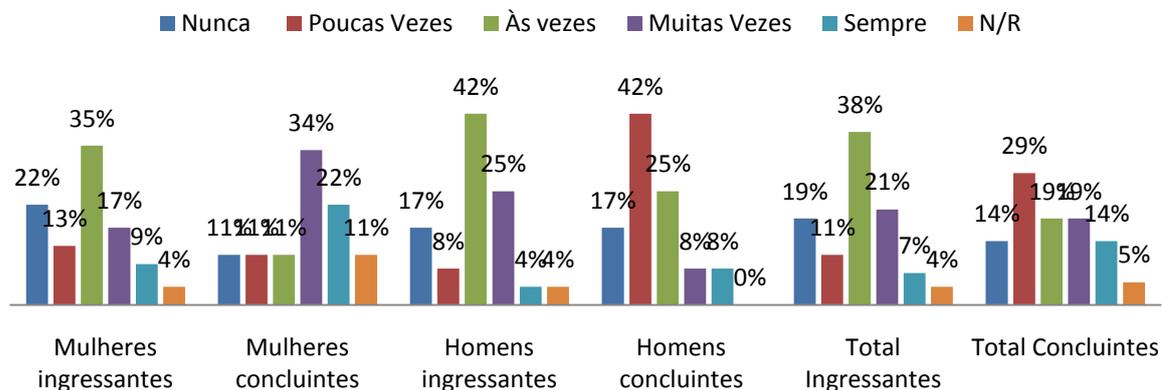


Gráfico 33 – Suas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas?

Fonte: Dados primários

Ainda como forma de avaliarem as atitudes e comportamentos dos seus líderes perguntou-se aos alunos: O seu líder tem alguma atribuição especial na estrutura organizacional para facilitar a geração e disseminação do conhecimento? O resultado está expresso no gráfico que segue:

O seu líder tem alguma atribuição especial na estrutura organizacional para facilitar a geração e disseminação do conhecimento?

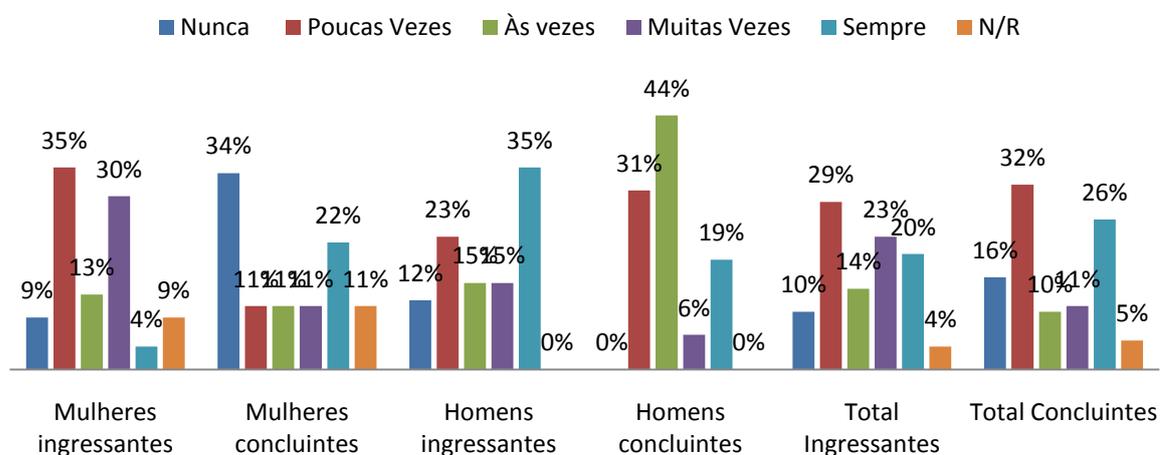


Gráfico 34 - O seu líder tem alguma atribuição especial na estrutura organizacional para facilitar a geração e disseminação do conhecimento?

Fonte: Dados primários

Como se constata, considerando-se as alternativas ‘nunca’ e ‘poucas vezes’, em 39% das empresas onde os ingressantes atuam e para 48% dos concluintes, os seus líderes não são capazes e nem se sentem responsáveis em facilitar a geração e a disseminação do conhecimento. Por outro lado, 26% dos concluintes e 20% dos ingressantes, percebem nos seus líderes esta habilidade de gerar e disseminar o conhecimento, ‘sempre’.

Também foi perguntado aos alunos se os mesmos costumam receber elogios pelo uso das novas habilidades e conhecimentos adquiridos. Com isso constata-se que uma grande parcela, mais uma vez, revela que ‘poucas vezes’ ou ‘nunca’ recebem elogios por parte de seus chefes. A falta desta prática é muito mais sentida pelas mulheres, sendo que 26% das ingressantes e 34% das alunas concluintes revelam que ‘nunca’ receberam elogios de seus chefes diante das novas habilidades e conhecimentos adquiridos. No geral vemos que para apenas 13% dos ingressantes e para 5% dos concluintes essa prática ‘sempre’ faz parte do dia-a-dia.

Você recebe elogios pelo uso correto das novas habilidades e conhecimentos adquiridos?

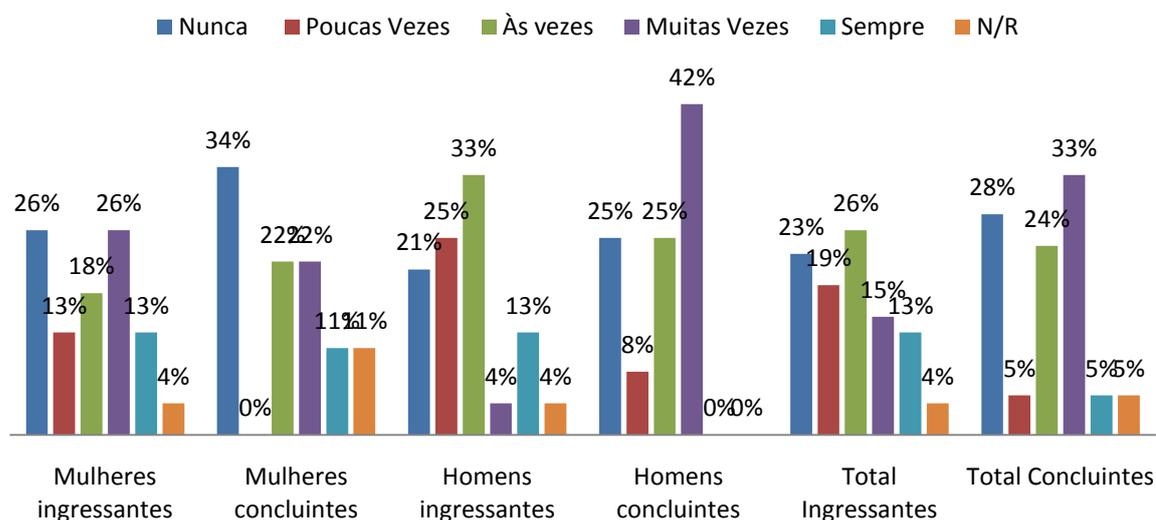


Gráfico 35 – Você recebe elogios pelo uso correto das novas habilidades e conhecimentos adquiridos?

Fonte: Dados primários

Bob Nelson (2007), no livro ‘1001 maneiras de premiar seus colaboradores’, enfatiza que um dos motivos fundamentais para a utilização do reconhecimento de funcionários é o impacto positivo que essa atitude tem sobre o desempenho. “Para o funcionário, o reconhecimento revela que alguém notou e que essa pessoa se importa. Para o

resto da organização, o reconhecimento cria exemplos a serem seguidos – os de heróis – e divulga padrões institucionais transmitindo esta mensagem” (NELSON, 2007, p. 19).

Na pesquisa realizada pelo autor e que lhe serviu de base para a elaboração do livro constata-se que 99,4% dos colaboradores consideram muito ou extremamente importante serem reconhecidos pelos gerentes quando realizam um bom trabalho. De forma geral o elogio pessoal é apontado como o mais importante.

Embora com diferentes objetivos a pesquisa de Bob Nelson corrobora com a pesquisa ora apresentada, uma vez que embora os resultados da mesma demonstram que uma parte significativa dos líderes da região não costumam reconhecer os méritos e as novas habilidades e conhecimentos de seus colaboradores, o que de certa forma há de impactar diretamente na motivação dos mesmos para com o trabalho que exercem; já que, conforme o autor, “aqueles que elogiam e que são elogiados no trabalho aumentam a produtividade” (Ibid. p. 223).

No entanto há de se tomar cuidado para que tanto o elogio quanto o reconhecimento, os benefícios dados e as premiações, não sejam feitos com a intenção de domesticar e silenciar os trabalhadores, que é o que Freire chama de “elogio da adaptação”:

o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política (FREIRE, 1996, p.84).

Também foi perguntado aos alunos se existem programas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias nas empresas onde os mesmos atuam.

Existem programas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias?

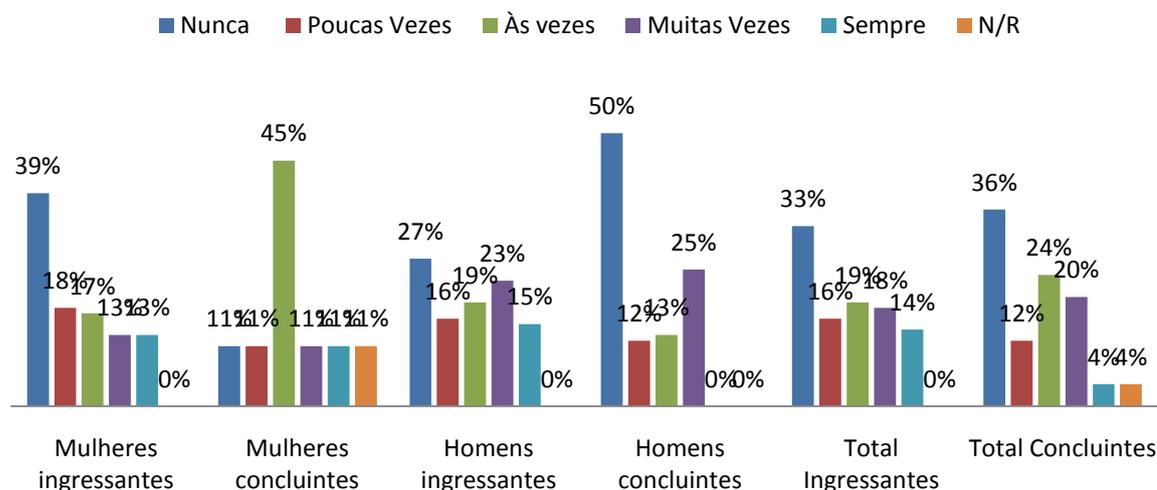


Gráfico 36 – Existem programas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias?
Fonte: Dados primários

Na análise dos resultados parciais e totais desta questão, nota-se que a maioria dos trabalhadores atuam em empresas que não possuem programas estabelecidos de reconhecimento dos esforços e das contribuições dos seus colaboradores. A inexistência destes incentivos como uma política permanente das empresas, fica evidente se levar-se em consideração os dados percentuais tanto de ingressantes quanto dos concluintes. No caso dos primeiros, 33% revelam que ‘nunca’ e 16% que ‘poucas vezes’ há programas desta espécie; somados os resultados das duas alternativas chega-se ao total de 49%, uma diferença de apenas 1% nos dados dos acadêmicos concluintes.

Já entre os concluintes se vê que 36% assinalaram a alternativa ‘nunca’, 12% ‘poucas vezes’, e 24% ‘às vezes’. Apenas 4% deles disseram contar ‘sempre’ com programas de premiação e reconhecimento pelos resultados e contribuições e 20% responderam que contam com isso ‘muitas vezes’.

Finalizando esta seção os alunos foram questionados se as sugestões que apresentam à empresa são levadas em consideração pelos seus líderes. O gráfico abaixo apresenta os resultados.

Suas sugestões são levadas em consideração pela empresa onde você atua?

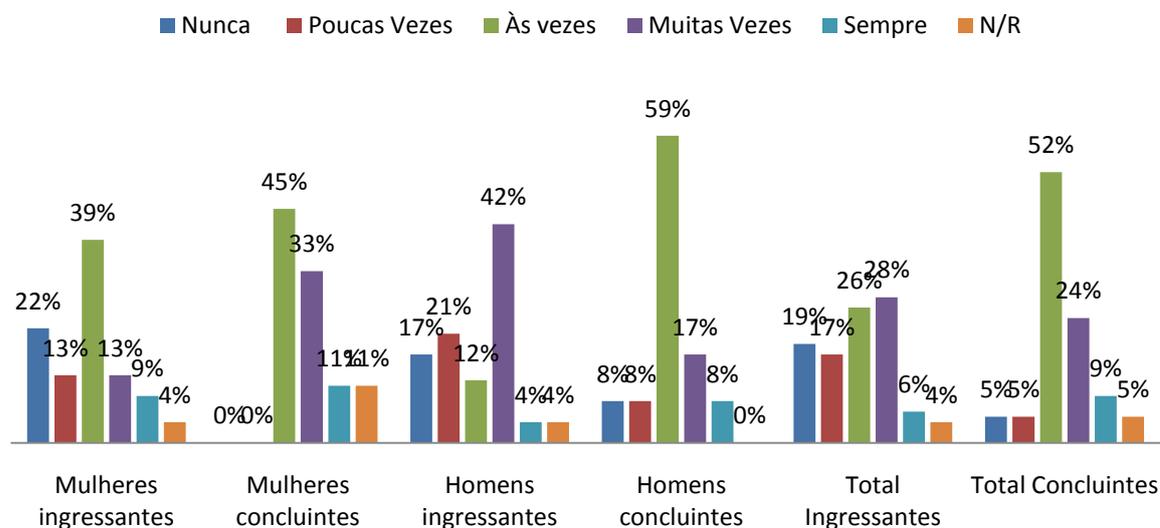


Gráfico 37 – Suas sugestões são levadas em consideração pela empresa onde você atua?
Fonte: Dados primários

Entre os alunos concluintes a sensação de serem ouvidos e terem suas sugestões consideradas pela organização onde atuam é bem maior do que entre os alunos ingressantes. Nesta pergunta, 52% dos alunos concluintes responderam que ‘às vezes’ suas sugestões são levadas em consideração, enquanto outros 24% responderam como ‘muitas vezes’ e 9% como sempre. Já entre os ingressantes a opção ‘às vezes’ totalizou 26% das respostas e outros 28% responderam que suas sugestões são levadas em consideração ‘muitas vezes’, enquanto apenas 6% dos novatos responderam que ‘sempre’ tem suas sugestões consideradas pelas organizações empresariais.

“As empresas não precisam de astros nem de heróis administrativos para prosperar, mas de um sistema eficaz para conseguir e implementar ideias das pessoas que realizam o trabalho”, esta frase de Martin Edelston, Presidente da Boardroom, Inc., é reproduzida por Bob Nelson (2007, p. 212) e revela a importância de os líderes, se abrirem para as sugestões e ideias dos seus colaboradores, valorizá-las e dar a devida importância para as mesmas. “Se os funcionários não puderem informar suas ideias aos gerentes – e os gerentes não ficarem sabendo delas nem as responderem -, esses *insights* deixam de ter credibilidade e a noção da parceria dos colaboradores com a administração torna-se uma falácia” (Ibid., p.220).

7.7 APOIO GERENCIAL À FORMAÇÃO

A sétima seção do questionário proposto é composto por quatro perguntas as quais enfocam o apoio gerencial que os líderes dispensam à formação dos seus colaboradores que neste caso cursam o ensino superior, na área de Administração de Empresas.

Se verdadeiramente, vive-se num cenário atual em que as organizações buscam maior competitividade e distinção no mercado e para isso o foco deve ser as pessoas e suas competências, entende-se que, neste sentido, os líderes devem adequar-se aos novos tempos delineando através da sua prática diária aquilo que chamam de gestão por competências. Em ‘Pedagogia do Oprimido’ Freire afirma que:

A liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade. E, precisamente porque os eu compromisso é com as massas oprimidas, para que se libertem, não pode pretender conquistá-las, mas conseguir sua adesão para a libertação. (FREIRE, 1970, p.166)

A primeira pergunta consiste em saber se - quando os alunos precisam – os seus líderes os liberam para os trabalhos acadêmicos, redistribuindo as tarefas no setor que eles atuam. Abaixo se apresentam os resultados desta seção.

Quando você precisa seu chefe costuma te liberar para os trabalhos acadêmicos, redistribuindo tarefas no setor?

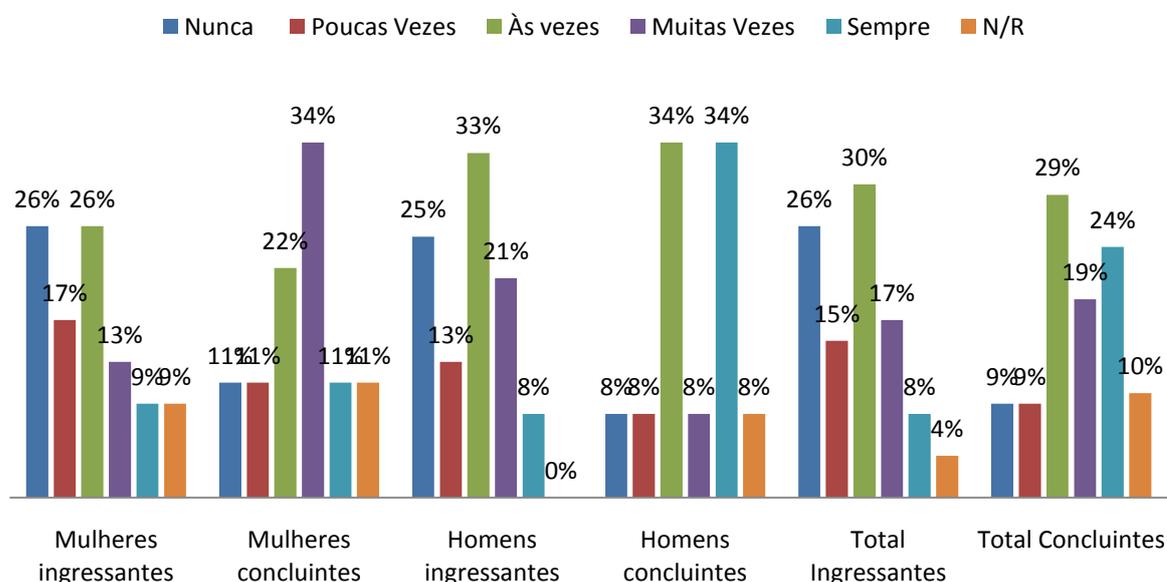


Gráfico 38 – Quando você precisa seu chefe costuma te liberar para os trabalhos acadêmicos, redistribuindo tarefas no setor?

Fonte: Dados primários

Conforme demonstra o Gráfico 38 esta prática parece acontecer muito mais com os alunos concluintes do curso de Administração da Faculdade Avantis, do que com os recém chegados. Como se pode constatar, 24% dos formandos disseram que ‘sempre’ contam com essa flexibilidade de seus empregadores para poderem fazer seus trabalhos acadêmicos. Já entre os ingressantes esta alternativa foi assinalada apenas por 8%.

Este resultado é complementado e deve ser levado em consideração diante dos resultados apresentados nas próximas perguntas desta seção. Por exemplo, quando perguntados se recebem incentivos de seus líderes para participarem de cursos técnicos de capacitação atinentes à área que atuam. Conforme se pode constatar no gráfico que segue, 40% dos ingressantes e 57% dos concluintes ‘nunca’ ou ‘poucas vezes’ recebem este incentivo, o que deixa evidente esse abismo entre uma pergunta com a outra, ou seja, o que parece acontecer é que os líderes não relutam em liberarem seus funcionários o tempo que precisam para fazerem seus trabalhos acadêmicos, no entanto, quando a capacitação dos mesmos depende do investimento de recursos financeiros, eles resistem, e a situação se torna mais difícil.

O gráfico a seguir retrata os resultados da pergunta sobre se os alunos recebem incentivos das empresas onde trabalham para poderem participar de cursos técnicos de capacitação.

Você recebe incentivo para participar de cursos técnicos de capacitação?

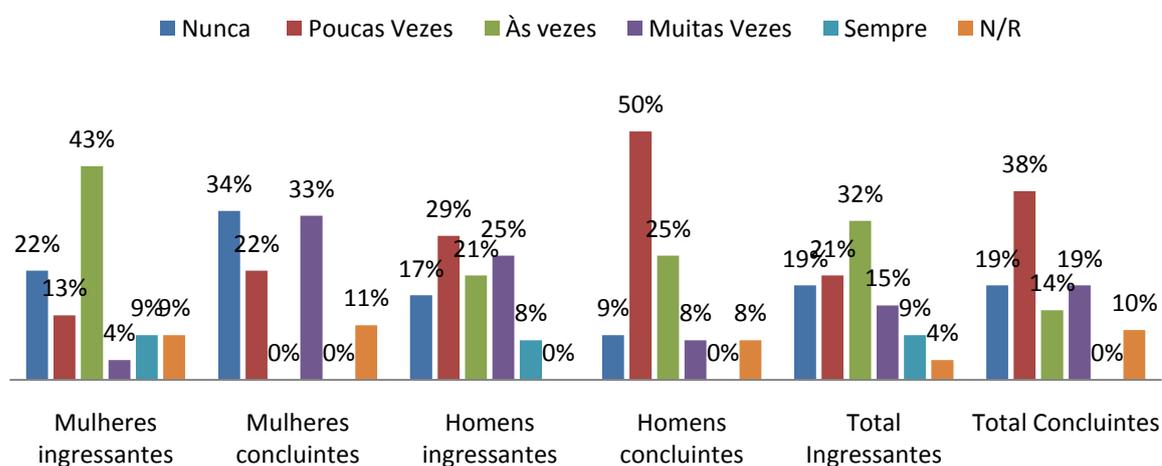


Gráfico 39 - Você recebe incentivo para participar de cursos técnicos de capacitação?

Fonte: Dados primários

Conforme já comentado anteriormente fica evidente que a maioria das empresas não investe recursos financeiros para que seus colaboradores busquem o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, ou seja, a educação continuada. Nesta linha, Santos (1999, apud TEIXEIRA, 2005, p.155) afirma que o principal objetivo da educação continuada é evitar que o profissional, no mundo dinâmico de hoje, se desatualize técnica, cultural e profissionalmente e, perca sua capacidade de exercer a profissão com competência e eficiência, causando desprestígio a ele, além do sentimento de incapacidade profissional. Porém esta não parece ser uma preocupação das organizações onde a maioria dos sujeitos desta pesquisa atuam.

Dando continuidade à seção onde estão reunidas as perguntas sobre o apoio gerencial que os alunos recebem para a sua própria formação lançou-se a pergunta: Você recebe incentivos para participar de treinamentos?

Teixeira (2005, p.152) afirma que os treinamentos têm como finalidade a aquisição e o aperfeiçoamento de conhecimentos específicos (comportamental e técnico), habilidades para desempenhar imediatamente determinadas tarefas, enquanto que o desenvolvimento conjuga o treinamento com o aperfeiçoamento das potencialidades das pessoas com vistas ao seu futuro profissional.

O resultado desta pergunta está expresso no Gráfico 40 que segue:

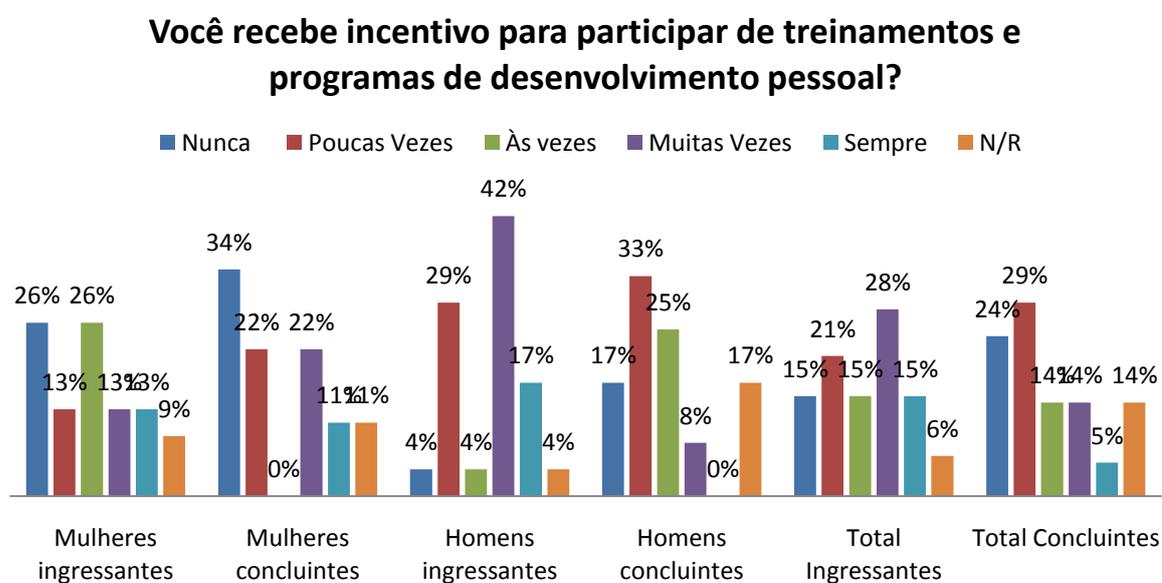


Gráfico 40 - Você recebe incentivo para participar de treinamentos e programas de desenvolvimento pessoal?
Fonte: Dados primários

Vê-se que a maioria dos alunos concluintes, num montante de 53%, responderam a esta pergunta assinalando as alternativas ‘nunca’ e ‘poucas vezes’. Entre as mulheres concluintes nota-se que 34% ‘nunca’ recebem este incentivo, já entre os homens esta alternativa foi assinalada por apenas 4%. Este incentivo é ‘sempre’ recebido por apenas 5% dos alunos concluintes.

Já entre os ingressantes os resultados apresentam-se assim divididos: 28% respondeu ‘muitas vezes’ e 15% ‘sempre’. Já a alternativa ‘nunca’ contabiliza 15%, e ‘poucas vezes’ totaliza 21%. 15% dos ingressantes disseram que apenas ‘às vezes’ recebem este incentivo. No entanto, analisando isoladamente as duas turmas pesquisadas, vê-se nesta pergunta que mais uma vez as mulheres, sejam ingressantes ou concluintes, são mais discriminadas pelo mercado de trabalho por receberem menos incentivos do que os homens e, como visto anteriormente, por ocuparem cargos mais baixos.

Diante deste resultado recorre-se à Teixeira (2005) a qual afirma que no novo contexto das organizações, não há espaço para o departamento de treinamento e desenvolvimento com enfoque somente em qualificações técnicas para o nível gerencial, com caráter reativo, isto é, oferecendo treinamento quando é percebida uma deficiência de desempenho, ou ainda, para que o aprendizado esteja isolado em salas de aula. Para ela: “O departamento de treinamento e desenvolvimento, cujo foco são as pessoas, deve necessariamente compreender esse sistema e a participação do indivíduo no processo, desenvolvendo-o continuamente conforme as demandas do ambiente” (TEIXEIRA, 2005, p.153).

Por sua vez, Bom Junior (2004), citado por Amélia Escotto do Amaral Ribeiro (2008), ratifica que:

oferecer treinamento, desenvolvimento e oportunidade é também fundamental. Tudo isso, também, possui o objetivo de incorporar e facilitar a aceitação ou a adaptação de uma pessoa na empresa, especialmente se ela for recém-chegada. Além de a pessoa aprender uma nova função, ela ficará ainda mais motivada para trabalhar, gerando sinergia, cooperação e bom relacionamento com seus colegas. (BOM JUNIOR, 2004, p.3, apud, RIBEIRO, 2008, p.154)

Finalizando mais uma seção do questionário proposto perguntou-se aos alunos: Você recebe incentivo financeiro da sua empresa para fazer a faculdade e continuar seus estudos?

Você recebe incentivo financeiro da sua empresa para fazer a faculdade e continuar seus estudos?

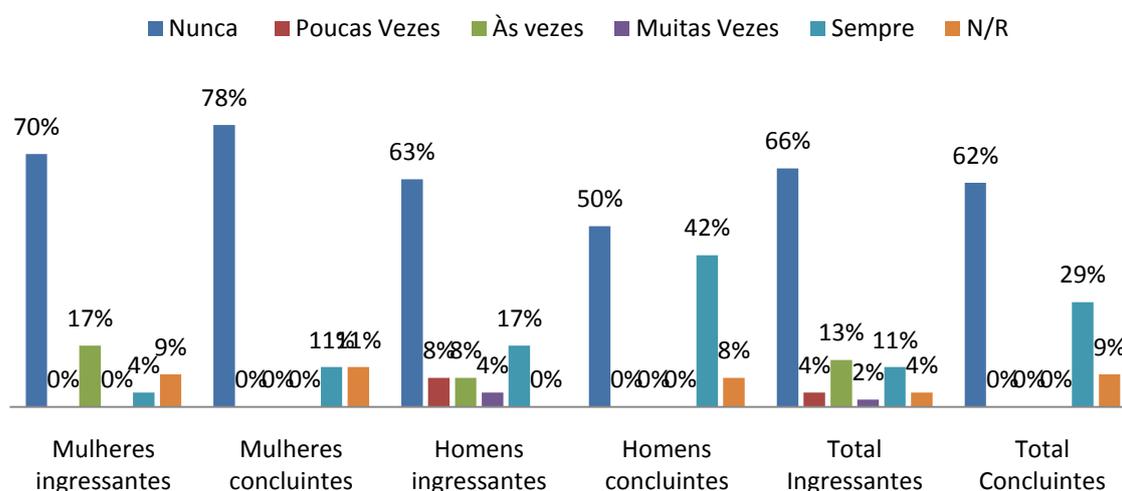


Gráfico 41 - Você recebe incentivo financeiro da sua empresa para fazer a faculdade e continuar seus estudos?
Fonte: Dados primários

O gráfico acima mostra que este benefício é ‘sempre’ recebido por 11% dos ingressantes e por 29% dos acadêmicos formandos. Mulheres, nas duas situações, mais uma vez, parecem ser menos privilegiadas com tal benefício: apenas 4% das ingressantes e 11% das concluintes recebem incentivos financeiros das suas empresas para fazerem a faculdade. Já para os de sexo masculino esse índice salta para 17% entre os ingressantes e para 42% entre os formandos.

Nos dados finais nota-se que 66% dos ingressantes e 62% dos concluintes ‘nunca’ receberam das empresas onde atualmente atuam um incentivo financeiro para continuarem os seus estudos.

Segundo Mariotti (1995, p.47, apud, TEIXEIRA, 2005, p. 155) a educação deve ser vista como um processo infinito: “Tanto para o indivíduo como para as empresas ela é, desde que continuada, fonte inesgotável de facilitação de mudanças, quebra de velhos padrões, mudanças de ponto de vista e reorganização de sistemas”. O próprio Senge (2009, p.23) afirma: “Na construção das organizações que aprendem, não existe um destino final, nem uma situação final, apenas a viagem de toda uma vida”; ou seja, embora os resultados aqui apresentados não condigam com uma verdadeira organização que aprende, há de se levar em consideração que as mesmas vivem em constante renovação e crescimento.

Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, em “Pedagogia Empresarial: aprender para ser competitivo” (2008), afirma que “quando o fazer vem dissociado do pensar, as ferramentas

tornam-se instrumentos de frustração (sobretudo pela ausência de elementos mobilizadores da utilização da ferramenta) e não de mobilização do desejo de aprender” (RIBEIRO, 2008, p. 148). Logo afirma que a verdadeira transição para a Era da Informação e do Conhecimento implica mudanças, sobretudo as mudanças culturais de líderes e das organizações como um todo.

7.8 MATRIZ CURRICULAR

Esta seção de perguntas busca informações sobre a avaliação que os alunos, ingressantes e concluintes, têm sobre a matriz curricular do curso de Administração da Faculdade Avantis e vem ao encontro com os objetivos previamente estabelecidos nesta pesquisa. Lacombe e Heilborn (2006) salientam que uma administração bem-sucedida se apóia em três habilitações básicas: técnica, humana e conceitual. Diante disso a oitava seção de perguntas inicia com a seguinte pergunta: você considera que a formação que recebeu ou está recebendo é adequada para a formação de empreendedores? Os resultados estão apresentados no Gráfico 42.

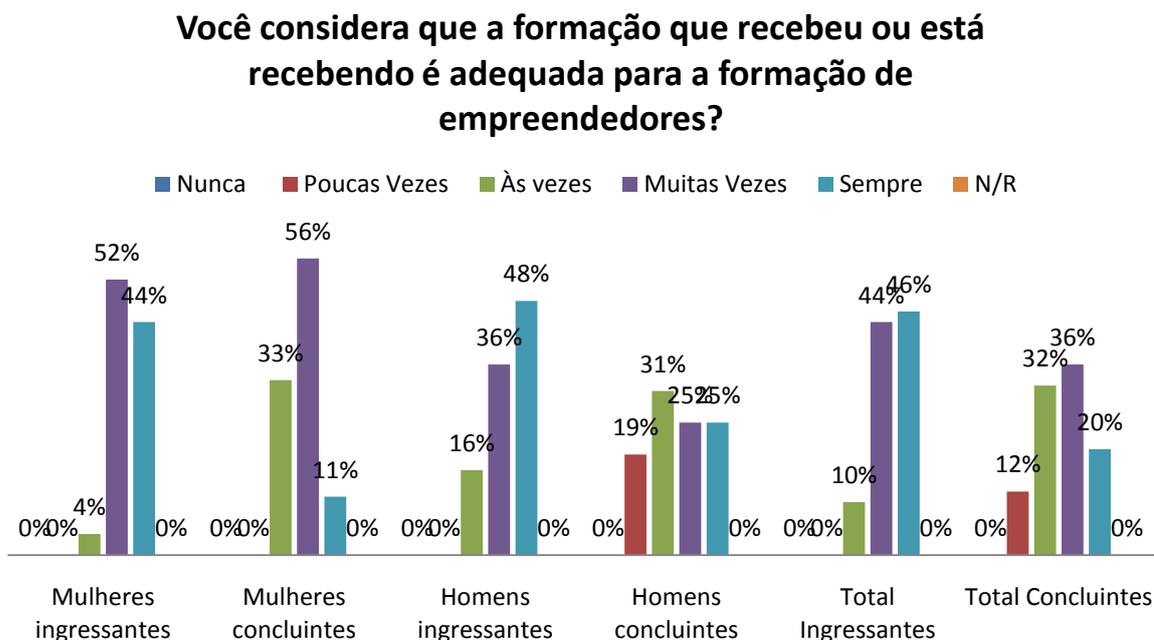


Gráfico 42 - Você considera que a formação que recebeu ou está recebendo é adequada para a formação de empreendedores?

Fonte: Dados primários

Conforme se observa na representação acima, os alunos ingressantes demonstram-se muito mais otimistas do que os formandos. Dos entrevistados que fazem parte da turma de formandos, 56% dizem que a formação recebida foi ‘sempre’ ou ‘muitas vezes’ adequada para a formação de um profissional com perfil empreendedor. Já entre os ingressantes, com poucas semanas de aula, este índice salta para 90%. 12% dos alunos concluintes, todos eles do sexo masculino, dizem que a formação oferecida ao longo dos quatro anos ‘poucas vezes’ contribuiu para a formação de empreendedores.

Em seguida buscou-se saber se na visão dos alunos as disciplinas – num total de 40, distribuídas em oito semestres – oferecidas pela Faculdade Avantis para os cursos de Administração, correspondem às exigências do mercado de trabalho. O resultado a esta pergunta está representado no gráfico abaixo.

As disciplinas do curso de Administração correspondem às exigências do mercado de trabalho?

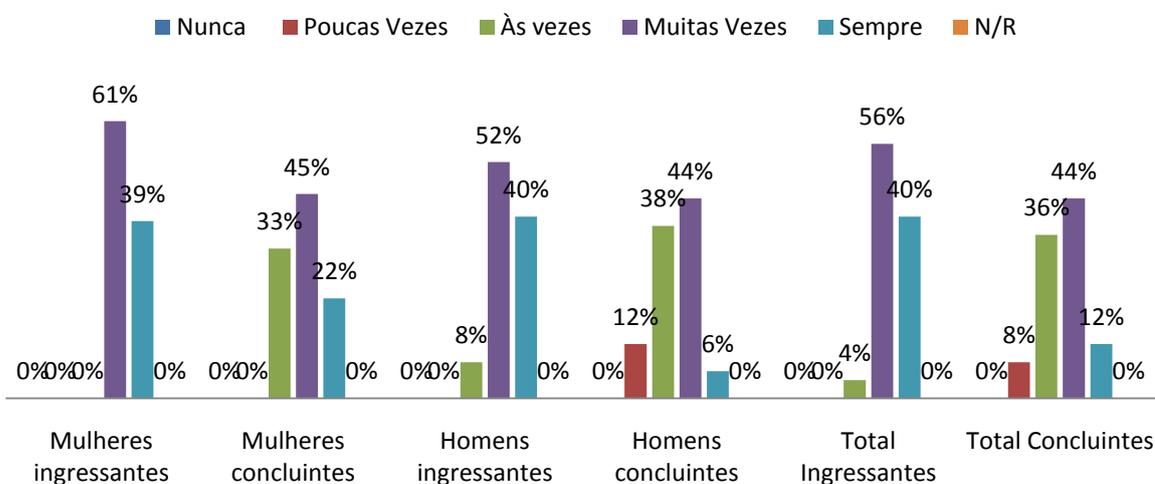


Gráfico 43 - As disciplinas do curso de Administração correspondem às exigências do mercado de trabalho?

Fonte: Dados primários

Mais uma vez constata-se que o grau de satisfação dos alunos, tanto ingressantes quanto os concluintes, é elevado uma vez que 96% dos ingressantes e 56% dos concluintes assinalaram as alternativas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’. O descontentamento maior está entre os alunos concluintes sendo que 36% assinalaram a alternativa ‘às vezes’ e 8% ‘poucas vezes’.

A Matriz Curricular dos cursos de Administração estão disponíveis no site da instituição (www.avantis.edu.br) de onde se constata que as mesmas são formadas por 3.014 horas de estudo, sendo que deste total, 2.280 horas, ou seja 90% do curso, são ocupadas por aulas teóricas e 10%, ou seja, 304 horas, são atividades práticas. O estágio supervisionado,

realizado no final do curso, totaliza 280 horas, sendo 120 na 7ª fase e 160 na 8ª. Além disso, para receberem os diplomas, os alunos devem apresentar certificados de 150 horas de atividades complementares.

Apesar da satisfação da maioria dos alunos, deve-se ressaltar que Lacombe e Heilborn, no livro “Administração: princípios e tendências”, alertam que a administração, da mesma forma que quase todas as áreas do conhecimento humano, requer permanente aprendizado. “O campo é muito vasto, requer conhecimentos diversificados, o ambiente muda, a ciência e a tecnologia evoluem, os processos produtivos se alteram e tudo isso requer permanente atualização dos conhecimentos” (LACOMBE et al, 2006, p. 08).

Nesta mesma linha interessou-se em saber se as disciplinas oferecidas pelo curso de Administração envolvem a criatividade dos alunos. Para esta pergunta os resultados foram os seguintes:

As disciplinas do curso envolvem a criatividade dos alunos?

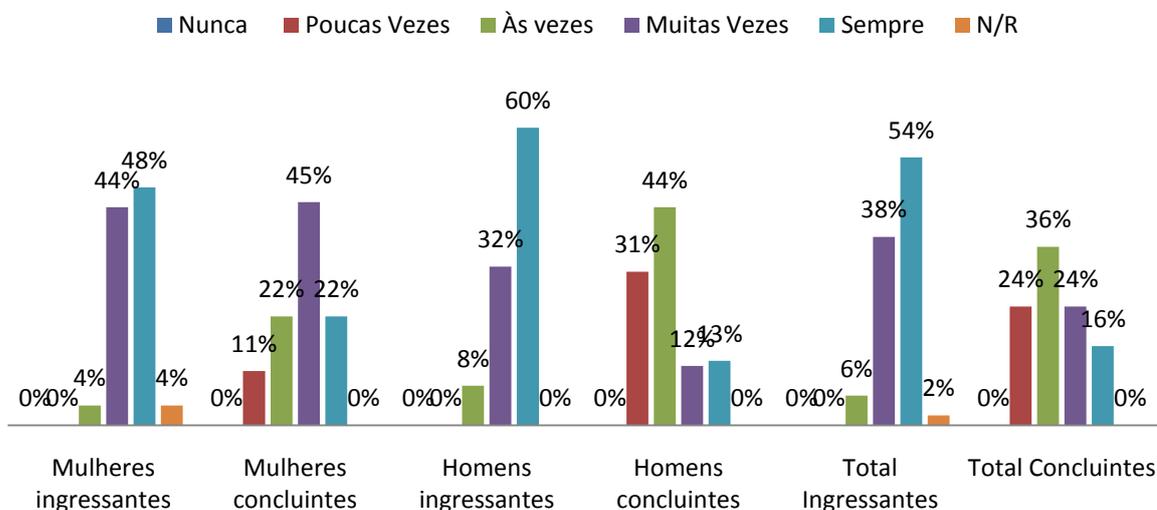


Gráfico 44 – As disciplinas do curso envolvem a criatividade dos alunos?

Fonte: Dados primários

O Gráfico 44 demonstra uma divisão das opiniões dos alunos, sobretudo entre os concluintes, entre os quais 24% deles revelam que as disciplinas ‘poucas vezes’ permitem o envolvimento da criatividade dos alunos. 36% deles disseram que isso só acontece ‘às vezes’ e 40% assinalaram as alternativas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’.

Entre os alunos da primeira fase a criatividade parece permear todas as disciplinas, uma vez que 54% dos entrevistados assinalaram a alternativa ‘sempre’ e 38% ‘muitas vezes’.

Para Freire (1996, p. 32) a criatividade está intimamente ligada com a curiosidade e, para ele, ambas são as que colocam o ser humano numa posição impaciente diante do mundo. Sobre isso ele afirma:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologicado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.

Seguindo a série de perguntas da seção que busca reunir informações sobre a avaliação que os alunos fazem da matriz curricular utilizada pela Faculdade Avantis, buscou-se saber se a abrangência do ensino adquirido é tida pelos acadêmicos como suficiente para o sucesso profissional. Os resultados estão apresentados no Gráfico abaixo:

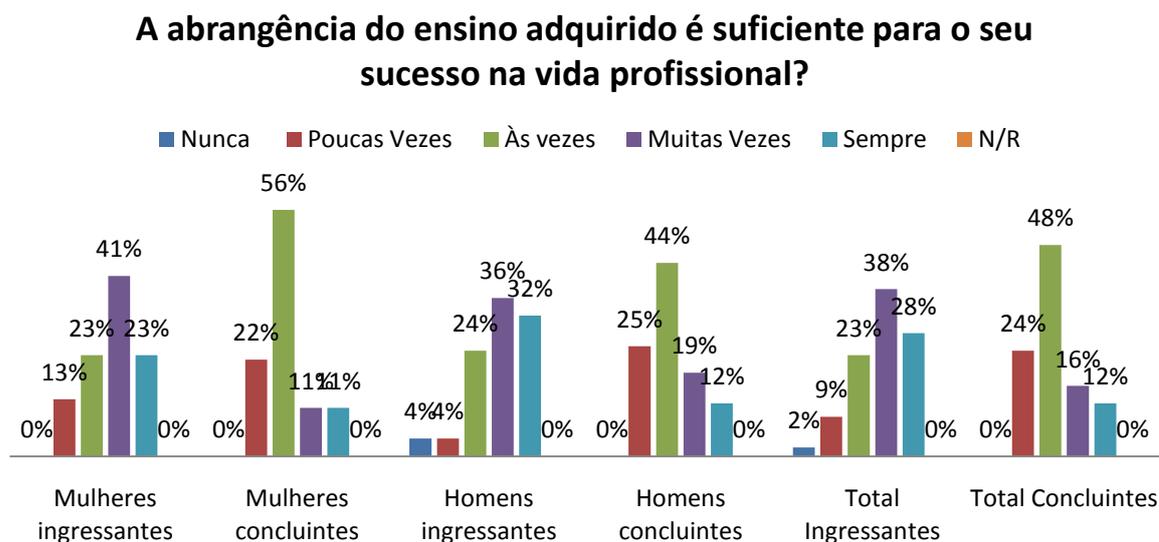


Gráfico 45 – A abrangência do ensino adquirido é suficiente para o seu sucesso na vida profissional?

Fonte: Dados primários

Mesmo estando em uma Era onde o conhecimento – e este é infinito - é a força capaz de fazer a diferença, vê-se, sobretudo entre os concluintes que 28% deles julgam estarem suficientemente prontos para atingirem o sucesso profissional. Porém, nesta mesma

turma, 24% reconheceram que ‘poucas vezes’ o ensino adquirido no Curso de Administração, ao longo dos oito semestres foi capaz de garantir o seu sucesso profissional.

Entre os alunos ingressantes 66% dos recém chegados a este nível reconhecem a abrangência do ensino e apostam que a mesma é capaz de lhes conduzir para o sucesso profissional, ao assinalarem as alternativas ‘muitas vezes’ (38%) e ‘sempre’ (28%).

Dando sequência às perguntas e encerrando esta seção, indagou-se se os mesmos, no curso que freqüentam, já obtiveram conhecimento sobre as “Organizações de Aprendizagem”. O resultado é apresentado através do seguinte Gráfico.

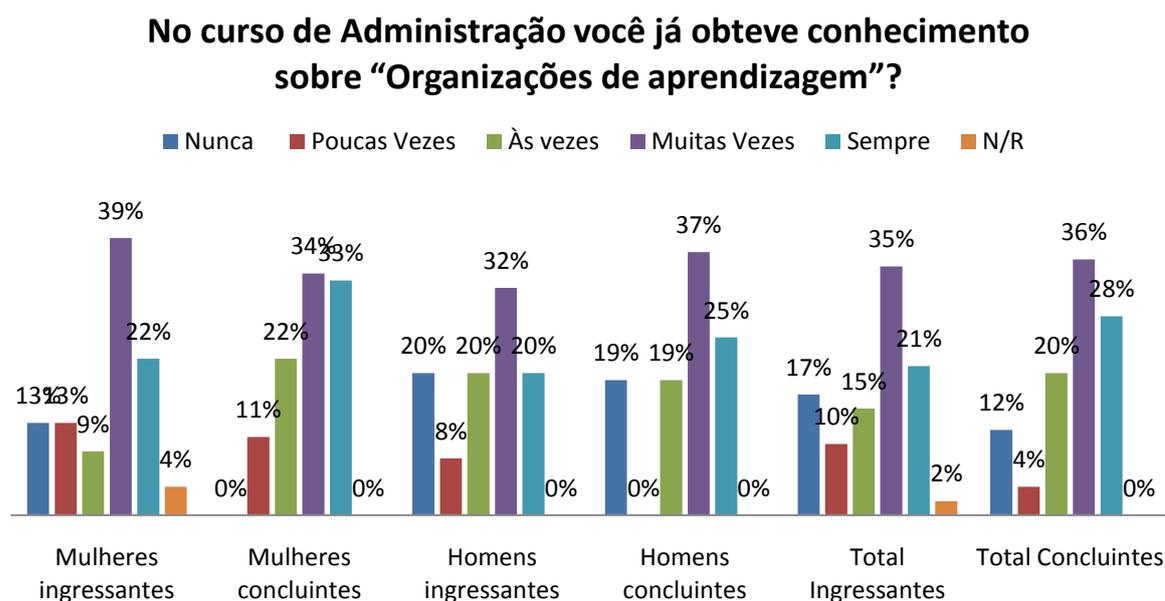


Gráfico 46 – No curso de Administração você já obteve conhecimento sobre “Organizações de aprendizagem”?
Fonte: Dados primários

Levando-se em consideração o resultado total dos alunos ingressantes isso comprova que não é só na Faculdade que este assunto é tratado e que no Ensino oferecido pela Instituição onde há uma disciplina específica para trabalhar, mas sim, este assunto permeia as diferentes disciplinas onde o assunto é exposto e trabalhado pelos professores. Neste caso específico, 71% dos ingressantes manifestam já terem conhecimento sobre “Organizações de Aprendizagem”, e 17% responderam que ‘nunca’ tiveram esta oportunidade.

Já entre os alunos formandos vê-se que grande parte deles também teve a oportunidade de estudar o assunto durante a vida acadêmica, no entanto, constata-se que uma parcela significativa de 12% sairá da Faculdade sem nunca ter discutido o assunto.

7.9 VISÃO ESTRATÉGICA

Na nona e última seção de perguntas, os alunos foram provocados a responderem dez perguntas sendo que as mesmas foram elaboradas levando em consideração as características da economia industrial e da economia do conhecimento, formuladas por Crawford (1994) e adaptada por Teixeira (2005, p. 122), as quais fazem parte da Tabela 1 desta pesquisa.

Tais perguntas foram realizadas com o objetivo de que, através delas, o pesquisador pudesse traçar um perfil dos acadêmicos sobre suas posturas e opiniões, em diferentes situações e, com isso, ver até que ponto os mesmos praticam e vivenciam as atitudes e posturas que enquadram as organizações numa nova economia: a do conhecimento.

Segundo Crawford (1994, p. 119, apud TEIXEIRA, 2005, p. 121), na sociedade do conhecimento o capital perde status e passa a ter a função de libertar o potencial humano e elevar a produtividade. Para os autores o trabalho é desenvolvido e organizado por equipes, estruturas organizacionais essencialmente caracterizadas por poucos níveis hierárquicos, pequenos núcleos de *staff* administrativos e descentralização. As equipes informais, por sua vez, passam a ocupar papel central no desenvolvimento de tarefas críticas ou projetos interdisciplinares, enquanto especialistas de várias áreas do conhecimento se desdobram na utilização máxima de suas competências.

Diferente das demais perguntas, onde foram apresentados e analisados as cinco categorias que fizeram parte do questionário, nesta seção, para buscar maior precisão dos resultados, a categoria central da escala de Likert, denominada ‘às vezes’, pela sua imprecisão, foi descartada pelo pesquisador que, nesta seção levou em conta apenas quatro escalas: nunca/poucas vezes e muitas vezes/sempre.

Para alguns estudiosos a exclusão da categoria central pode conduzir a uma tendência e forçar os respondentes a marcarem a direção que eles estão ‘inclinados’ (JOHNSON, 2002, apud ALEXANDRE et al, 2003). Através de uma pesquisa com consumidores de supermercado Garland (1998) chegou a conclusão de que a categoria do meio pode distorcer o resultado global e que a retirada dessa categoria pode levar os entrevistados a tendência de marcar a categoria inferior, (negativa) da escala. Outro problema que se tem com a categoria do meio é que o respondente tende a selecionar essa resposta

quando não sabe ou não tem experiência. Pessoas confundem a categoria neutra como ‘não sei’ ou ‘não aplico’. (AKINS, 2002, apud ALEXANDRE, et al, 2003).

Sabendo que uma das grandes preocupações de qualquer pesquisa, em particular, aquelas onde o elemento humano é a unidade a ser pesquisada ou o fornecedor das informações investidas com base na sua percepção, apresenta-se a seguir o fiel registro dessas informações, isto é, o que está exposto a seguir é o registro das opiniões dos entrevistados; porém, diante desta discussão, esta seção foi apresentada aos sujeitos da pesquisa, a exemplo das anteriores, com cinco categorias, mas para a sua interpretação e análise dos dados a categoria neutra, neste caso “às vezes”, foi desconsiderada pelo pesquisador, embora a mesma figure nos Gráficos que passam a ser apresentados a seguir.

Nas primeiras duas perguntas busca-se compreender a visão que os alunos têm sobre o trabalho: ou uma coisa individual, rotineira e padronizada, como na Economia Industrial; ou como algo que deve ser realizado em equipe, variado e enriquecido, desafiando a capacidade individual, como a proposta da Gestão do Conhecimento.

O resultado está exposto nos dois Gráficos que seguem. Primeiramente, no Gráfico 47, se apresenta as características do trabalho na Era industrial.

O trabalho deve ser individual, rotineiro e padronizado.

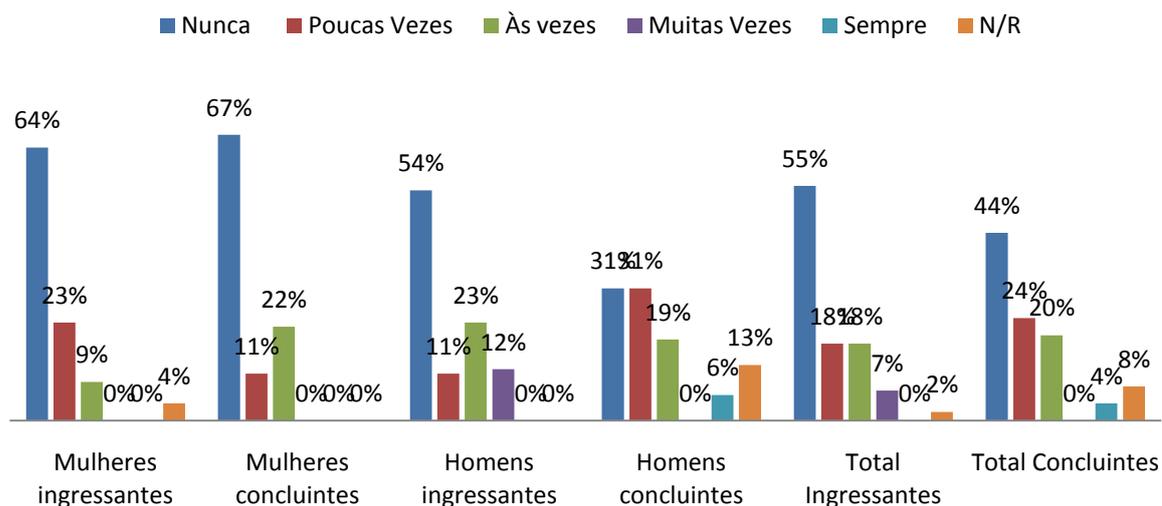


Gráfico 47 – Visão dos alunos sobre o trabalho 1

Fonte: Dados primários

Após isso apresentamos as características do trabalho na Era do conhecimento.

O trabalho deve ser em equipe, variado e enriquecido, desafiando a capacidade individual.

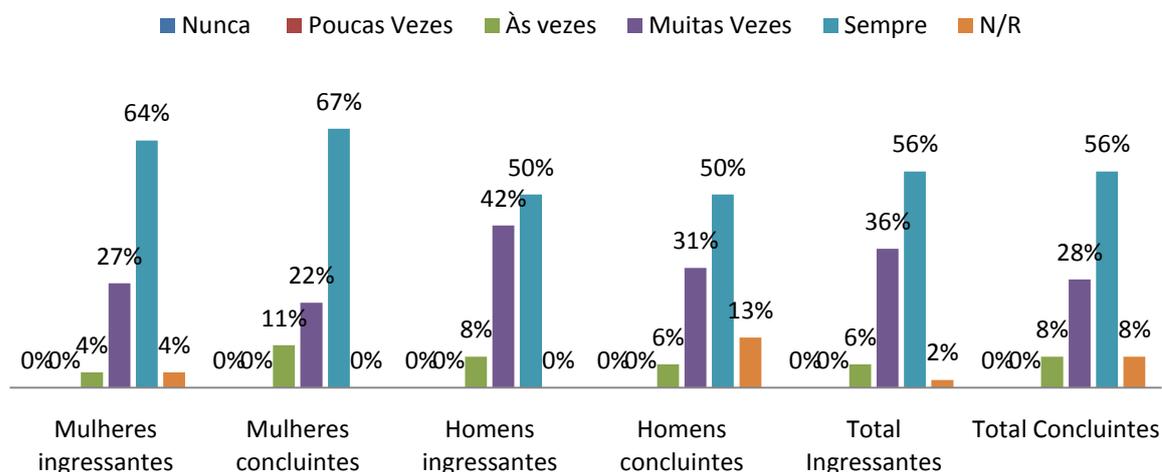


Gráfico 48 – Visão dos alunos sobre o trabalho 2

Fonte: Dados primários

Apenas 4% dos concluintes e 7% dos ingressantes defendem que o trabalho deve ser encarado ainda como era na Era Industrial: onde o capital físico era básico e o trabalho humano era secundário; porém a opinião de ambas as classes pesquisadas é unânime ao assinalarem que o trabalho deve ser desenvolvido e organizado por equipes, estruturas organizacionais essencialmente caracterizadas por poucos níveis hierárquicos.

Mussak afirma que o final do século XX trouxe a Revolução do Conhecimento e, com ela, novas exigências pessoais e profissionais. Para ele, atualmente, “busca-se menos produtividade e mais competitividade, menos informação e mais conhecimento, menos treinamento e mais educação” (MUSSAK, 2003, p.49). Após isso o autor cita as principais características do trabalhador do século XXI, as quais são resumidas em oito palavras: flexibilidade, criatividade, informação, comunicação, responsabilidade, empreendedorismo, sociabilização e tecnologia.

Sob esta ótica foram feitas duas perguntas para saber suas opiniões sobre os produtos básicos da produção. Primeiramente apresentou-se os recursos valorizados pela Economia Industrial com a seguinte pergunta: Mão-de-obra, matéria-prima e capital são os recursos básicos da produção? O resultado está representado no Gráfico 49.

Mão-de-obra, matéria-prima e capital devem ser tratados como os recursos básicos da produção.

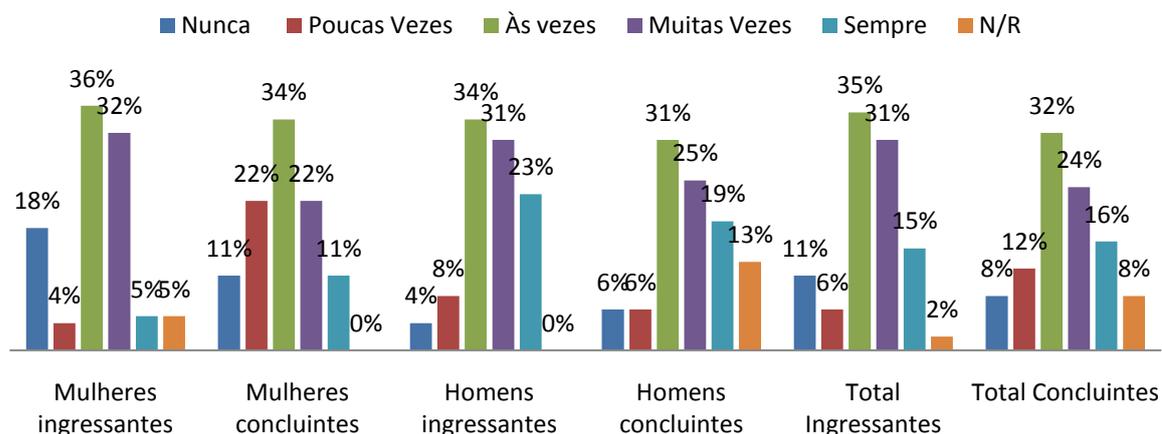


Gráfico 49 – Recursos básicos da produção na visão dos alunos – 1

Fonte: Dados primários

Como se pode constatar, sem levar em consideração o resultado da alternativa ‘às vezes’, grande parte dos futuros gestores, neste caso, ainda estão presos ao velho paradigma da Economia Industrial, onde o modo de desenvolvimento tem como principal recurso o capital. Uma parcela significativa tanto de ingressantes (46%) quanto de concluintes (40%) considera que estes três fatores são os recursos básicos da produção e apenas 17% dos ingressantes e 20% dos concluintes se manifestaram contrários a esta posição.

Esta posição confirma o que Freire (1996, p. 100), escreveu certa vez: “O próprio comportamento progressista do empresariado que se moderniza, progressista em face da truculência retrógrada dos ruralistas, se esvazia de humanismo quando da confrontação entre os interesses humanos e os do mercado”. Mais adiante, ao julgar como imoral essa confrontação, Freire condena veementemente o empresariado que sobrepõe os interesses do mercado aos interesses radicalmente humanos e diz:

Difícilmente um empresário moderno concordaria com que seja direito de “seu” operário, por exemplo, discutir durante o processo de sua alfabetização ou no desenvolvimento de algum curso de aperfeiçoamento técnico, esta mesma ideologia a que me venho referindo. (Ibid., p. 101)

A seguir, buscando contrapor essa valorização do capital e apresentando os recursos fundamentais do modo pós-industrial, o qual está calcado na informação e no

conhecimento, (CRAWFORD, 1994) perguntou-se aos futuros administradores se para eles a informação e o conhecimento são os recursos básicos da produção.

Informação e conhecimento são os recursos básicos da produção.

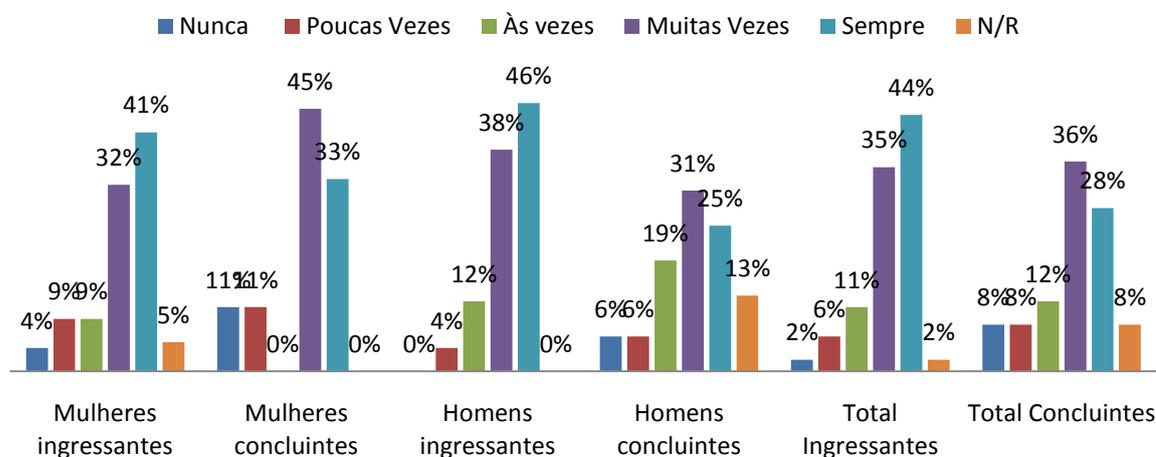


Gráfico 50 – Recursos básicos da produção na visão dos alunos – 2
Fonte: Dados primários

Aqui, diferente da questão anterior, novamente há quase que um consenso entre os alunos, que reconhecem a informação e o conhecimento como recursos fundamentais para as empresas, para a economia e para a sociedade. Nota-se que 79% dos ingressantes e que 64% dos concluintes concordam com essa importância dada à informação e ao conhecimento. No entanto 8% dos primeiros, e 16% dos segundos, ainda resistem a esta mudança de paradigmas, subestimando estes recursos que, se bem utilizados, podem ser transformados em vantagem competitiva.

“O conhecimento não é apenas mais um recurso, mas sim o único recurso significativo atualmente; é a fonte de poder de mais alta qualidade e a chave para a futura mudança de poder”, escreve Teixeira (2005, p. 122), que na mesma frase complementa: “O valor da maioria dos produtos e serviços depende de como os fatores intangíveis baseados no conhecimento podem ser desenvolvidos”.

A seguir perguntou-se aos alunos se o produto ou os serviços prestados pelas organizações empresariais devem ser padronizados – característica da Economia Industrial – ou deve ser adaptado às necessidades do cliente - característica da Economia do Conhecimento. Primeiramente apresenta-se o resultado da pergunta que caracteriza a Economia Industrial.

O produto e/ou serviço deve ser padronizado.

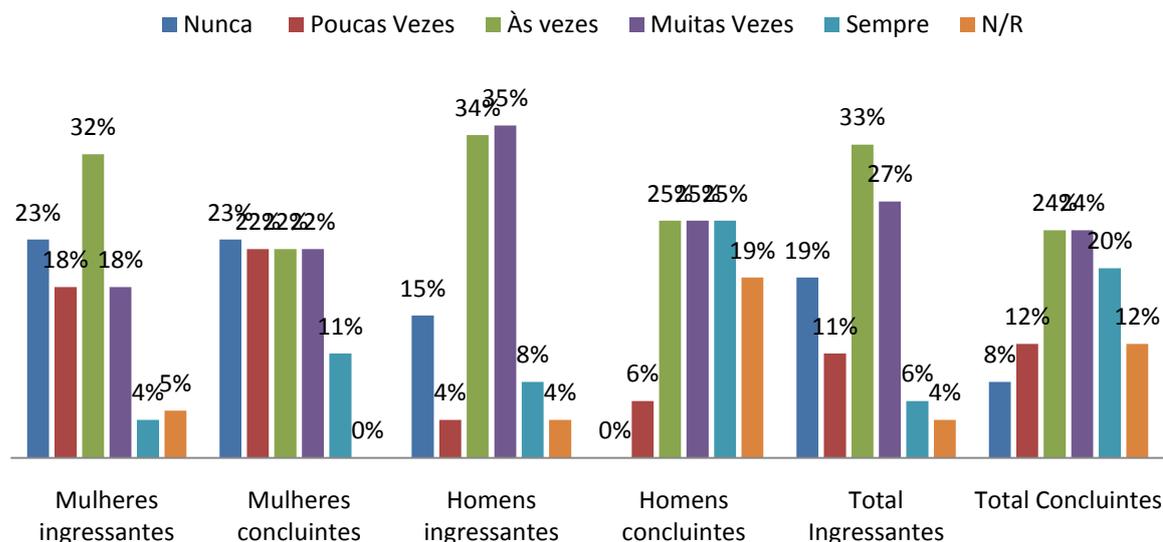


Gráfico 51 - Visão dos alunos sobre a padronização dos serviços e produtos

Fonte: Dados primários

Mais uma vez os alunos, grande parte dos alunos, tanto ingressantes como concluintes, enquadram suas opiniões na velha economia, onde a padronização tanto de produtos quanto de serviços é de fundamental importância para os seus líderes. Observando o Gráfico 51 constata-se que 33% dos ingressantes e 44% dos concluintes defendem essa prática assinalando as alternativas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’. Caso o índice de pessoas que não responderam a essa questão e também os que assinalaram a alternativa ‘às vezes’ fossem desconsideradas, esse índice saltaria para 53% e 69%, respectivamente.

Porém, sem tecer mais considerações apresenta-se o resultado da segunda situação, característica da Economia do Conhecimento: O produto deve ser adaptado às necessidades dos clientes. O resultado está expresso no Gráfico 52.

O produto e/ou serviço deve ser adaptado às necessidades dos clientes.

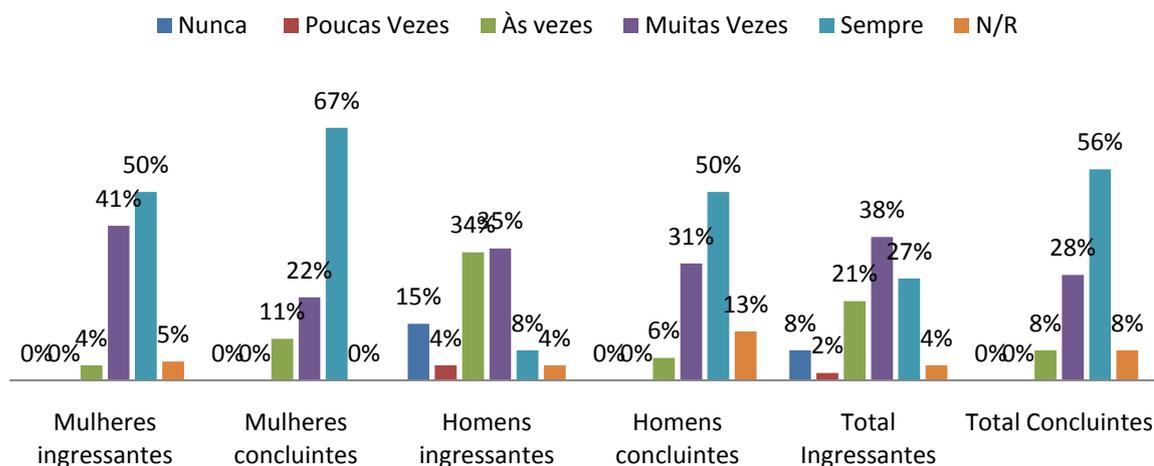


Gráfico 52 – Visão dos alunos sobre a necessidade de adaptar os serviços e produtos às necessidades dos clientes
Fonte: Dados primários

Nota-se aqui uma controvérsia entre os alunos. Se anteriormente a maioria defendeu a característica da Era Industrial onde os produtos e serviços devem ser padronizados, nesta questão a mesma maioria, defende a ideia de que os produtos e serviços devem ser adaptados às necessidades de cada cliente. Se anteriormente apenas 30% dos ingressantes e 20% dos concluintes manifestaram-se contrários à padronização dos produtos e serviços, agora, 65% dos recém chegados ao ensino superior e 88% dos formandos defendem a necessidade de flexibilidade. Mesmo assim observa-se que entre os ingressantes há uma parcela de 10% que não percebe essa necessidade de flexibilidade na prestação de serviços e comercialização de produtos.

Dando continuidade às perguntas que visam descobrir os conceitos e posições que os alunos, sujeitos desta pesquisa, possuem que os enquadram ou na Economia Industrial ou na Economia do Conhecimento, com base no ideário de Crawford (1994) formulou-se as próximas duas questões. A primeira delas indaga se o trabalhador deve pertencer a uma estrutura hierárquica rígida e deve ser supervisionado. A opinião dos alunos está apresentada no gráfico abaixo:

O trabalhador deve pertencer a uma estrutura hierárquica rígida e deve ser supervisionado?

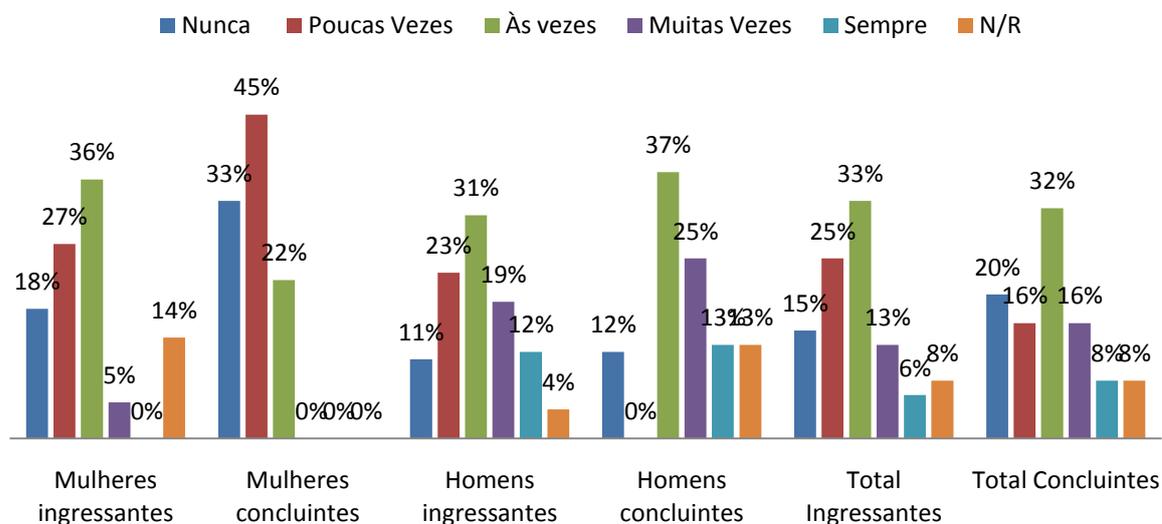


Gráfico 53 – O trabalhador deve pertencer a uma estrutura hierárquica rígida e deve ser supervisionado?
Fonte: Dados primários

Os mesmos alunos que outrora avaliaram seus líderes e, em alguns casos, manifestaram seu descontentamento por não terem suas opiniões levadas em conta, e também disseram se sentir descontentes com a função que desempenham atualmente, agora defendem o antigo paradigma de que os trabalhadores devem pertencer a uma estrutura hierárquica rígida e serem supervisionados. Como se vê no Gráfico 53 há muitos futuros gestores que defendem esta rigidez e controle sobre os seus liderados. Entre os alunos ingressantes, considerando-se as alternativas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’ atinge-se uma marca de 19% da turma. Já entre os concluintes, nestas mesmas condições, o índice é maior: 24%.

Outro dado que chama a atenção é que quem mais defende esta ideia de que a empresa deve ser hierarquizada e dominadora são os homens: 31% dos ingressantes e 38% dos concluintes; enquanto as mulheres demonstram estarem mais abertas e dispostas a encontrarem um novo estilo de administrar e de liderarem seus empregados: 45% das ingressantes e 78% das concluintes se opõem ao modelo hierárquico e controlador. É o que FREIRE (1992, p. 57) chamaria de “o opressor ‘habitando’ e dominando o corpo semivencido do oprimido”.

(...)Reaprendi coisas antes aprendidas, coisas óbvias, como, por exemplo, que a unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: dividir para reinar. Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas minorias lutarem, nos

Estados Unidos, pelos direitos mais fundamentais, mais, se se pode dizer, mínimos, quanto mais superar as barreiras que as impedem de ‘ser si mesmas’ ou ‘minorias para si’, umas com as outras e não umas contra as outras. (FREIRE, 1992, p. 151)

Em seguida foi lançada mais uma pergunta que caracteriza a Gestão do Conhecimento. Através da mesma busca-se a opinião dos acadêmicos sobre a possibilidade de os colaboradores fazerem parte de uma equipe de trabalho na qual cada membro detém um conhecimento próprio acumulado, capaz de contribuir com o projeto organizacional.

O Gráfico 54 apresenta os resultados:

O colaborador deve fazer parte de uma equipe de trabalho, na qual cada membro detém um conhecimento próprio acumulado, capaz de contribuir com o projeto organizacional?

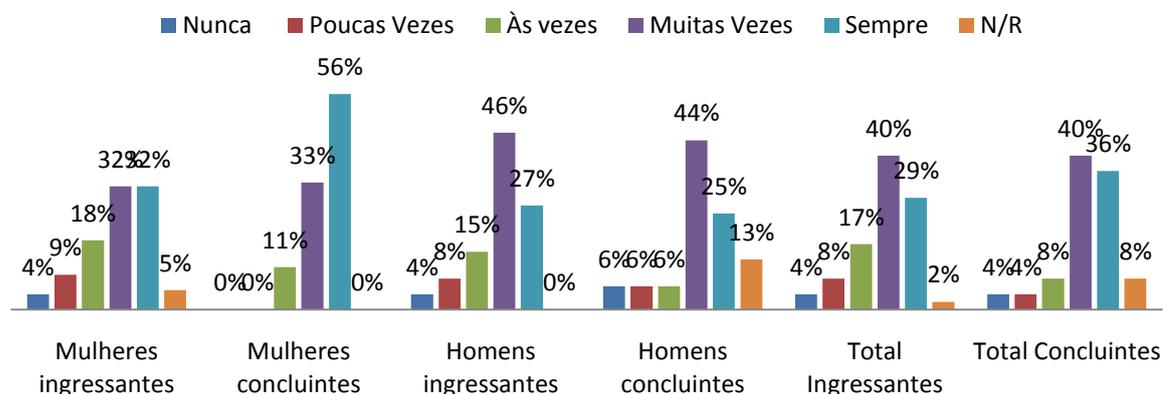


Gráfico 54 – O colaborador deve fazer parte de uma equipe de trabalho, na qual cada membro detém um conhecimento próprio acumulado, capaz de contribuir com o projeto organizacional?

Fonte: Dados primários

Aqui mais uma vez alguns alunos, mesmo que em baixos índices, deixam evidente sua insegurança para criarem organizações de aprendizagem. Prova disso é quando 12% dos ingressantes e 8% dos concluintes assinalam as alternativas ‘nunca’ e ‘poucas vezes’. No entanto essa ideia de que cada trabalhador deve ser parte da equipe para a qual é capaz de contribuir com o projeto da organização, parece ser um consenso para a maioria dos acadêmicos, já que 69% dos ingressantes e 76% dos concluintes assinalaram as alternativas ‘muitas vezes’ e ‘sempre’. Lembrando Senge (2009), as organizações que são capazes de aprender com sua experiência saem-se melhor do que aquelas que simplesmente se adaptam aos seus ambientes.

Aos que se contrapõe a esta exigência da nova economia Freire (1992, p. 85) chama fala da miopia:

subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa ‘miopia’ que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico.

Encerrando a última seção de perguntas buscou-se saber dos alunos sobre a concepção que os mesmos têm do trabalhador necessário às organizações desta nova Economia. Duas foram as perguntas lançadas: a primeira que indagava se eles concordam que a habilidade crucial para o trabalhar é saber fazer, como é valorizado pela Economia Industrial. Em seguida, para confrontar as opiniões lançou-se a questão indagando se a habilidade crucial para o trabalhador é a capacidade para pensar (sintetizar, fazer generalizações e referências, discernir fatos e opiniões, etc.) e aprender continuamente.

Diante disto apresentam-se os resultados das duas questões, demonstrados no Gráfico 55 abaixo:

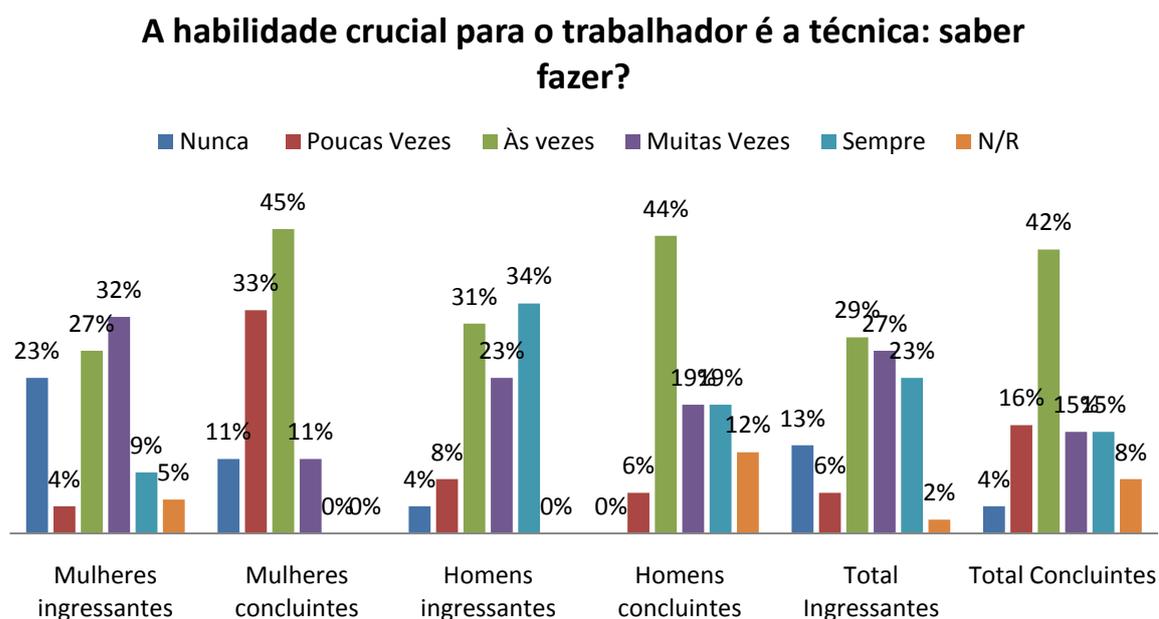


Gráfico 55 - A habilidade crucial para o trabalhador é a técnica: saber fazer?
Fonte: Dados primários

Conforme se constata no gráfico acima, para 50% dos ingressantes apenas ‘saber fazer’ é uma questão crucial para os trabalhadores, porém 19% discordaram desta afirmação. Já entre os concluintes 30% concordam com a afirmação e 20% discordam.

Estes dados remetem a Freire (1996, p. 102) que diz:

É reacionária a afirmação segundo a qual o que interessa aos operários é alcançar o máximo de sua eficácia técnica e não perder tempo com debates "ideológicos" que a nada levam. O operário precisa inventar, a partir do próprio trabalho, a sua cidadania que não se constrói apenas com sua eficácia técnica mas também com sua luta política em favor da recriação da sociedade injusta, a ceder seu lugar a outra menos injusta e mais humana.

Ao defender uma educação mais democrática e progressista Freire (Ibid., p. 111) defende a ideia de que se deve buscar a superação do "saber de experiência feito" por:

um saber mais crítico mais exato, a que têm direito. Este é um direito das classes populares que progressistas coerentes têm que reconhecer e por ele se bater – o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente.

Contudo, novas competências são exigidas pelas organizações empresariais diante de um ambiente de negócios altamente competitivo. Essas competências são definidas por Meister (1999) como a soma de qualificações, conhecimento e "conhecimento implícito". Elas são a base da capacidade de empregabilidade do indivíduo: aprendendo a aprender; comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas; conhecimento tecnológico; conhecimento de negócios globais; desenvolvimento de liderança; e autogerenciamento da carreira.

Ao apresentar as considerações de Meister lançou-se a última pergunta: A habilidade crucial para o trabalhador é a capacidade para pensar e aprender continuamente? O gráfico abaixo demonstra o resultado.

A habilidade crucial para o trabalhador é a capacidade para pensar e aprender continuamente?

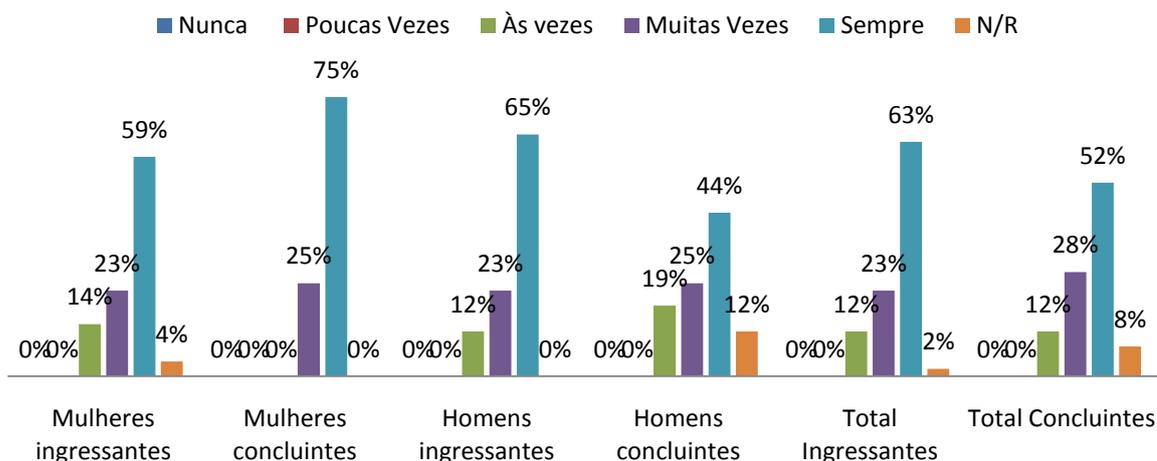


Gráfico 56 – A habilidade crucial para o trabalhador é a capacidade para pensar e aprender continuamente?
Fonte: Dados primários

Já nesta questão nota-se que 86% dos ingressantes e 80% dos concluintes manifestaram de acordo com esta afirmação, ou seja, que os trabalhadores para serem hábeis, precisam ser seres que possuam a capacidade de pensar e aprender continuamente. Nenhum aluno manifestou-se contrário a esta afirmação. Logo, pode-se afirmar que aos poucos os gestores compreendem que nas organizações do século 21 “trabalho e aprendizagem são essencialmente a mesma coisa, com ênfase no desenvolvimento da capacidade do indivíduo de aprender” (MEISTER, 1999, p. 3).

Diante destes resultados Freire (1996, p. 102) insiste:

O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua *formação* que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura *sombra*.

Para encerrar este capítulo apresenta-se a Tabela abaixo a qual apresenta os resultados totais dos alunos – ingressantes e concluintes - que responderam afirmativamente às questões apresentadas e identificadas como características da **Economia Industrial**.

Tabela 10 – Resultado total dos alunos que se identificaram com as características da Economia Industrial

CARACTERÍSTICAS DA ECONOMIA	INGRESSANTES	CONCLUINTES
INDUSTRIAL		
O trabalho deve ser individual, rotineiro e padronizado.	8%	6%
Mão-de-obra, matéria-prima e capital devem ser tratados como os recursos básicos da produção.	73%	67%
O produto e/ou serviço deve ser padronizado	53%	69%
O trabalhador deve pertencer a uma estrutura hierárquica rígida e deve ser supervisionado.	32%	40%
A habilidade crucial para o trabalhador é a técnica: saber fazer.	73%	58%

Fonte: Dados primários

Diante dos dados acima expostos conclui-se que, em alguns casos, os acadêmicos, tanto ingressantes quanto concluintes do curso de Administração, ainda valorizam e defendem as características da antiga Economia, sobretudo, na valorização da mão-de-obra e do capital como recursos básicos da produção. Outro dado que chama a atenção é o fato de os futuros gestores entenderem que a habilidade crucial para o trabalhador é saber fazer.

Mais um item que não encontrou consenso é o que demonstra o comportamento dos líderes quanto à forma de encararem os trabalhadores. Pelo que se vê 32% dos ingressantes e 40% dos concluintes defendem a posição de que os trabalhadores devem pertencer a uma estrutura hierárquica rígida e serem supervisionados.

Conforme se vê, pouca é a diferença dos resultados entre uma turma e outra o que leva o pesquisador a deduzir que em alguns casos, apesar dos anos de estudo e de pesquisa no ensino superior, os modelos mentais do administrador da Era Industrial estão arraigados em uma significativa parcela dos acadêmicos e, no caso dos concluintes, resistem ao tempo e aos novos conhecimentos advindos através da educação universitária.

Após isso se apresentam os resultados totais dos alunos que responderam afirmativamente às questões que caracterizam a **Economia do Conhecimento**.

Tabela 11 – Resultado total dos alunos que se identificaram com as características da Economia do Conhecimento

CARACTERÍSTICAS DA ECONOMIA DO CONHECIMENTO	INGRESSANTES	CONCLUINTES
O trabalho deve ser em equipe, variado e enriquecido, desafiando a capacidade individual	100%	100%
Informação e conhecimento são os recursos básicos da produção.	78%	73%
O produto e/ou serviço deve ser adaptado às necessidades dos clientes.	100%	100%
O colaborador deve fazer parte de uma equipe de trabalho, na qual cada membro detém um conhecimento próprio acumulado, capaz de contribuir com o projeto organizacional.	85%	90%
A habilidade crucial para o trabalhador é a capacidade para pensar e aprender continuamente.	100%	100%

Fonte: Dados primários

Neste ambiente de transição, onde os pensamentos das duas Eras se fundem e se confundem, também há de se destacar que os resultados ora apresentados através da Tabela 11 mostram que as organizações de aprendizagem, aos poucos, ganham espaço e contribuem com o homem e a sociedade. Como se constata, confrontando as duas Tabelas, os resultados se confundem e, em alguns casos, as contradições são evidentes.

Ainda com base na Tabela acima se constata que uma parcela significativa dos futuros administradores (22% dos ingressantes e 27% dos concluintes) não reconhecem a informação e conhecimento como recursos básicos para a produção, ou seja, os mesmos ainda estão presos à Era em que a matéria-prima, a mão-de-obra e o capital eram vistos como os principais recursos essenciais para o sucesso de uma organização.

Para concluir, cita-se Echeverría (2001a, p.75-76, apud BRAGA, 2007, p.44): “Ensinam a nós muitas coisas, mas não nos ensinam a ‘aprender a aprender’, e acontece que ‘aprender a aprender’ é a mãe de todas as competências, pois dela nascem todas as outras”.

PARTE V – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

“Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo, nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar”
(FREIRE, 1967, p.218)

8 CONCLUSÕES

O percurso desta pesquisa permitiu reflexões sobre as organizações de aprendizagem e também do ser humano e sua relação com o trabalho. Esta última parte da tese, objetiva, partilhar algumas inferências sobre as organizações que aprendem, bem como apresenta as últimas considerações que atendem aos objetivos propostos.

As organizações empresariais estão em constante mudança. Em um único século, assistiu-se a sociedade empresarial saltar da era da industrialização clássica alicerçada sobre uma estrutura operacional funcional, burocrática, piramidal, centralizadora, rígida e inflexível; para a era da informação, alicerçada numa estrutura mais flexível, descentralizada e com ênfase em redes de equipes multifuncionais. Nesta mudança geral mudou-se também a visão que os administradores têm sobre as pessoas. Se antes os trabalhadores eram vistos apenas como fornecedores de mão-de-obra, hoje, nesta nova Era, os mesmos passam a ser encarados como fornecedores de conhecimento e competências.

Diante desta nova concepção pode-se entender as organizações como sistemas sociais e orgânico, vivas e em constante desenvolvimento e não mais mórbidas e estáticas formadas por máquinas. Neste tempo de mudanças compreende-se que ‘receita’ do sucesso organizacional mudou. Se na Era passada a atenção maior dos administradores estava em entender seus trabalhadores como fornecedores de mão-de-obra e atualmente em ‘mentes-de-obra’ há de se entender que o tão desejado sucesso organizacional não depende exclusivamente da capacidade de satisfazer apenas as necessidades dos clientes, do governo, da direção da empresa e dos fornecedores, mas deve preocupar-se também em fomentar ações que satisfaçam os próprios trabalhadores que passam a ocupar um lugar de destaque na pirâmide organizacional a quem não resta apenas aceitar e acatar regras, metas e normas, mas que merece, sim, novos investimentos.

Para que este Desenvolvimento Organizacional verdadeiramente aconteça é preciso haver uma reinvenção, ou se preferir, uma renovação das organizações. Nesta nova Era surgem então as organizações de aprendizagem as quais facilitam e investem no aprendizado de todos os seus membros e, com isso, transforma-se continuamente. Diante desta nova realidade a presente pesquisa, buscou identificar no ideário freireano contribuições para o fortalecimento das organizações de aprendizagem e, respondendo a este objetivo, concluiu-se que cabe aos líderes empresariais entenderem que não há docência sem discência,

as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Sobre esta visão holística entende-se que nesta nova Era e para acompanharem as mudanças rápidas e constantes, cabe aos líderes e a própria organização repensarem seus papéis não apenas para produzirem mais e gerarem mais lucros, mas, sobretudo, para sobreviverem à competitividade acelerada e às constantes crises.

Ao entender as organizações empresariais como espaços privilegiados de aprendizagem se deve dizer que a educação é o processo pelo qual as pessoas vão se completando durante toda a vida na busca de serem mais. Se esta é, verdadeiramente, a raiz da educação e se uma das intenções desta pesquisa era relacioná-la com a administração de empresas e com a missão de liderar, depois disto tudo, pode-se creditar a responsabilidade de educar, aos homens e mulheres que gerenciam empresas, máquinas, lucros, e, muito, além disto, as vidas humanas que fabricam e vendem produtos, atendem clientes, realizam pagamentos e cobranças, cumprem metas e são co-participantes da missão a ser cumprida pela empresa.

Com esta compreensão afirma-se que é preciso que as lideranças e as empresas repensem seus próprios valores e encontrem uma política de desenvolvimento humano que privilegie a vida, a liberdade, o direito de viver e de sobreviver dos trabalhadores e as trabalhadoras, e não apenas o lucro.

Respondendo ao objetivo geral desta pesquisa, onde foi proposto comparar as visões e posicionamentos que os acadêmicos ingressantes e concluintes do curso de Administração da Faculdade Avantis têm frente às exigências da Gestão do Conhecimento, evidenciou-se com esta pesquisa que o modelo burocrático de gestão das organizações, que tem uma visão fragmentada do ser humano, ainda sobrevive e diante desta realidade é necessário abarcar múltiplas teorias, que recuperem a unidade e as diferentes especificidades do ser humano, enquanto ser único e multidimensional.

Os resultados também evidenciam que vivemos em uma fase de transição de Era – da Industrial para a do Conhecimento - e, diante deste processo de mudança, os sentimentos, conceitos, atitudes e métodos se confundem entre o antigo e o novo modelo proposto. Os paradigmas da Era Industrial ainda estão impregnados numa parcela significativa dos futuros gestores que foram sujeitos desta pesquisa e que defendem as antigas ideias, porém, que em outros casos se identificam e revelam defender as novas.

Conforme se constata ainda há muito a ser feito para que os Administradores mudem seus paradigmas e, sobretudo, para que a educação seja mais eficiente e contribua de

maneira mais eficaz na formação de líderes que não apenas reconheçam as exigências da Gestão do Conhecimento, mas, sobretudo, que sejam capazes de iniciar a mudança pelas próprias visões e posicionamentos que têm, principalmente quando o assunto está relacionado à forma como vêem a forma que deve acontecer a relação com os trabalhadores.

Deduz-se também que a educação superior não está conseguindo produzir as transformações necessárias nos ‘modelos mentais’ dos acadêmicos que, em muitos casos, se mostram como herdeiros e propagadores do pensamento da antiga Economia.

Mais adiante os próprios entrevistados revelam que não se sentem felizes com o trabalho que exercem atualmente. Diante dos resultados revelados evidencia-se que o que se tem pela frente é um extenso caminho de transformação, sobretudo um profundo projeto de mudança na cultura das organizações e das pessoas que as formam. Se a força ativa das empresas é as pessoas, logo se entende que, para a criação de uma organização de aprendizagem, é preciso que as mesmas estejam suficientemente motivadas e que gostem daquilo que fazem, independente do que fazem.

Ao responder mais um objetivo específico desta pesquisa o qual propôs a coleta de informações sobre a aplicação dos princípios da aprendizagem organizacional nas empresas onde os alunos trabalham e/ou atuam, evidencia-se que os resultados obtidos ratificam a ideia de que aos poucos as organizações passam a acreditar que o crescimento dos seus negócios, seja produto ou serviços, passa necessariamente pela aprendizagem contínua de todos que dela participam, aproveitando-se inclusive das relações que mantém com os seus fornecedores e clientes para aprenderem.

Por outro lado evidencia-se que grande parte dos alunos não recebe o apoio dos colegas de trabalho e, diante destes dados pode-se deduzir que essa carência de troca de apoio reflete na dificuldade de se promover a gestão do conhecimento, sobretudo o tácito, o qual só pode ser compartilhado através das relações humanas. Outra evidência, também que uma boa parcela de líderes e organizações ainda não aprendeu uma maneira para criar conhecimento em grupo. Assim, é cada vez mais importante que se construa, nas organizações, a ideia de que a eficácia não é resultado de um esforço apenas individual, mas sim resultado de ações sinérgicas, com um forte sentido de cooperação.

Diante do exposto deduz-se também que para a criação das organizações de aprendizagem é preciso que líderes e liderados aprendam a aprender em equipe. Se os novos paradigmas colocam o indivíduo e o conhecimento como centro de um sistema, o departamento de treinamento e desenvolvimento das pessoas, deve necessariamente

compreender esse sistema e a participação do indivíduo no processo, desenvolvendo-o continuamente conforme as novas demandas do ambiente.

Levando-se em consideração o cenário atual, em que as organizações buscam maior competitividade e distinção no mercado, e para isso o foco são as pessoas e suas competências, os resultados apontados pela presente pesquisa mostram que os administradores da região pesquisada ainda não perceberam esta necessidade e, com isso, ignoram os conhecimentos adquiridos pelos seus colaboradores durante seus estudos na Faculdade, ignorando assim a possibilidade de o mesmo lidar com o cotidiano, de forma a possibilitar a elevação do capital intelectual de suas próprias organizações, maximizando os talentos existentes e em potencial.

É preciso melhorar as habilidades dos próprios gerentes e líderes, ajudando-lhes a desenvolverem suas próprias habilidades pessoais a fim de que os mesmos se libertem das estruturas herdadas de outras épocas. Na verdade os resultados apontam que os líderes, apesar de estarem imersos em uma nova economia, continuam presos aos velhos paradigmas, sendo com isso incapazes de perceberem e reconhecerem as novas competências adquiridas pelos seus colaboradores.

Os dados revelam que tanto nas escolas quanto nas empresas os seres humanos são, ao mesmo tempo, fechados e abertos, rígidos e flexíveis, dinâmicos e estáticos. Ainda que não seja simples, é preciso encontrar saídas e aprender a trabalhar essas contradições, o que se apresenta como um cenário propício para a educação.

Os resultados desta pesquisa deixam também evidente a carência que os trabalhadores têm por incentivos para se desenvolverem e, conseqüentemente, desenvolverem as organizações das quais participam. Grande parte dos líderes da região não investe recursos e nem tempo na formação e no desenvolvimento das competências de seus liderados e com isso perdem a oportunidade de utilizarem o conhecimento como algo fundamental para as organizações se tornarem mais competitivas.

Embora um número considerável de empresas demonstrem estarem preocupadas com a elevação do nível de escolaridade de seus trabalhadores, pode-se constatar que há muito a fazer e lutar para que as ações educativas não se limitem em desenvolver tecnicamente o trabalhador, mas que possibilite o desenvolvimento das dimensões esquecidas do indivíduo no espaço de trabalho. Nota-se que a educação e formação profissional estão cada vez mais relacionadas e em discussão no mundo do trabalho, sendo que, aos poucos,

ficam evidentes as suas relações com a competitividade organizacional e como desenvolvimento da nação.

Constata-se ainda que, conforme revelado pela maioria dos alunos, as empresas da região ainda não despertaram para a importância de gerar e de disseminar o conhecimento e sequer aprenderam a compartilharem sua visão estratégica e seus planejamentos. Diante do exposto e dos resultados apresentados é urgente que os líderes passem a compreender as organizações como um sistema vivo e provoquem, através da comunicação entre todos os que a formam, empresas com mais conhecimento, capazes de sobreviverem e que sejam capazes de criarem o futuro. Esta realidade das organizações empresariais indica que a maioria delas ainda preserva uma cultura que inibe e cria barreiras à comunicação e, conseqüentemente, ao aprendizado.

Outra realidade revelada pelos alunos-trabalhadores é que nas empresas onde os mesmos trabalham é admitido errar, e isso dá uma dimensão de que grande parte dos líderes atuais está consciente de que o ser humano é um ser inacabado, suscetível ao erro, isto é, em constante processo de aprendizagem. Estar neste constante processo de aprendizagem contribui para a conquista da autonomia, uma vez que esta é fruto de um processo reflexivo com vista à promoção de mudanças na prática do trabalho.

Entendendo que as organizações aprendem e se desenvolvem através das suas interações com o ambiente e suas formas de se relacionar com ele, conclui-se também que as empresas têm muito a melhorar no processo de comunicação interna para, verdadeiramente, construir e elevar o seu capital intelectual e transformarem o conhecimento tácito em conhecimento explícito que seja capaz de agregar valor tanto para empresa quanto para os seus colaboradores. Diante do exposto pode-se dizer que as organizações para serem humanizadas e internalizarem as disciplinas propostas por Senge necessitam facilitar o processo de diálogo entre líderes e liderados, inclusive entre os próprios liderados. Afinal, diante das exigências desta nova Era, ao invés de manterem as estruturas burocráticas, divididas e hierarquizadas, os líderes necessitam buscar formas que sejam capazes de promover não apenas a comunicação, mas a união e a comunhão entre todos os que fazem parte das organizações empresariais.

Respondendo a mais um dos objetivos propostos, o de identificar a forma que os acadêmicos percebem a matriz curricular do curso de Administração, da Faculdade Avantis, em relação à formação que recebem para transformarem as organizações em empresas que aprendem, os resultados evidenciam que a maioria – tanto dos ingressantes quanto dos

concluintes – expressa o seu contentamento com a mesma. No entanto não se pode fechar os olhos para a parcela que mesmo pequena é significativa, sobretudo entre os concluintes, que afirmam que a formação acadêmica ‘poucas vezes’ contribui para a formação de empreendedores e também não encontraram significado de algumas disciplinas diante das exigências do trabalho.

Constata-se, porém, que a educação atual exige a substituição da “pedagogia da fábrica” (típica do período fordista do capitalismo) pela pedagogia das competências, cabendo ao ensino superior uma parcela de responsabilidade para garantir que os acadêmicos, além de portadores de competências reconhecidas que lhe garantam a promessa da empregabilidade tenham competência para ser e para agir como cidadãos.

Dada a limitação deste trabalho, acredita-se que essas páginas deixam evidente a importância do aprendizado contínuo e dos relacionamentos interpessoais para as empresas. Aprender a aprender, saber ouvir a opinião dos outros e dar um retorno sobre os diferentes pontos de vista, tornar-se parte do todo e não apenas ser mais um no meio, são requisitos fundamentais para os Administradores deste novo século.

A discussão não está encerrada, mas sim o que ora é apresentado é mais uma contribuição para esta complexa e constante discussão sobre a importância das relações humanas e da educação dentro da empresa como forma de contribuir para a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional tanto de líderes quando de liderados, para que a cada dia estes seres se percebam como seres mais humanos.

As organizações empresariais são e podem ser encaradas pelos seus próprios gestores como espaços privilegiados para o ensino e a aprendizagem de todos os que a compõem. Entende-se também que ensinar é uma especificidade humana, que exige segurança, competência profissional e generosidade. Ensinar exige comprometimento, disponibilidade de diálogo, liberdade, tomada consciente de decisões, saber escutar e, entre outras tantas exigências, que os ‘educadores’ queiram bem seus ‘educandos’.

Diante desta visão freireana é que os líderes devem perceber as organizações empresariais como algo vivo e, conseqüentemente, como uma importante ferramenta que pode servir para a intervenção no mundo onde vivem com menos opressão, menos oprimidos e menos opressores. Cabe aos líderes desta nova Era criarem as condições necessárias para que as pessoas tenham a vida mais enriquecedora possível, sobretudo quando estão no ambiente de trabalho.

Por ora é de se antever que tal estudo causará resistência por alguns órgãos, porém sua essência haverá de se tornar uma palavra viva para os “sonhadores” que, assim como o próprio Freire, acreditam que o homem não pode se assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-se como sujeitos éticos. Ou seja, buscou-se com isso alicerçar essa pesquisa em favor da ética universal do ser humano e do trabalhador, que se afronta na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classes, que se constata nas próprias escolas e, sobretudo, dentro e fora das organizações empresariais.

Não se pode também descartar os índices, embora reduzidos, que mostram a existência de líderes e de empresas que já caminham rumo ao novo tempo onde já são capazes de compreender a aprendizagem (seja ela pessoal, individual ou organizacional), como um diferencial para as organizações capaz de fazê-la diferente e mais competitiva das demais.

Nesse sentido conclui-se que, cultivar, incentivar, desenvolver e promover a capacidade de aprender que todos os seres humanos têm deve ser uma atribuição de todos aqueles que administram e que compõem esta estrutura viva que são as empresas. Empresa é, acima de tudo, lugar de homem e não de máquinas e estes homens exigem e merecem respeito. Liderar é servir, logo, cabe aos líderes, organizações e trabalhadores, juntos, provocarem o início do processo de mudança.

Para a questão: **Quais as contribuições advindas de Freire e Senge para a obtenção da aprendizagem, desenvolvimento humano e organizacional?** que esta tese tem como propósito, promove-se o prometido encontro entre os dois autores, correlacionando a proposta literária das cinco disciplinas de Senge com o ideário freireano.

8.1 FREIRE E SENGE: O ENCONTRO MARCADO

Ao promover este diálogo entre Senge e Freire relacionando os conceitos de organizações que aprendem com os saberes necessários à prática educativa, definidos por Paulo Freire, pode-se ratificar a ideia de que, nesta nova Era, a aprendizagem transformou-se na principal vantagem competitiva de uma organização, mas que, no entanto, a mesma deve acontecer de forma democrática, transformando-se em um instrumento para o empoderamento

dos trabalhadores e de construção de uma visão compartilhada, inspirando, desta forma, que os mesmos assumam compromissos e se encorajem para a tomada de decisões.

Entendendo que o principal foco de uma organização que aprende é a sua própria transformação, à luz freireana convence-se de que formar é muito mais do que puramente treinar. Para isso, líderes e trabalhadores devem se convencer de que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua construção. Educador e educando se complementam neste processo de ensino-aprendizagem, logo, empresa e trabalhador, juntos, podem e devem acreditar que é neste processo de aprendizado que podem descobrir que são capazes de ensinar uns aos outros, recriar e, conseqüentemente, refazer o ensinado.

Com esta pesquisa concluiu-se que as organizações de aprendizagem que surgem no cenário deste novo século não devem ater-se apenas na tarefa de ensinar conteúdos e puramente treinar os seus trabalhadores; mas devem sim criar as condições necessárias para que nesta relação ensinem e aprendam junto aos seus trabalhadores a libertarem-se dos velhos paradigmas e a pensarem certo, formando assim uma classe criativa, empreendedora, investigada, crítica, curiosa, persistente, etc.

Outra necessidade é que as organizações de aprendizagem corporifiquem todas as palavras através do próprio exemplo. Ou seja, que haja uma estreita relação entre o que ensinam e o que praticam no dia-a-dia. Não há como educar e exigir a transformação de seus trabalhadores se a teoria e a prática estão distantes, e nesta relação próxima que ambas devem ter para que o processo educacional ocorra, é preciso que o mesmo seja alicerçado sobre o respeito aos saberes de todos os trabalhadores e trabalhadoras, especialmente àqueles construídos na prática comunitária e dentro das organizações empresariais, nas suas experiências e nas suas histórias de vida. Entende-se que é na comunhão destas experiências e histórias que a criatividade aflora para resolver questões práticas de acordo com os objetivos pessoais. Desta forma cumpre-se a primeira disciplina da organização de aprendizagem citada por Senge, o ‘Domínio Pessoal’, que leva a acreditar na possibilidade do erro pela tentativa, por experimentações e conseqüente crescimento, afinal, como ensina Freire, ensinar exige a consciência do inacabamento do ser e é isto que gera a educabilidade.

Também se encontra um consenso entre Senge e Freire na ideia de que para educar é preciso aprender a aceitar o novo, dispondo-se ao risco e rejeitando toda a forma de discriminação dos seres humanos. Senge chama isso de ‘Modelos Mentais’, a segunda disciplina, a qual pode ser entendida como aquelas ideias e imagens que já estão arraigadas na forma de cada ser humano ver e viver no mundo e que influenciam na sua forma de interferir

neste mundo, em seu comportamento. Uma organização de aprendizagem não impõe seu modelo a fim de obter um resultado, mas deve sim promover a criatividade e as decisões como ações espontâneas, promovendo mudanças ambientais para busca de múltiplas perspectivas onde desenvolva dinâmicas para o conhecimento e atinja o consenso no grupo a fim de contribuir para o desenvolvimento mental dos trabalhadores.

A meta não deve ser o consenso, uma vez que existem vários modelos mentais e todos devem ser analisados e testados em situações adversas. Isso requer o compromisso com a verdade dentro de uma organização, fruto do domínio pessoal. É no respeito às diferenças, à dignidade e à autonomia do educando, que o sujeito dialógico aprende e cresce.

Já a terceira disciplina citada por Senge e que faz parte do núcleo das organizações de aprendizagem é a “Visão Compartilhada”, a qual pode ser entendida como a criação de compromisso com objetivos comuns da equipe de trabalho. Neste ponto, mais uma vez, os pensamentos de Freire e Senge aliam-se e entende-se que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível e para que as organizações possam exercer esta prática educativa devem primeiramente aprender a escutar com humildade e respeito às diferenças e ter disponibilidade para o diálogo entre líderes e liderados. Para a empresa construir uma “Visão compartilhada” de seus objetivos e metas, deve em primeiro lugar promover a comunicação interna e entendê-la como um instrumento capaz de aumentar o nível de confiança e apoio entre todos os membros organizacionais e, com isso, motivar, desafiar a tomada de decisões conscientes e fazer com que o trabalhador evolua e construa a sua própria autonomia na mesma medida em que aprende.

Como se viu o próximo passo para formar as ‘organizações que aprendem’ preocupadas em energizarem suas equipes com o espírito do aprendizado contínuo, conforme Senge é o “Aprendizado em equipe” o qual pode ser definido como a capacidade de desenvolver conhecimento, habilidades coletivas e relacionamentos interpessoais fortes e duradouros. Reportando-se novamente à Freire entende-se que a aprendizagem é uma especificidade humana e, com isso, homens e mulheres são seres programados para aprender, logo, sempre haverá o que fazer, ensinar e aprender, para que possam conhecer e intervir no mundo onde vivem, sendo capazes de, através da educação, construir um mundo mais “gentificado”.

Ao falar em trabalho em equipe mais uma vez recorda-se as palavras de Freire que diz que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua construção. Deve-se também entender que quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende

ensina ao aprender. Logo, a quarta disciplina, denominada “aprendizado em equipe”, pode ser entendida como a troca de aprendizados no relato de experiências e, conseqüente, aprendizado pelas partes, com a colaboração mútua. Isso requer diálogo e discussão no grupo, objetivos compartilhados. E para que esse diálogo aconteça é importante que educador e educandos se queiram bem, que expressem a afetividade, afinal, educar deve ser entendida como uma experiência de alegria, de se querer bem e de constante processo de busca pelas mudanças.

Evidencia-se também que os pensamentos de Senge e Freire sobre ensino-aprendizado novamente se encontram na quinta e última disciplina das organizações de aprendizagem: “o pensamento sistêmico”. Tanto um quanto o outro autor entende os seres humanos como integrantes do mundo e não apenas como alguém que faz parte deste mundo. Logo quem educa deve entender o ser humano como gente inacabada. É nesta inconclusão que a educação se funda como um processo permanente para as mudanças pessoais e organizacionais e, juntos, educandos e educadores, vão transformando os saberes em sabedoria. A organização de aprendizagem é um lugar onde as pessoas aprendem criar sua própria realidade e a mudá-la, intervindo como sujeitos das ocorrências, acreditando que mudar é difícil, mas é possível, afinal o mundo não é, ele está sendo.

Nesta nova Era, ao identificar algumas contribuições do ideário freireano para o fortalecimento das organizações de aprendizagem, pode-se dizer que esta pesquisa gerou subsídios para ‘reinventar’ Paulo Freire e com isto levar adiante o seu esforço pela educação com uma nova qualidade para todos, especificamente, para os trabalhadores que estão sedentos por líderes que entendam de ‘gente’ e que reconheçam as organizações como uma escola democrática, participativa, humana e mais feliz, e que façam da aprendizagem organizacional um instrumento para formar seres mais humanos.

Esta tão sonhada transformação da sociedade, esperança de muitos, passa, sobretudo pela necessidade de o homem adaptar-se ao novo, perceber as novas exigências do mercado e, sobretudo, que se abra para a necessidade de implantar uma gestão democrática dentro das instituições familiares, religiosas, educacionais, empresariais, etc.

Assim como defendido por Freire como o modelo de educação inclusiva, as organizações de aprendizagem devem se revestir do espírito democrático e saber que não é ela que ensina, mas sim, que ela tem muito a aprender com seus zeladores, faxineiras, ascensoristas, balconistas, vigias, clientes e fornecedores, na busca da necessária superação do ‘saber de experiência de feito’ por um saber mais crítico, mais exato, a que têm direito. Há de se ressaltar que este tipo de educação é um direito das classes populares e mais discriminadas,

direito este que os ditos progressistas tem o dever de reconhecer o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente.

Vale destacar que a democratização das organizações pode parecer utópica para aqueles que apostam que isso aconteça apenas como mais um resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas há sonhadores, como Senge e Freire que acreditam que essa transformação faz parte da democratização da sociedade e é fator de mudança. Afinal, as organizações empresariais são sistemas vivos, formados por gente, e assim como os demais seres vivos, ao contrário das máquinas, são auto-produzidos e tem a capacidade de criar a si mesmos. Ao contrário das máquinas, os sistemas vivos crescem e evoluem continuamente, formam novas relações e têm objetivos inatos para existirem e para recriarem a si mesmos.

Os seres vivos não são previsíveis ou controláveis como as máquinas, embora tenham padrões de comportamento que tendem a se repetir e seu desenvolvimento futuro pode ser influenciado. Em certo sentido, a visão dos sistemas vivos inclui a visão da máquina, em vez do contrário.

Este revolucionário entendimento dos sistemas vivos e, conseqüentemente das organizações, convence que quem hoje vive é testemunha de um momento de ruptura de valores e crenças que sustentaram a Era Industrial dos últimos séculos. Novos paradigmas se apresentam diante das empresas modernas que são capazes de sobreviver neste ambiente de constantes mudanças, de instabilidades, incertezas e imprevisibilidades, onde a perda do estado estável impõe para as pessoas, para as instituições e para a sociedade a **aprender sobre como aprender**.

Por fim, com este espírito otimista e esperançoso esta correlação entre os dois autores, transforma-se em mais uma esperança para romper com as ideologias meramente capitalistas que aprisionam o desenvolvimento das empresas e das pessoas, de subordinador e de subordinados, de mandados e de mandatários, ideologias estas que aprisionam os trabalhadores, que os amesquinham como gente e que os transformam em “esfarrapados do mundo”, tão injustiçados, acorrentados e escravos de um mercado neoliberal que serve aos interesses de poucos, soterrando os sonhos e utopias da maioria.

9 RECOMENDAÇÕES

A partir deste estudo surgem outras oportunidades de pesquisa as quais podem aprofundar-se nos temas que foram pouco desenvolvidos aqui ou que estão relacionados a este.

Levando-se em consideração as limitações desta pesquisa, relacionadas no item 2.6, recomenda-se o aprofundamento do estudo já que quando se fala sobre aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento há uma vasta produção científica disponível, com alguns consensos e dissensos.

São recomendações para a Instituição e sugestões para as futuras perspectivas de estudo nesta direção:

a) Fazer uma avaliação profunda da matriz curricular do curso de Administração da Faculdade Avantis, apontando sugestões para a adequação dos conteúdos às novas exigências da atualidade.

b) Com base na revisão acima proposta, buscar levantar novas referências bibliográficas que garantam a atualização do acervo da biblioteca da Instituição, sobretudo, em conteúdos sobre as organizações de aprendizagem e a Gestão do Conhecimento.

c) Que a Instituição mantenha abertos os canais de comunicação com a comunidade acadêmica, sobretudo com os alunos, a fim de que possa renovar-se constantemente conforme as exigências do mercado, buscando identificar a aplicabilidade das disciplinas oferecidas no Curso de Administração nas empresas que os acadêmicos atuam.

d) Refazer a investigação com um número maior de participantes, envolvendo todas as fases do curso.

e) Continuar os estudos com o intuito de buscar em diferentes obras outras contribuições advindas de Freire para a obtenção da aprendizagem, bem como para o desenvolvimento humano e organizacional.

f) Que a Instituição invista na formação continuada dos seus docentes como meio para que os mesmos compartilhem seus conhecimentos e adquiram novas técnicas para tornarem as aulas mais dinâmicas, criativas e que despertem o espírito empreendedor nos alunos, aliando à teoria com as exigências do mercado da região e da nação.

Por fim, é preciso resgatar a capacidade de os homens verem o mundo como um emaranhado de diferentes forças que estão entrelaçadas. Uma vez que conseguirem isso, serão capazes de construir organizações de aprendizagem pautadas na aprendizagem de qualidade, onde as pessoas que a formam, aprenderão a descobrir quem são, para que servem e para onde vão e, sobretudo, aprenderão continuamente a trocar experiências no grupo, aprendendo em equipe e valorizando as contribuições das partes.

REFERÊNCIAS

ACKOFF, R. (1981). *Criando o mundo corporativo*. New York: John Wiley and Sons.

ALEXANDRE, J. W., ANDRADE, D. F., ARAUJO, A. M., BATISTA, M. J., & VASCONCELOS, A. P. (21 de outubro de 2003). Análise do número de categoria da escola de Likert aplicada à gestão pela qualidade total através da teoria da resposta ao item. Ouro Preto, MG.

ANGELONI, M. T. (2002). *Organizações do Conhecimento: Infra-estrutura, Pessoas e Tecnologia*. São Paulo: Saraiva.

BARRETO, V. (1998). *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência.

BARROS, R. P., & MENDONÇA, R. (1997). Investimentos em educação e desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro, Disponível em: http://biblioteca.fazenda.gov.br/arquivos/10000/11000/121_11074.htm.: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 1997.

BERTOLINI, E. A. (2004). Competências: uma ferramenta para o desenvolvimento organizacional. *Revista Técnica FIPEP*, 4, 73-84.

BRAGA, S. d. (2007). O coaching ontológico como instrumento de desenvolvimento de equipes de trabalho. Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília.

CARVALHO, A. R., MASCARENHAS, C. C., & OLIVEIRA, E. A. (2006). Ferramentas de disseminação do conhecimento em uma instituição de C,T&I de defesa nacional. *Revista de Gestão da Tecnologia e Sistemas de Informação*, 3 (2), 77-92.

CATROPA, A. P. (2001). Estratégia nos negócios: evolução, cenários, diagnósticos e ação. *Gestão Estratégica de Negócios*. In: E. A. DA COSTA. São Paulo: Saraiva.

CATTANI, A. (2000). *Trabalho & autonomia* (2ª ed.). Petrópolis: RJ.

CHANDLER JR., A. (1977). *A mão visível: revolução gerencial nos negócios americanos*. Cambridge: Harvard University Press.

CHANLAT, J. (1996). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas* (3ª ed.). São Paulo, SC: Atlas.

CHIAVENATTO, I. (1999). *Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Campus.

CRAWFORD, R. (1994). *Na era do capital humano: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento*. São Paulo: Atlas.

DAFT, R. L. (2002). *Organizações: teorias e projetos*. São Paulo: Pioneira.

DE GEUS, A. (1997). *A empresa viva*. Nova York: Doubleday.

DE MASI, D. (2000). *O futuro do trabalho*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR: Declaração mundial sobre Educação Superior no século XXI, visão e ação. (1998). *Marco Referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior*. (A. Nascimento, Trad.) Piracicaba: UNIMEP.

DELORS, J. (1999). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.

DOWBOR, L. (1996). Educação, tecnologia e Desenvolvimento. In: L. BRUNO, *Educação e Trabalho no Capitalismo*. São Paulo: Atlas.

DUARTE, N. (1993). *A Individualidade Para-Si : Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo*. São Paulo: Editores Associados.

FACHIN, O. (2001). *Fundamentos de Metodologia*. Porto Alegre: Saraiva.

FIALHO, F. A. (2006). *Gestão do conhecimento e aprendizagem - as estratégias competitivas da sociedade pós-industrial*. Florianópolis: Visual Books.

FREIRE, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____ (1959). *Educação e atualidade brasileira*. Recife: Universidade de Recife.

_____ (1985). *Educação e Mudança* (10ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

_____ (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

_____ (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

_____ (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, M. (1997). Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação (On line)*.

GALBRAITH, J. K. (1998). *A era da incerteza* (9ª ed.). São Paulo: Pioneira.

GATTI, B. A. (2004). Estudos Quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 11-30.

GIL, A. C. (1994). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A.

GUERRA, E. L. (2010). O ensino Superior de Administração no Brasil: desafios do novo milênio. *Centro Universitário de Ciências Gerenciais - UNA*. Belo Horizonte, MG: Disponível em: www.angrad.org.br - Acessado em 26/05/2010.

KNELLER, G. (1980). *A ciência como atividade humana*. São Paulo: Zahar.

LACOMBE, F. J., & HEILBORN, G. L. (2006). *Administração Princípios e Tendências*. São Paulo: Saraiva.

LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. d. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

LAKATOS, E. M., & MARCONI, M. d. (1995). *Metodologia científica* (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

- MARIN, A. J. (2000). *Educação continuada: reflexões, alternativas*. Campinas, SC: Papirus.
- MARRAS, J. P. (2000). *Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico* (3ª ed.). São Paulo: Futura.
- MATTAR NETO, J. A. (2002). *Metodologia científica na era da informática*. São Paulo: Saraiva.
- MEISTER, J. (1999). *Educação Corporativa: a Gestão do Capital Intelectual através das Universidades Corporativas*. São Paulo: Makron Books.
- MÈLICH, J.-C. (2008). Filosofia y Educacion en la postmodernidad. In: C. S. Científicas, *In Filosofia de la Educación* (pp. 35-53). Madrid, Espanha: Editorial Trotta S.A.
- MORGAN, G. (1969). *Imagens da organização*. São Francisco: Sage Publications.
- MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- MOTTA, P. (1999). *Transformação organizacional: teoria e a prática de inovar*. Rio de Janeiro: Qualitymark.
- MUSSAK, E. (2003). *Metacompetência: Uma nova visão de trabalho e da realização pessoal*. São Paulo: Gente.
- NELSON, B. (2007). *1001 maneiras de premiar seus colaboradores*. (A. E. Filho, Trad.) Rio de Janeiro: Sextante.
- NONAKA, I., & TAKEUCHI, H. (1997). *Criação do Conhecimento nas Empresas*. Rio de Janeiro: Campus.
- O GLOBO, J. (06 de 08 de 2009). Pobreza ainda é obstáculo para melhoria da educação na América Latina, diz relator da ONU. *O GLOBO*, pp. <http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2009/08/06/pobreza-ainda-obstaculo-para-melhoria-da-educacao-na-america-latina>.
- PARKER, P. (1993). *Conhecer como somos conhecidos: educação como jornada espiritual*. San Francisco: Harper.

PERROTTI, E. (2004). *Estrutura Organizacional de Gestão do Conhecimento*. São Paulo, SC.

PROBST, G., RAUB, S., & ROMHARDT, K. (2002). *Gestão do conhecimento: os elementos construtivos do sucesso*. (M. A. Carpigiani, Trad.) Porto Alegre: Bookman.

RAMOS, A. G. (1989). *A nova ciência das organizações: uma reconceitualização da riqueza das nações* (2ª ed.). Rio de Janeiro: FGV.

RAUEN, F. J. (1999). *Elementos de iniciação à pesquisa*. Rio do Sul: Nova Era.

RIBEIRO, A. E. (2008). *Temas atuais em pedagogia empresarial: aprender para ser competitivo* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Ed.

ROBBINS, S. P. (2004). *Fundamentos do Comportamento Organizacional*. São Paulo: Prentice Hall.

RODRIGUEZ, M. V. (2002). *Gestão empresarial: organizações que aprendem*. Rio de Janeiro: Qualitymark: Petrobras.

SANTORO, F. M., & SANTOS, N. d. (2006). *Aprendizagem Organizacional - Uma abordagem baseada em Processos e Colaboração*. *Revista Tecnologia da Informação*, 6, 31-44.

SAVIANI, D. (1994). *O trabalho como princípio educativo*. In: C. e. FERRETI, *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SENGE, e. a. (2005). *Escolas que aprendem: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação*. (R. C. Costa, Trad.) Porto Alegre: Artmed.

SENGE, P. M. (2009). *A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem*. (25ª ed. ed.). (O. T. Gabriel Zide Neto, Trad.) Rio de Janeiro, RJ: Best Seller.

Sociedade Civil Avantis. (2002). *Plano de Desenvolvimento Institucional*.

Sociedade Civil Avantis. (2008). *Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração*.

TEIXEIRA, E. B. (2005). Educação continuada corporativa: aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico. Florianópolis, SC.

TERRA, J. C. (2005). Gestão do conhecimento: o grande desafio empresarial. Rio de Janeiro: Elsevier.

TOBAL, A. M., & MAURÍCIO, C. S. (1999). O conhecimento e seus usos. 1º ENEMPRES.

TRIVIÑOS, A. N. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário utilizado para a coleta de dados

Prezado acadêmico da Faculdade Avantis:

Você está recebendo este questionário, com três páginas (impressas frente e verso), o qual é um instrumento de pesquisa da minha Dissertação de Mestrado a qual tem como tema “aprendizagem organizacional”.

Um dos objetivos de minha pesquisa é coletar, através deste questionário dirigido aos iniciantes e concluintes do curso de Administração da Faculdade Avantis, informações sobre a compreensão e a aplicação das teorias da aprendizagem organizacional nas empresas onde os alunos trabalham e/ou administram.

1 – DADOS DO ENTREVISTADO

Sexo

- (A) Masculino
- (B) Feminino

Idade: _____ anos

Fase da Faculdade de Administração, da Faculdade Avantis, que está matriculado em 2010/01.

- (A) 1ª fase – iniciantes
- (B) 8ª fase - formandos

Nível de trabalho que ocupa na empresa onde trabalha:

- (A) Estrato Estratégico (direção)
- (B) Estrato Tático (chefia)
- (C) Estrato Operacional

Experiência profissional (em anos):

- (A) até dois anos
- (B) 3 a 5
- (C) 6 - 10
- (D) 11 - 20
- (E) mais de 20

Classificação da empresa que trabalha:

- (A) Setor Público
- (B) Setor Privado
 - (B1) Indústria
 - (B2) Comércio
 - (B3) Prestadora de Serviços
- (C) Terceiro setor

2 – CULTURA ORGANIZACIONAL

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas</i>	<i>Às</i>	<i>Muitas</i>	<i>Sempre</i>
--	--------------	---------------	-----------	---------------	---------------

		<i>vezes</i>	<i>vezes</i>	<i>vezes</i>	
Você concorda que hoje “informação é poder”?					
A sua empresa dá importância às informações e ao conhecimento?					
Na empresa onde você trabalha existe uma cultura de aprendizagem, criação ou compartilhamento do conhecimento?					
Você se considera um profissional realizado e feliz com aquilo que faz?					
Você se sente devidamente capacitado para exercer o cargo que ocupa na empresa?					
Você se considera um trabalhador competente na função que desempenha atualmente?					

3 – ESTRUTUTURA ORGANIZACIONAL

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Na empresa onde você trabalha existem critérios e políticas formais para facilitar e reger os processos de geração, validação e disseminação do conhecimento?					
Os <i>layouts</i> proporcionam a troca informal de informações (uso de espaços abertos e salas de reunião)?					
Existe um departamento e/ou função específica para tratar dos assuntos de aprendizagem organizacional?					
Há um relacionamento freqüente do departamento onde você atua com os demais departamentos e níveis hierárquicos?					
Há uso de equipes multidisciplinares (formada por profissionais de diferentes áreas) que se sobrepõem à estrutura formal e hierárquica (alguns mandam e muitos obedecem)?					
Há uso de equipes temporárias (consultores externos), dedicadas a projetos de melhoria e inovações?					
Há liberdade para tentar e errar?					

Em qual dos níveis da empresa são tomadas as decisões?

- (A) Estrato Estratégico (direção)
- (B) Estrato Tático (chefia)
- (C) Estrato Operacional
- (D) Pelos Estratos Estratégico e Tático
- (E) Por todos os Estratos

4 – COMUNICAÇÃO

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Você tem conhecimento do planejamento estratégico que a empresa possui?					
A macro-estratégia e os resultados da empresa são comunicados para todos os níveis organizacionais?					
Há comunicação em todos os sentidos (de baixo para cima, de cima para baixo e entre áreas distintas) com uma linguagem apropriada para todos?					
Existe acesso, por parte dos funcionários, à base de dados da organização?					
Há eficiência e incentivo para documentação do conhecimento da empresa?					
Existem fóruns de debate?					
Existe algum estímulo ao relacionamento face a face entre os funcionários de todos os níveis da empresa?					

5 – APRENDIZAGEM

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Você se sente incentivado pela sua empresa para ampliar os seus conhecimentos?					
A empresa aprende com os seus clientes e fornecedores?					
Você recebe apoio de colegas experientes?					
Você recebe algum tipo de treinamento e curso de formação da sua empresa, para aumentar seus conhecimentos, suas competências e habilidades?					

6 – LIDERANÇA

Se você ocupa cargo de direção da empresa não responda este item.

Levando em consideração o que você aprende no curso de ADMINISTRAÇÃO da Faculdade Avantis:

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Seu chefe remove obstáculos e dificuldades ao uso eficaz das novas habilidades					

aprendidas na faculdade.					
Seu chefe te encoraja a aplicar no trabalho o que aprendeu na faculdade?					
Suas tentativas de uso das novas habilidades passam despercebidas.					
O seu líder tem alguma atribuição especial na estrutura organizacional para facilitar a geração e disseminação do conhecimento?					
Você recebe elogios pelo uso correto das novas habilidades e conhecimentos adquiridos?					
Existem programas de premiação e reconhecimento por resultados e contribuições extraordinárias?					
Suas sugestões são levadas em consideração pela empresa onde você trabalha?					

7 – APOIO GERENCIAL À FORMAÇÃO

Se você é o chefe da empresa não responda este item.

Levando em consideração o posicionamento do seu chefe em relação aos seus estudos:

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Quando você precisa seu chefe costuma te liberar para os trabalhos acadêmicos?					
Você recebe incentivo para participar de cursos técnicos de capacitação?					
Você recebe incentivo para participar de treinamentos?					
Você recebe incentivo financeiro da sua empresa para fazer a faculdade e continuar seus estudos?					

8 – MATRIZ CURRICULAR

Levando em consideração a formação acadêmica recebida na Faculdade Avantis você:

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
Você considera que a formação que recebeu ou está recebendo é adequada para a formação de empreendedores?					
As disciplinas do curso de Administração correspondem às exigências do mercado de trabalho?					
As disciplinas do curso envolvem a criatividade dos alunos?					
No curso de Administração você já obteve conhecimento sobre “Organizações de aprendizagem”?					

A abrangência do ensino adquirido é suficiente para o seu sucesso na vida profissional?					
-----------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

9 – VISÃO ESTRATÉGICA

Na sua visão como futuro profissional você acredita que, para o sucesso da empresa, deve-se:

	<i>Nunca</i>	<i>Poucas vezes</i>	<i>Às vezes</i>	<i>Muitas vezes</i>	<i>Sempre</i>
O trabalho deve ser individual, rotineiro e padronizado.					
O trabalho deve ser em equipe, variado e enriquecido, desafiando a capacidade individual.					
Mão-de-obra, matéria-prima e capital devem ser tratados como os recursos básicos da produção.					
Informação e conhecimento são os recursos básicos da produção.					
O produto e/ou serviço deve ser padronizado.					
O produto e/ou serviço deve ser adaptado às necessidades dos clientes.					
O trabalhador deve pertencer a uma estrutura hierárquica rígida e deve ser supervisionado.					
O colaborador deve fazer parte de uma equipe de trabalho, na qual cada membro detém um conhecimento próprio acumulado, capaz de contribuir com o projeto organizacional.					
A Habilidade crucial para o trabalhador é a técnica; saber fazer.					
A Habilidade crucial para o trabalhador é a capacidade para pensar (sintetizar, fazer generalizações e referências, discernir fatos e opiniões, etc.) e aprender continuamente.					

REFERÊNCIAS

PERROTTI, Edoardo. **Estrutura Organizacional e Gestão do Conhecimento**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Departamento de Administração da Escola de Administração, Economia e Contabilidade da Universidade de São Paulo. USP, 2004. São Paulo.

ABBAD, Gardência; SALORENZO, Lucia Henrique. **Desenvolvimento e validação de escalas de suporte à transferência de treinamento**. Revista de Administração, São Paulo v.36, n.2, p.33-45, abril/junho 2001. Disponível em: https://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/1280/1/ARTIGO_DesenvolvimentoValidacaoEscala.pdf. 17/10/2009

ANEXO

ANEXO 1 – Autorização da Diretora**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

A Faculdade Avantis, através da sua Diretora, **Prof^a. Isabel Regina Depiné Poffo**, presente instrumento, autoriza o Professor André Gobbo, a aplicar os questionários de sua pesquisa que tem como tema Aprendizagem Organizacional, aos alunos ingressantes e concluintes 2009/01 desta Instituição, podendo o mesmo utilizar os dados coletados na sua dissertação a ser apresentada ao curso de Mestrado em Ciências da Educação, da Universidad del Cono Sur de las Américas – UCSA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Balneário Camboriú (SC), 02 de março de 2010.

Prof^a. Isabel Regina Depiné Poffo
Diretora da Faculdade

ANEXO 2 – Licença Criative Commons

[rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/">](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/)
![Licença Creative Commons](http://i.creativecommons.org/l/by-nc-nd/3.0/88x31.png)

xmlns:dc="http://purl.org/dc/elements/1.1/" href="http://purl.org/dc/dcmitype/Text" property="dc:title" rel="dc:type">EMPRESAS QUE APRENDEM: um estudo comparativo a luz de Freire e Senge na percepção dos alunos do curso de Administração da Faculdade Avantis de xmlns:cc="http://creativecommons.org/ns#" property="cc:attributionName">André Gobbo é licenciado sob uma [rel="license" href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/">](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/) Licença Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)