

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ORGANIZAÇÕES E GESTÃO

PRESSUPOSTOS CULTURAIS E APRENDIZAGEM:
Um estudo nos programas de interação do CEFET-PR/Unidade de Pato Branco

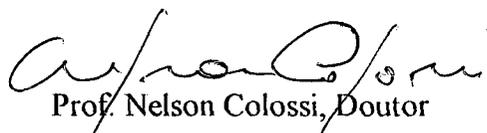
VÂNIA LIONÇO

Florianópolis, agosto de 1999

PRESSUPOSTOS CULTURAIS E APRENDIZAGEM:**Um estudo nos programas de interação do CEFET-PR/Unidade de Pato Branco**

VÂNIA LIONÇO

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Administração (Área de Concentração: Organizações e Gestão) e aprovada em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.



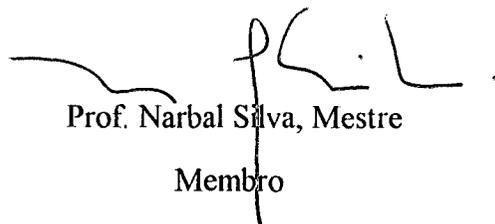
Prof. Nelson Colossi, Doutor
Coordenador do CPGA/UFSC

Apresentada à Comissão Examinadora integrada pelos professores:



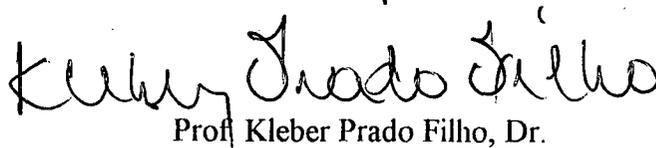
Prof. José Carlos Zanelli, Dr.

Orientador



Prof. Narbal Silva, Mestre

Membro



Prof. Kleber Prado Filho, Dr.

Membro

“Saber não é provar, nem tampouco explicar, é chegar à visão. Mas, para termos visão, devemos aprender a participar do objeto da visão”.

(Antoine de Saint-Exupéry)

*À minha mãe Graciema, que em sua
imensa sabedoria me ensinou a
acreditar em Deus e no Ser
Humano e, com isso, deu sentido
às minhas conquistas;*

*à minha família: Rose, Jair,
Cristiane e Gabriela, que jamais
pactuou com minhas dúvidas, e
cuja torcida e suporte foram
estímulos para vencer
mais este desafio;*

*ao Walter, meu grande amigo,
cúmplice, amado... que sempre
soube fazer cobranças e concessões
nos momentos certos e cuja
presença me faz acreditar
que tudo é possível;*

*às pessoas que passaram pela
minha vida, e muitas vezes
sem saber, deixaram imensas
contribuições em forma de
lembranças, incentivos, idéias
e exemplos de vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir o presente trabalho, torna-se mais fácil compreender por que a maioria dos autores se desculpa por não poder relacionar e agradecer a todos os que contribuíram para sua obra: pela impossibilidade de registrar, em tão exíguo espaço, tantas pessoas e tão variadas formas de contribuição. Ao aprender mais esta lição, e com o risco de estar cometendo algumas injustiças, quero agradecer em especial:

Ao CEFET-PR, pela oportunidade de participar deste curso de mestrado e pela confiança e apoio que sempre recebi de todos, especialmente nas Unidades de Pato Branco e Medianeira.

Ao Professor Doutor José Carlos Zanelli, orientador deste trabalho, pela confiança, estímulo e valiosas contribuições para que eu pudesse incursionar por este novo universo.

Ao Professor Narbal Silva, mais do que co-orientador, um amigo nesta jornada, cujas contribuições, críticas e sugestões foram essenciais ao desenvolvimento deste trabalho e certamente se refletirão ainda em trabalhos futuros.

Ao Professor Kleber Prado Filho, pela atenção dispensada e pelas valiosas recomendações que ajudaram a formatar e desenvolver este trabalho.

Ao Professor Nelson Colossi e demais professores do CPGA, cujos ensinamentos e amizade ao longo deste período certamente contribuíram de forma decisiva para o sucesso de cada uma das etapas.

Aos Docentes e Administrativos do CEFET-PR/Unidade de Pato Branco pela imensa colaboração que prestaram ao disponibilizar tempo e atenção necessárias a esta pesquisa.

Aos inúmeros amigos que ora se encontram dispersos geograficamente, mas estão sempre em meu coração, cujas contribuições em forma de amizade, carinho, apoio, incentivo e presença foram incondicionais e, certamente, continuarão sendo imprescindíveis em todos os momentos de minha vida.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
SUMÁRIO	vi
LISTA DE QUADROS	viii
LISTA DE FIGURAS	viii
RESUMO	ix
ABSTRACT	x
1. INTRODUÇÃO	1
1.1 Tema e problema de pesquisa	1
1.2 Objetivos da pesquisa	3
1.3 Justificativas Teórica e Prática	4
1.4 Apresentação dos capítulos	4
2. FUNDAMENTAÇÃO TÉORICO-EMPÍRICA	6
2.1 Cultura Organizacional	7
2.1.1 Elementos da cultura	15
2.1.2 Modelos para análise da cultura organizacional	19
2.1.3 Pressupostos Básicos	26

2.2 Aprendizagem	35
2.2.1 Teorias de Aprendizagem	36
2.2.2 Aprendizagem em Organizações	38
2.3 Cultura e Aprendizagem	51
3. MÉTODO	57
3.1 A Instituição e os Programas de Interação	57
3.1.1 O CEFET/PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná	57
3.1.2 O CEFET-PR/Unidade de Pato Branco	59
3.1.3 Os programas de interação	60
3.2 Apresentação do Método	62
3.2.1 Caracterização da Pesquisa	62
3.2.2 A Escolha da Instituição	63
3.2.3 Etapas da Pesquisa de Campo	64
4. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	71
4.1 A Relação da Organização com seu Ambiente	71
4.2 A Natureza da Realidade e Verdade	78
4.2.1 Realidade e Verdade	78

4.2.2 Tempo	82
4.2.3 Espaço	84
4.2.4 Propriedade	86
4.3 A Natureza da Natureza Humana	88
4.4 A Natureza da Atividade Humana	98
4.5 A Natureza dos Relacionamentos Humanos	105
4.5.1 O indivíduo	105
4.5.2 O Grupo	107
4.5.3 A organização	109
4.5.4 A Vida	111
4.6 Síntese da Configuração dos Pressupostos e da Aprendizagem	113
5. DISCUSSÃO	117
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Culturas de Gerenciamento _____	14
Quadro 2 - Modelos de comportamento organizacional _____	34
Quadro 3 - Processos de aprendizagem e níveis organizacionais _____	54
Quadro 4 - Programas de Interação desenvolvidos pelo CEFET-PR/ Unidade de Pato Branco _____	61
Quadro 5 - Síntese da Configuração dos Pressupostos e da Aprendizagem Organizacional _____	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Os níveis de cultura e sua interação _____	23
--	----

RESUMO

O presente trabalho propõe a análise da influência da cultura organizacional - interpretada através de seus pressupostos básicos - na configuração da aprendizagem dos docentes que participam dos programas de interação desenvolvidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Unidade de Pato Branco. Pretende-se, com isso, proporcionar à organização pesquisada, e eventualmente a outras organizações, subsídios para melhor compreensão da cultura e da aprendizagem organizacional, grandes responsáveis pelo desempenho das organizações frente aos desafios ambientais emergentes.

Para atender aos objetivos propostos, adotou-se um método de pesquisa predominantemente qualitativo, o qual sustenta a configuração básica deste trabalho: um estudo de caso do tipo descritivo/exploratório. A coleta de conteúdos foi realizada através de fontes primárias, pela realização de entrevistas semi-estruturadas, e secundárias, através de consulta aos materiais impressos e aos documentos internos. Posteriormente, a análise das informações obtidas foi realizada com base na técnica denominada análise de conteúdo. A estruturação de tais informações deu-se em conformidade com as cinco categorias de pressupostos básicos, formuladas por Edgar H. Schein.

Os resultados de tais procedimentos revelaram que, para os participantes dos programas de interação e dirigentes da instituição estudada, a configuração da cultura caracteriza-se essencialmente por ações ambientais reativas, com forte influência hierárquica e relacionamentos baseados no individualismo competitivo. A aprendizagem também apresenta um caráter individual, predominantemente direcionado ao acúmulo de conhecimentos teóricos e, quando aplicado, volta-se para a resolução de problemas. Desse modo, é possível verificar que, ao apresentar configuração semelhante, os dois processos estudados indicam apresentar estreitos vínculos e significativa interdependência.

ABSTRACT

The present study proposes to analyze the influence of the organizational culture - interpreted through its basic presuppositions - in the configuration of the learning of the educational ones that participate in the programs of interaction developed by the Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Unidade de Pato Branco . This study intended to provide to the researched organization, and eventually to others , subsidies for better understanding of culture and organizational learning , the most responsible for organization performance before the emergent environmental challenges.

The research method adopted is predominantly qualitative, which sustains the basic configuration of this work: a descriptive and exploratory case study . The contents were collected through primary sources, such as semi-structured interviews. As secondary sources, printed materials and the internal documents were consulted. Later on, informations were analyzed using the content analysis technique . The categories used in this study were the basic presuppositions, formulated by Edgar H. Schein.

The research results revealed that the configuration of the culture for the participants of the programs of interaction and organization leaders is characterized essentially by reactivate environmental actions, with strong hierarchical influence and relationships based on the competitive individualism. The learning also presents an individual character, mainly addressed to the accumulation of theoretical knowledge applied to solve problems. Therefore, the configuration of culture and organizational learning showed significant interdependence.

1. INTRODUÇÃO

1.1 Tema e problema de pesquisa

As mudanças econômicas, políticas e sociais decorrentes da crescente tendência à globalização têm promovido um amplo questionamento nas esferas organizacionais, que abrange desde os valores sustentados por suas culturas chegando à responsabilidade social e ambiental, produtos de sua atuação no meio em que está inserida. Em decorrência, os padrões de desempenho exigidos às organizações estão cada vez mais elevados e não se limitam aos resultados quantitativos, mas também qualitativos. Esta realidade induz os administradores a repensarem as formas como os fatores internos e externos se inter-relacionam nas organizações, visando torná-las mais flexíveis, dinâmicas e capazes de responder com maior eficácia e rapidez aos desafios presentes e futuros.

Entretanto, já não basta a incorporação de técnicas fundamentadas em teorias estrangeiras, visto que, na maioria das empresas brasileiras, não se conseguem os mesmos resultados alcançados no exterior, pois “a recepção não é um processo passivo de assimilação, mas essencialmente de criação, interpretação e avaliação” (Carvalho Jr., 1996: p.126). Para adequação de teorias e práticas, portanto, não basta mais um mero ajuste. Faz-se necessário considerar a dimensão cultural vigente, os aspectos tecnológicos e o ambiente sistêmico no qual as organizações estão inseridas.

A partir desta nova realidade, evidencia-se a necessidade de criar, transformar e incorporar o conhecimento interno e externo através dos processos de aprendizagem, de maneira que as organizações possam aprender mais e melhor, em menor espaço de tempo. Este desafio acentua o interesse pelas questões relativas à aprendizagem, que vêm ganhando espaço crescente nos trabalhos acadêmicos e nas atividades organizacionais.

As dúvidas e incertezas quanto à melhor maneira de induzir a aprendizagem são angustiantes o suficiente a ponto de provocar uma busca constante de fórmulas, receitas e instruções precisas que permitam encontrar novas possibilidades para as organizações. Em especial porque a aprendizagem parece ser a forma mais adequada de responder aos desafios presentes. O problema, resalta Geus (1997), é que, de modo geral, pouco tempo e poucas ações estão disponíveis para este fim. Assim, o desafio maior das organizações é reconhecer e antecipar-se às exigências ambientais antes que essas se transformem em uma crise.

Diante desta questão, Fleury e Fleury (1995) chamam a atenção para a necessidade de integração dos conhecimentos, não apenas no nível individual, mas organizacional e até mesmo interorganizacional. Esta forma de integração é necessária para que seja estabelecida uma dinâmica de contínua aprendizagem, a postura de “aprender a aprender” (p.40), para mudar sempre. Senge (1990) vai além quando ressalta que, sendo a aprendizagem um processo inato dos seres humanos, a questão apresentada atualmente é “aprender a aprender em grupo”(p.11). Aprender a aprender, então, não se resume à simples resolução compartilhada de problemas. Ao contrário, pressupõe ainda um questionamento constante dos fatores culturais que permeiam este processo, requer a indução de aprendizagem com experiências próprias e de outros e também o desenvolvimento de mecanismos de aprendizagem, habilidades e instrumentos que permitam melhores desempenhos.

Apresenta-se então um grande desafio para as organizações: propiciar o desenvolvimento de um conjunto de valores que estimulem os indivíduos a buscarem a aprendizagem. Pois, mesmo quando diversas dúvidas permeiam este processo, os administradores já têm uma certeza: desenvolver uma cultura de aprendizagem não pode ser uma decisão autoritária e unilateral.

Os indivíduos aprendem em função do conjunto de pressupostos da comunidade organizacional na qual estão inseridos. Estas comunidades, através de elementos simbólicos, (histórias, mitos, ritos e rituais), passam a influenciar os comportamentos e as práticas organizacionais. Estes elementos, criados e recriados nos contextos sociais, são mecanismos que revelam a dimensão subjetiva que influencia a própria natureza do processo de aprendizagem. Cabe ressaltar, então, que a aprendizagem individual e em grupo são processos interconectados e inseparáveis da prática cotidiana.

Portanto, a cultura organizacional, através dos seus elementos - valores, crenças, pressupostos, etc.-, acaba por direcionar não só a aprendizagem ocasional ocorrida em seu cotidiano, mas também a contínua busca de melhores resultados, gerando assim conseqüências significativas para o desempenho organizacional. É neste sentido que se torna relevante analisar a influência da cultura na configuração da aprendizagem nas organizações, seja através de programas específicos ou não, bem como sua conseqüente repercussão nos resultados funcionais obtidos por estes processos.

Diante do exposto, o interesse deste trabalho recai sobre a descrição e interpretação dos pressupostos culturais presentes nos principais programas de interação desenvolvidos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Unidade de Pato

Branco (CEFET-PR/PB), com o intuito de verificar a influência dos mesmos sobre o tipo de aprendizagem que ocorre entre seus participantes. Para tanto, apresenta-se o seguinte problema de pesquisa:

“Quais são os pressupostos culturais que orientam a aprendizagem de docentes nos Programas de Interação realizados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná/Unidade de Pato Branco?”

1.2 Objetivos da pesquisa

O objetivo geral desta pesquisa consiste, assim, na identificação e análise dos pressupostos culturais que orientam a aprendizagem dos docentes que participam dos programas de interação realizados pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná/Unidade de Pato Branco.

Constituem objetivos específicos desta pesquisa:

1. identificar e caracterizar os principais programas de interação desenvolvidos pelo CEFET-PR/Unidade de Pato Branco, nos anos de 1997 e 1998;
2. analisar documentalmente as políticas que dão origem a estes programas e respectivos pressupostos que se encontram subjacentes;
3. identificar os pressupostos que orientam a implementação e execução dos programas desenvolvidos no CEFET-PR/Unidade de Pato Branco;
4. analisar a configuração dos pressupostos da cultura organizacional, na visão dos dirigentes e participantes desses programas.
5. avaliar a repercussão dos pressupostos identificados sobre a aprendizagem dos participantes dos programas de interação.

1.3 Justificativas Teórica e Prática

Entre as dimensões importantes de estudo na administração, destacam-se os aspectos referentes à cultura organizacional, cuja discussão ultrapassa o âmbito acadêmico para ser veiculada e debatida nas organizações e em revistas especializadas. Entretanto, apesar

de existirem diversos estudos sobre cultura organizacional, principalmente focando seus reflexos sobre o desempenho das organizações, é recente o interesse sobre a influência que esta exerce sobre os processos de aprendizagem individual e coletiva.

Neste sentido, a presente pesquisa procura contribuir, no nível teórico, para o entendimento da relação entre a cultura organizacional e sua possível influência nos processos de aprendizagem, mediante a identificação dos pressupostos de valores que norteiam os programas realizados por uma instituição em particular.

Através da identificação e compreensão dos padrões culturais e de sua influência sobre a aprendizagem individual e coletiva, esta pesquisa visa proporcionar à organização examinada, e a outras organizações, uma maior compreensão sobre a dinâmica de aprendizagem impetrada pelos seus integrantes e a influência da cultura organizacional neste processo.

A existência de diversos Programas de Interação desenvolvidos pelo CEFET-PR/Pato Branco, objeto de estudo deste trabalho, enseja a possibilidade de análise do tipo de aprendizagem vivenciada naquele contexto. Estes mecanismos, apresentados a seguir, são compostos de diversos programas e visam, em última instância, à melhoria da qualidade de ensino.

Considerando-se que há um estreito vínculo entre a melhoria da qualidade do ensino e o tipo de aprendizagem obtido pelos docentes, este estudo permitirá o desenvolvimento de estratégias futuras que tenham como objetivo o desenvolvimento de programas que permitam melhores níveis de aprendizagem e que sejam adequados à identidade cultural da instituição. Adicionalmente, a análise da aprendizagem desencadeada pelos programas permite a verificação de eventuais aspectos passíveis de reformulação e melhoria.

1.4 Apresentação dos capítulos

O presente trabalho é composto por sete capítulos, assim distribuídos:

Neste primeiro capítulo é abordado, de forma sucinta e objetiva, o tema deste trabalho, o problema que se pretende investigar, os objetivos geral e específicos a serem atingidos, como também os argumentos que justificam a sua realização.

O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura especializada sobre o tema em estudo, propondo a discussão da relação entre as categorias que serão analisadas nesta

pesquisa. Num primeiro momento, abordam-se as definições e aspectos relacionados com a cultura organizacional e seus elementos, destacando-se ainda as formas de análise da cultura organizacional, em especial através de seus pressupostos básicos. A seguir, apresenta-se o conceito e teorias de aprendizagem, com especial atenção para o processo de aprendizagem em organizações. Finalizando esta seção, discute-se a relação entre cultura e aprendizagem organizacional.

O terceiro capítulo apresenta o histórico do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, com destaque para as Unidades de Ensino de Curitiba e de Pato Branco. Nesse capítulo também estão expostas informações relativas aos Programas de Interação realizados pela Unidade de Pato Branco. Este capítulo contempla também a apresentação do método utilizado para consecução dos objetivos deste trabalho, através da exposição dos procedimentos e justificativas que englobam desde a seleção da instituição, as definições das etapas da pesquisa de campo, até a escolha dos participantes e dos instrumentos de coleta de informações. Na seqüência, explora-se ainda os procedimentos de análise das informações obtidas.

No quarto capítulo encontra-se a descrição e interpretação das informações obtidas a partir da fundamentação teórico-empírica adotada por esta pesquisa, cuja análise realizou-se em conformidade com o método exposto no terceiro capítulo

O quinto capítulo é dedicado à discussão dos resultados obtidos neste estudo de caso, baseada na análise dos resultados da pesquisa. Na seqüência, o sexto capítulo é composto pelas considerações finais e recomendações para estudos posteriores.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

Por compreender que não há prática separada da cultura, concebida em sua rede de significados para os diferentes grupos sociais, acredita-se que também as organizações, além de suas estruturas, devem ser observadas como sistemas complexos e dinâmicos de símbolos e manifestações de grupos. Torna-se, então, fundamental para a administração compreender os grupos e as organizações e entender os mecanismos internos que regem cada um deles, para assim estabelecer uma relação mais harmônica em seu ambiente interno e de maior integração com seu ambiente externo. Esta é uma, se não a principal razão pela qual as teorizações a respeito de organizações deveriam contemplar, explícita ou implicitamente, uma determinada concepção de cultura (Freitas, 1991).

Morgan (1996) reconhece que, apesar da diversidade de conceitos utilizados pelos teóricos para descrever a cultura, todos referem-se ao “processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões e situações particulares de maneiras distintas” (p.115). Portanto, é através deste processo que um grupo social termina por desenvolver traços culturais específicos, que o identifica e distingue dos demais grupos.

As empresas, como grupos sociais que são, também possuem elementos culturais, que na maioria dos casos explicam de uma maneira muito clara por que e como ocorrem determinadas práticas organizacionais. Neste sentido, o que é conhecido e partilhado pelos elementos de um grupo social converte-se em um ponto de referência, um parâmetro para a interpretação das situações cotidianas (Pettigrew, 1979).

Estes parâmetros, também denominados ‘valores’ ou ‘pressupostos’¹, influenciam não só a interação interpessoal, mas também as formas, conteúdos e caráter dos processos de aprendizagem impetrados em uma organização. Sabendo-se que a aprendizagem geralmente tem conseqüências diretas sobre a performance organizacional, este processo assume crescente relevância para fazer frente ao acelerado processo de mudança por que passam as sociedades, organizações e indivíduos (Cook e Yanow, 1993; Freitas, 1991).

A própria aprendizagem, então, deixa de ser vista apenas como absorção de informações, para ser vista como um processo de evolução da capacidade humana. Conforme

¹ Estes elementos serão apresentados e discutidos no item 2.1.1 Elementos da Cultura Organizacional.

expressa Senge (1997), “aprender é criar e construir a possibilidade para fazermos aquilo que antes não podíamos” (p. 126). Na medida em que esta forma de aprendizado é incentivada em organizações, as pessoas passam, potencialmente, a operar de maneira mais fértil, capacitadora e inspiradora do que habitualmente o fazem.

A partir desta perspectiva, apresenta-se a revisão teórica da literatura especializada sobre os temas cultura e aprendizagem.

2.1 Cultura Organizacional

As contribuições da antropologia para a administração, apesar de não serem recentes, tornaram-se mais expressivas na década de 80, quando a cultura é percebida como fenômeno organizacional. Embora não haja consenso entre os diversos autores, muitas foram as razões para que a cultura organizacional obtivesse notória importância na área administrativa; entre elas parecem destacar-se:

- a busca de explicações para o declínio da produtividade norte-americana frente ao ganho de competitividade das indústrias japonesas;
- a constatação de que, na prática, as elaboradas estratégias de gestão não produziam os resultados esperados;
- a possível conexão existente entre cultura e o desempenho organizacional;
- as mudanças revolucionárias da tecnologia aos valores sociais, passando por dimensões tradicionais da organização social;
- a ênfase nos aspectos subjetivos das organizações e das sociedades;
- o declínio de valores tradicionais, tais como: autoridade, confiança, lealdade e comprometimento;
- ou ainda como resposta aos problemas práticos identificados pelas gerências. (Oliveira, 1995; Freitas, 1991; Chanlat, 1996; Fleury e Fleury, 1995).

Quaisquer que tenham sido os motivos a desencadearem o interesse da administração pelo objeto central da antropologia - a cultura² -, ela acaba por fornecer um padrão de referências para o estudo da cultura organizacional. E este conceito é invocado para

² Em sentido amplo, a cultura pode ser compreendida como as qualidades de qualquer grupo humano específico que passam de uma geração para outras (Lazarotto, 1998).

permitir a análise histórica das organizações, suas práticas, o significado atribuído ao trabalho, as relações de poder e as relações com o ambiente, entre outros fatores de crescente importância para a Ciência da Administração (Lazarotto, 1998; Fleury e Fleury, 1995).

Torna-se claro, portanto, que a administração deve levar em conta fatores como estrutura organizacional, estilos gerenciais e estratégias, mas é o conhecimento da cultura organizacional que torna mais fácil a compreensão desse conjunto. Não só na tentativa de modificar a cultura existente ou produzir treinamentos que permitam as pessoas ultrapassarem estágios de condicionamento, mas também ao prestar efetiva ajuda para que as pessoas reflitam sobre sua própria cultura. Com efeito, por estarem conscientes da influência de sua própria cultura, os indivíduos se habilitam para a escolha autônoma de decisões e ações, aumentando com isso suas capacidades em efetuar as constantes e necessárias readaptações solicitadas pelo ambiente organizacional (Oliveira, 1988).

Ao analisar os conceitos e teorias existentes a respeito de cultura organizacional, Smircich (1983) verificou que os trabalhos de pesquisa, nesta área, são orientados por diferentes concepções de ‘organização’ e ‘cultura’. A autora, então, classificou as diversas concepções em cinco “temáticas”³, assim apresentadas:

1. cultura e administração comparativa - O campo da administração comparativa relaciona-se com as diferentes práticas, atitudes administrativas e funcionais que vigoram nos países. Para os estudos comparativos a cultura é considerada um fator antecedente, uma variável explicativa ou uma ampla estrutura que age influenciando o desenvolvimento e reforçando as crenças. A partir desta concepção a cultura é tratada como uma variável independente e externa, ou seja, é importada para a organização através de seus membros;
2. cultura corporativa - Nesta área temática as organizações são vistas como instrumentos sociais que produzem bens e serviços, além de desenvolverem subprodutos destes processos na forma de artefatos culturais tais como rituais, lendas e cerimônias. Assim, a cultura é concebida como uma variável interna e dependente da organização, uma “cola” social ou normativa que mantém a organização unida, expressando os valores, os ideais sociais e as crenças que os membros da organização partilham. Para os teóricos que compartilham esta forma de percepção, a cultura desempenha importantes funções: expressa um senso de identidade para os membros da organização, facilita a geração de comprometimento com

3 Áreas de conteúdos que são de interesse para as organizações e teóricos da administração. (Smircich, 1983)

algo maior que a individualidade, aumenta a estabilidade social dos sistemas e também funciona como um dispositivo que guia e molda comportamentos;

3. cognição organizacional - Ao considerar as organizações como 'culturas', 'estruturas de conhecimento', 'empreendimentos cognitivos' ou 'contratos de maestria' os teóricos entendem que o raciocínio encontra-se estreitamente vinculado à ação. Desse modo, as principais questões que se apresentam aos pesquisadores desta abordagem são do tipo: Quais são as estruturas de conhecimento que estão agindo neste caso? ou Quais são as 'regras' ou 'scripts' que guiam estas ações? Ao tentar responder a estas questões, os pesquisadores que utilizam a orientação cognitiva visam compreender, diagnosticar e alterar o modo como uma organização está operando.
4. simbolismo organizacional - Quando a perspectiva do simbolismo é aplicada, a organização é concebida como um exemplo de discurso simbólico, o qual necessita ser interpretado, 'lido' ou 'decifrado' para ser compreendido. O foco para esta forma de análise organizacional está na maneira como os indivíduos interpretam e compreendem suas experiências e como estas interpretações e compreensões se relacionam às ações. Para os pesquisadores do simbolismo organizacional cabe a tarefa de articular, compreender e documentar as formas como as ações simbólicas influenciam a criação e manutenção de ações coordenadas no âmbito das organizações;
5. processos inconscientes e organização - Do ponto de vista da perspectiva estrutural e psicodinâmica, as formas e práticas organizacionais são compreendidas como projeções de processos inconscientes. A análise organizacional, portanto, centra-se na compreensão da inter-relação existente entre os processos inconscientes e suas manifestações conscientes. O propósito do estudo da cultura, quando guiado por esta perspectiva, é penetrar sob o nível superficial das aparências e experiências para descobrir os fundamentos dos acordos sociais.

As duas primeiras abordagens, administração comparativa e cultura corporativa, dentre os diversos pontos que apresentam em comum, focalizam a cultura como uma variável. Este posicionamento implica em visualizar a cultura como instrumento social que convive sinergicamente no ambiente e, tal qual a estrutura, sua configuração pode variar conforme o sistema administrativo e social que a compõe. Os resultados buscados por pesquisadores destas áreas é o estabelecimento de sistemas de relacionamento que seriam úteis na administração de organizações, ou seja, resultados previsíveis e aperfeiçoáveis para as organizações.

As abordagens denominadas cognição organizacional, simbolismo organizacional e processos inconscientes e organização concebem a cultura como uma metáfora básica. Nesta perspectiva, as organizações são compreendidas e analisadas, não em termos econômicos ou materiais, mas como formas de expressão do próprio ser humano, seus ideais e manifestações simbólicas. Entender as organizações como culturas é uma significativa mudança que deixa de efetuar comparações com objetos físicos para permitir comparações com o fenômeno social que elas representam, embora esta perspectiva sustente grandes níveis de ambigüidade em razão do *status* abstrato assumido pela cultura (Smircich, 1983).

Diante destas possibilidades, a presente pesquisa assume a noção de cultura corporativa em sua orientação.

Neste sentido, Triandis (1997) entende que o comportamento cultural dos indivíduos é um processo sistêmico que permite a eles se relacionarem com o meio ambiente, e esta ação acaba por influenciar sua biologia, sua cultura e o próprio ambiente. Ao transpor este processo para as organizações, o autor ressalta que, ao passarem pelas organizações, as pessoas deixam contribuições que terminam por se transformar em componentes da cultura, sob a forma de metas ou valores, de crenças ou modelos de comportamento, de rituais ou de ferramentas. Pode-se então afirmar que a cultura influencia o indivíduo, permitindo a estabilidade e a continuidade dos grupos sociais, ao passo que o indivíduo influencia o sistema cultural, permitindo a mudança social.

Dentro desta perspectiva, é possível constatar que existe uma grande diversidade de conceitos que o termo 'cultura' assume na literatura pertinente. Para Tavares (1993), isto deve-se ao "caráter holístico destes campos de conhecimentos, que escapam à lógica formal e ao racionalismo estrito, características marcantes da ciência e da filosofia ocidentais" (p.45).

Shall (1983), na busca de uma definição, utiliza-se deste caráter holístico apresentado acima, e incorpora características da antropologia e da sociologia para apresentar a cultura como um sistema simbólico e interdependente de valores, crenças e pressupostos desenvolvidos através da interação dos membros de uma organização, que permita explicar, coordenar e avaliar os comportamentos e atribuir significados comuns aos estímulos encontrados no contexto organizacional.

Para Fleury e Fleury (1995), a cultura deve incorporar a dimensão de poder que permeia organizações e sociedades. Assim, a cultura organizacional é definida pela autora como "um conjunto de valores, expressos em elementos simbólicos e em práticas organizacionais, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a

identidade organizacional, tanto agem como elementos de comunicação e consenso, como expressam e instrumentalizam relações de dominação” (p.27).

Muitos outros autores apresentam contribuições significativas para o entendimento da cultura organizacional. Entretanto, dentre os diversos conceitos encontrados na literatura corrente, verificou-se que a definição elaborada por Schein (1984) parece ser a de maior aceitação e reconhecimento. Grande parte das pesquisas sobre cultura organizacional e dos trabalhos teóricos desenvolvidos nesta área fundamenta-se no conceito formulado por Schein (1992), que é assim expresso:

“Cultura organizacional é o modelo dos pressupostos básicos que determinado grupo tem inventado, descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna. Uma vez que os pressupostos tenham funcionado bem o suficiente para serem considerados válidos, são ensinados aos demais membros como a maneira correta para se perceber, se pensar e sentir-se em relação àqueles problemas” (Schein, 1992).

Ao considerar a cultura como a solução encontrada por determinado grupo para a resolução de problemas, Schein (1984) os classifica em dois tipos. No primeiro deles estão os problemas de adaptação externa, que são aqueles que determinam, em última instância, a sobrevivência do grupo no meio ambiente. No caso de organizações, para fazer frente a esses problemas, são adotadas estratégias, objetivos, medidas de performance e correção, entre diversos outros mecanismos que, quando produzem os resultados desejados, acabam sendo incorporados na cultura organizacional como o ‘modo certo’ para tratar com estas questões.

Os outros tipos de problemas enfrentados pelos grupos, segundo Schein (1992), são referentes à integração interna. Nesta classificação encontram-se: a linguagem, as fronteiras internas, poder e *status*, relacionamentos íntimos, recompensas e punições, ideologias, etc. Embora a natureza das soluções empregadas pelas organizações varie, todas as organizações, em tese, enfrentam cada uma dessas questões, desenvolvendo assim algum tipo de solução. Quando não solucionados, estes problemas podem dificultar ou mesmo impedir a sobrevivência de organizações jovens, uma vez que as pessoas não são capazes de se identificarem como um grupo. É neste sentido que para os grupos que estão crescendo e se desenvolvendo a cultura funciona como uma ‘cola’, ou seja, como fonte de identificação e força (Schein, 1992).

Ao analisar a origem e desenvolvimento de uma cultura organizacional, Schein (1984) acredita que ela vincula-se a três fontes distintas:

1. os fundadores e outros líderes trazem consigo um conjunto de pressupostos, valores, perspectivas e artefatos para a organização e o impõe a seus empregados;
2. uma cultura emerge com a interação dos membros da organização para resolver problemas relacionados com a integração interna e a adaptação ambiental;
3. os membros individuais de uma organização podem tornar-se “criadores da cultura”, através de soluções para problemas individuais de identidade, controle, necessidades individuais e aceitação, passando-as para as gerações seguintes.

Killmann (*apud* Freitas, 1991) afirma que o processo de formação de uma cultura é um processo bastante rápido e dependente da missão da organização e da sua definição de requisitos essenciais para sobrevivência e sucesso. As regras, procedimentos e políticas formalmente documentadas começam a ter impacto mais específico na modelagem da cultura inicial e passam a sugerir comportamentos e atitudes consideradas importantes para o trabalho. A cultura pode desempenhar relevante função na fase de implantação de uma empresa; entretanto, com o passar do tempo, ela torna-se uma entidade em si mesma, distinta de seus membros, independente das razões iniciais e dos incidentes que a formaram.

São poucos os autores que assumem a multiplicidade cultural, ou seja, a existência de diversas culturas em uma organização. Conforme alerta Freitas (1991), grande parte dos trabalhos fundamentados exclusivamente na teoria X desenvolvida por McGregor⁴ tende a assumir a existência de apenas uma cultura, ou seja, a cultura imposta a partir do alto escalão. Assim, da mesma forma como a cúpula administrativa de uma organização tem a possibilidade de determinar a missão, a estratégia e a estrutura da organização, também acabariam por determinar as normas culturais, os valores, as crenças e os pressupostos da organização.

Em contrapartida, os autores que defendem a teoria Y acreditam na probabilidade da existência de múltiplas culturas. Estes administradores e autores tendem a reconhecer as diferenças existentes entre os diversos grupos, bem como entre os indivíduos. “Apesar de uma organização ter certos valores básicos que são endossados por todos, as histórias, incidentes, pessoas e problemas de cada divisão, departamento ou grupo de trabalho modelam culturas diferentemente em cada situação” (Freitas, 1991, p. 72). Entretanto, ressalta a autora, diversas outras razões podem concorrer para o desenvolvimento de múltiplas culturas em uma organização, entre elas estão os objetivos e o ambiente onde a organização opera. Empresas com um linha única de produtos, atuando em um mercado relativamente homogêneo, tendem a

⁴ Os fundamentos das teorias X e Y, desenvolvidas por Douglas McGregor (1992), são apresentados no item 2.1.3.3 A Natureza da Natureza Humana

desenvolver uma cultura uniforme, o que não é o caso de organizações com produtos e serviços diversificados operando em mercados complexos.

Também Schein (1984), ao defender a multiplicidade cultural, afirma que se uma empresa consistir de vários subgrupos estáveis, sejam eles funcionais, divisionais, geográficos ou hierárquicos, ela poderá abrigar muitas culturas dentro de si. Por outro lado, as organizações que passaram por uma ou mais experiências empresariais significativas para os seus membros tenderão, então, a apresentar uma cultura empresarial forte⁵ que poderá abrigar várias subculturas próprias de cada um de seus subgrupos.

Muitos dos pressupostos da cultura de uma organização também podem ser provenientes do *background* ocupacional de seus membros. Assim, é possível encontrar culturas administrativas, culturas de engenharia, culturas científicas, culturas sindicalistas, etc. coexistindo dentro de uma única organização.

Entretanto, salienta Schein (1996), dentre todas as culturas que coexistem em uma organização, três delas destacam-se por exercerem influência direta sobre os processos de aprendizagem das organizações. São elas: cultura do operário, cultura de engenharia e cultura executiva, ~~cujas principais características são apresentadas no quadro 1.~~ Nem sempre estas culturas estão alinhadas, o que aumenta a probabilidade de que estejam em permanente conflito umas com as outras. Então, propiciar alinhamento entre estas culturas não é decidir qual tem razão, pois cada uma delas é “válida” pelo seu ponto de vista, mas sim criar um entendimento mútuo suficiente para oferecer soluções que possam ser implementadas e compreendidas por todos.

Embora grande parte das organizações revele algum nível de desajustamento entre as culturas ou subculturas que abriga, o argumento de Schein (1996) ao levantar estas questões é de que a cultura deve ser levada mais a sério do que tem sido até o momento; que as pessoas precisam compreender as formas dinâmicas evolucionárias que regem a maneira pela qual a cultura evolui e se transforma. E só então, complementa Kanaane (1995), as pessoas estarão aptas a lidar com as tendências opostas e complementares que vigoram no seio da cultura organizacional: “integração e auto-afirmação - em si mesmo e nos outros, nas unidades de trabalho e nos subsistemas das organizações” (p. 67).

5 A “força” de uma cultura é definida pelo autor em termos de: a) homogeneidade e estabilidade dos membros do grupo; e b) duração e intensidade das experiências compartilhadas pelo grupo. (Schein, 1984)

Quadro 1 - Culturas de Gerenciamento

Cultura do Operário

- ⇒ A ação das organizações é essencialmente a ação de pessoas, portanto seu sucesso depende do conhecimento, habilidade, capacidade de aprendizagem e comprometimento de seus funcionários.
- ⇒ O conhecimento e habilidades exigidos são 'locais' e baseiam-se na essência da tecnologia da organização.
- ⇒ Independente da precisão com que seja projetado o processo de produção ou do cuidado com que as regras e rotinas sejam especificadas, os operários devem ter a capacidade de aprender e lidar com as surpresas.
- ⇒ A maioria das operações requer interdependência entre os elementos do processo. Portanto, os operários devem ser capazes de trabalhar como uma equipe colaborativa na qual a comunicação, sinceridade, confiança mútua e comprometimento sejam altamente valorizados.

Cultura de Engenharia

- ⇒ Os engenheiros são absolutamente seguros de que eles podem e devem dominar a natureza.
- ⇒ Os engenheiros são estimulados com quebra-cabeças e problemas e são perfeccionistas pragmáticos que preferem soluções em que não haja participação de pessoas ("*people free*").
- ⇒ O mundo ideal é aquele com máquinas elegantes e que processam o trabalho com perfeita precisão e harmonia sem a intervenção humana.
- ⇒ Os engenheiros são orientados para a segurança e para projetos de segurança máxima ("*overdesign for safety*").
- ⇒ Os engenheiros preferem pensamentos lineares de causa e efeito, simples e quantitativos.

Cultura dos Executivos

Foco financeiro

- ⇒ A atenção dos executivos é focada na sobrevivência financeira e no crescimento, assegurando retornos aos acionistas e à sociedade.
- ⇒ A sobrevivência financeira é equivalente a uma guerra perpétua com os competidores.

Auto imagem: O herói solitário na batalha

- ⇒ O ambiente econômico é perpetuamente competitivo e potencialmente hostil, então o executivo, conscientemente, busca o isolamento; por ter o controle total, sente-se indispensável.
- ⇒ Os executivos não conseguem obter dados confiáveis através de seus subordinados, então confiam apenas em seus próprios julgamentos.

Foco hierárquico e individual

- ⇒ A organização e gerenciamento são intrinsecamente hierárquicos; a hierarquia é a medida do *status* e do sucesso e o meio primário de manter o controle.
- ⇒ A organização deve ser uma equipe, mas que deve contar a partir do individual.
- ⇒ O desejo de experimentar e correr riscos se estende somente às coisas que permitem ao executivo permanecer no controle.

Foco na tarefa e no controle

- ⇒ Porque a organização é muito grande, ela torna-se despersonalizada e abstrata e, assim, deve ser regida por normas, rotinas e rituais.
- ⇒ O valor inerente das relações e comunidade fica perdido à medida que o executivo eleva-se na hierarquia.
- ⇒ Os desafios são: a atração do trabalho, o alto nível de responsabilidade e o senso de conquistas (não as relações).
- ⇒ O mundo ideal é aquele no qual as organizações desempenham o papel de uma máquina bem lubrificada, precisando somente de manutenção e reparos ocasionais.
- ⇒ Pessoas são um mal necessário, não um valor intrínseco.
- ⇒ A organização bem lubrificada não necessita de pessoas, somente das atividades para as quais é destinada.

Fonte: SCHEIN, Edgar H. Three cultures of management: The key to organizational learning. *Sloan Management Review*. Massachusetts Institute of Technology, Fall, 1996. pp. 9-20.

Também com o objetivo de delinear uma melhor compreensão da cultura organizacional, autoras como Freitas (1991) e Smircich (1983) indicam que a descrição da cultura organizacional através de seus elementos, da forma como funcionam e as mudanças comportamentais que provocam, é um dos meios para dar ao assunto um caráter mais concreto ou de mais fácil identificação. Para Freitas (1991), os elementos de uma cultura proporcionam uma interpretação para os membros da organização, onde a passagem dos significados se dá como coisa aceita.

Visando obter este caráter mais concreto, ou de mais fácil identificação, o item elaborado a seguir apresenta os elementos da cultura organizacional, sob a perspectiva de diversos autores.

2.1.1 Elementos da cultura

Para compreender os elementos que compõem a cultura organizacional, os especialistas das ciências da administração indicam diferentes possibilidades: através dos resultados observados, dos elementos constituintes ou mesmo através do uso de metáforas. O uso pleno destas possibilidades, ou seja, a análise da cultura organizacional através de diferentes perspectivas, permite a realização de novas descobertas nesta área e também a opção de leitura do contexto organizacional através de novos ângulos. Com isso, disponibiliza-se uma gama mais ampla e variada para a ação de pesquisadores, administradores e teóricos (Morgan, 1996).

Na literatura administrativa é possível encontrar diversos componentes da cultura organizacional, tais como: sistemas de linguagem e comunicação, gestos, normas de comportamento, tecnologia, artes, ambiente físico, artefatos, símbolos, cerimônias, ritos, rituais, sistema de valores, crenças, pressupostos, tabus, mitos, metáforas, histórias, contos populares, heróis, lendas e sagas. Entretanto, para os objetivos desta pesquisa, serão apresentados apenas os elementos considerados mais importantes pela literatura corrente, com destaque para aqueles que orientarão o presente estudo de caso (Fleury, 1996; Smircich, 1983).

Ao analisarem os elementos da cultura organizacional, Carvalho e Tonet (*apud* Tavares, 1986) destacam os valores, crenças, ritos, mitos, heróis, normas e comunicação. Estes elementos são ressaltados pelos autores por condicionarem e direcionarem o

desempenho das pessoas, e em consequência, condicionam e direcionam o desempenho das organizações.

Para Oliveira (1995), valor é um “produto da reflexão pessoal, decorre da escolha pensada e voluntária do indivíduo” (p.25). Os valores são originados de experiências do passado e do que estas experiências representaram para o indivíduo, funcionando assim como mecanismos mentais que facilitam ou dificultam determinadas situações. Ao longo da vida, ressalta o autor, os valores também induzem a escolhas feitas pelos indivíduos.

No âmbito da cultura organizacional, os valores acabam por orientar a vida da organização de uma forma bastante ampla. Esta influência pode ser percebida desde em limitações da variação do comportamento individual, até mesmo na determinação de parâmetros que facilitam a obtenção dos interesses do grupo. Neste sentido, os valores sustentam as atitudes individuais, determinam a forma de julgar o comportamento organizacional e constituem uma motivação para a ação. Deal e Kennedy (*apud* Tamayo, 1997) também afirmam que os valores, por estarem diretamente relacionados à filosofia da organização, “fornecem um senso de direção comum para todos os empregados e um guia para o comportamento diário” (p.182).

Posner, Louzes e Schmidt (*apud* Freitas, 1991) consideram que os valores estão diretamente relacionados com: a) o sentimento de sucesso pessoal; b) o comportamento organizacional; c) a autoconfiança no entendimento dos valores; d) o comportamento ético; e) os sentimentos de *stress* pessoal e profissional; f) os objetivos organizacionais; e g) com a importância que assumem os *stakeholders* organizacionais. Ao analisar a influência dos valores compartilhados na cultura de uma organização, os autores salientam que eles abrangem todas as questões prioritariamente observadas na organização, a determinação de quão longe alguém pode ascender na organização, e ainda, a comunicação ao ambiente externo do que se pode esperar da companhia.

As crenças, por sua vez, representam “filtros” ou “lentes” pelas quais os indivíduos interpretam a realidade. Para Oliveira (1995) as crenças podem ser definidas como “idéias ou noções acerca de qualquer objeto psicológico, aceitas como válidas pelo indivíduo e freqüentemente estabelecidas a partir de alguma experiência de vida” (p. 74). Entretanto, quando se trata de crenças, os indivíduos não vêem a necessidade de comprovações mais objetivas entre o que é acreditado e a realidade. Para o autor, os preconceitos individuais e coletivos são incluídos entre as crenças, uma vez que eles não são objetos de conscientização e reflexão.

Os elementos da cultura denominados pressupostos são apresentados por Schein (1984) como respostas aprendidas que se originam dos valores esposados. Segundo o autor, os valores compartilhados levam a determinados comportamentos, e como tais comportamentos tornam-se resposta imediata e freqüentemente utilizada para resolver problemas, estes valores gradualmente são transformados em pressupostos básicos sobre como as coisas realmente são. À medida que estes pressupostos são gradualmente internalizados (*taken-for-granted*), eles passam a ser considerados como verdades inquestionáveis.

Nas organizações os pressupostos podem ser formados a partir de definições a respeito do que é um produto bem-sucedido, da definição de quem são os consumidores e o mercado, que funções realmente são importantes na organização, qual a melhor forma de organização, como as pessoas devem ser motivadas e administradas etc. A partir do momento em que os indivíduos definem a maneira “certa” de ver o mundo e fazer as coisas, estas “verdades” são internalizadas e passam a se constituir em um paradigma cultural para esta organização.

Os ritos e rituais compreendem, respectivamente, atividades e planos relativamente elaborados, expressos através de interações sociais que, geralmente, são teatralizadas ou executadas para uma platéia ou audiência, com múltiplas conseqüências sociais. Estes elementos representam a exteriorização da cultura de forma prática e bastante aceita. O objetivo da execução de ritos e rituais é a conservação integrada da cultura, ligando o presente às experiências do passado e revivendo acontecimentos cujo significado seria esquecido ou modificado, se não existisse essa maneira de repetição rigorosamente uniforme (Trice e Beyer, 1984).

Entre os ritos organizacionais mais comuns, Trice e Beyer (1984) destacam:

- a) ritos de passagem - utilizados para facilitar a mudança de *status*, seja no caso de introdução ou no retreinamento de pessoal. Como objetivo principal, este rito visa minimizar mudanças na maneira como as pessoas executam novos papéis sociais e o restabelecimento do equilíbrio das relações sociais;
- b) ritos de degradação - desencadeados quando da dissolução de identidades sociais e retirada de poder (demissões, afastamento, denúncia pública de falhas e incompetência). Este rito, além de levar ao conhecimento público os problemas e falhas, defende as fronteiras do grupo pela redefinição de seus membros e reafirma a importância e valor das regras envolvidas;

- c) ritos de reforço - através de celebração pública de resultados positivos, do reforço de identidades sociais ou de poder, este rito fornece reconhecimento às realizações individuais. Também visa motivar esforços similares e enfatizar o valor social da observância das regras;
- d) ritos de renovação - visam renovar as estruturas sociais e aperfeiçoar seu funcionamento, através de programas de desenvolvimento organizacional, assistência ao empregado, etc. Este rito tem como objetivo reafirmar aos integrantes da organização que algo está sendo feito sobre os problemas, distinguir a natureza dos problemas, dirigir atenção para alguns problemas e omitir outros, além de legitimar e reforçar os sistemas de poder e autoridade existentes;
- e) ritos de redução de conflitos - estes ritos são implementados para restaurar o equilíbrio em relações sociais conflituosas, como nos casos de barganha coletiva. Muitas vezes este rito é utilizado para desviar a atenção da resolução de problemas, fragmentando o conflito e seus efeitos, ou também para restabelecer o equilíbrio nas relações;
- f) ritos de integração - são utilizados para encorajar e reviver sentimentos comuns e manter as pessoas comprometidas com o sistema social. Além de permitir a liberação de emoções e o afrouxamento temporário das normas, também reasseguram e reafirmam, através do controle, a moral das normas.

Histórias e mitos também encontram-se entre os principais elementos de uma cultura, e têm como objetivo divulgar determinado conjunto de exemplos concretos de ações administrativas passadas, fazendo com que a filosofia da administração esteja presente entre seus membros, e assim propicie a consolidação da cultura organizacional. As histórias são compreendidas como as “narrativas baseadas em eventos ocorridos, que informam sobre a organização, reforçam o comportamento existente e enfatizam como este comportamento se ajusta ao ambiente organizacional” (Freitas, 1991, p. 26). Os mitos também se referem a histórias consistentes com os valores da organização e possuem a mesma função de reforço e ênfase de determinados comportamentos; entretanto, estes elementos não encontram sustentação em fatos reais.

As histórias assumem diversas funções na cultura organizacional, representando mapas, símbolos ou *scripts*. Assumindo a função de mapa, as histórias auxiliam os indivíduos a saber como as coisas são feitas por determinado grupo, fornecendo uma idéia a respeito dos limites do “território social”. Como símbolos, as histórias relatam eventos concretos, os quais

podem ser exemplos dos objetivos e princípios compartilhados. Muitas histórias são ainda interpretadas como *scripts* que dizem aos empregados quais comportamentos ou atitudes são aceitáveis ou o que eles podem esperar das futuras ações organizacionais. Desta forma, as histórias exercem um importante papel sobre a reprodução da aprendizagem através da experiência alheia, além da vantagem de permitirem melhor associação e lembranças que os sistemas descritivos racionais (Wilkins, 1984).

Outro elemento importante da cultura da organização é a figura do herói. As organizações podem ter figuras de heróis natos ou criados. Os heróis criados são, em geral, relacionados com pessoas que vencem desafios dentro da organização e são tomados como exemplo por algum tempo, até que outra figura assuma esta posição. Ao contrário, os heróis têm uma influência mais ampla e filosófica, como pessoas intuitivas, que possuem visão e fazem seu próprio tempo. Entre as funções desempenhadas pela figura do herói, têm-se: humanizar o sucesso e torná-lo atingível, fornecer modelos, simbolizar a organização para o mundo exterior, preservar o que a organização tem de especial, estabelecer padrões de desempenho e motivar os empregados, fornecendo assim uma influência duradoura (Deal e Kennedy *apud* Freitas, 1991).

2.1.2 Modelos para análise da cultura organizacional

Uma forma aceita para o estudo da cultura organizacional é apresentada por Schall (1983), que a concebe como um fenômeno de comunicação. O processo da comunicação baseia-se na interação de pessoas através da troca de mensagens - “transações simbólicas significativas manifestadas através de verbalizações, vocalizações e comportamentos não verbais, isto é, via comunicação” (p.559). Após o uso repetido, os significados que anteriormente foram negociados tornam-se aceitos e assumidos. Neste processo, o comportamento que reflete estes significados é transformado em modelo, e este passa a assumir um sentido geral e específico para os atores envolvidos, uma vez que estes modelos refletem e reforçam os valores e crenças dos atores. A partir do momento em que estes modelos têm significados, são valorados e avaliados como “bons”, “maus”, “certos” ou “errados” e, associados a outros modelos, passam a constituir um sistema de valores em contínua espiral recíproca.

Como a interação entre os grupos acontece através da comunicação, os participantes desenvolvem significados compartilhados sobre as questões de interesse comum,

e assim desenvolvem um senso coletivo de “nós”. Desta forma, o processo de comunicação inerente às organizações cria uma cultura organizacional, revelada através de suas atividades de comunicação e demarcada por regras. Estas regras de comunicação são consideradas como entendimento tácito (geralmente não escritas e não verbalizadas) sobre os modos apropriados de interagir com os outros em determinadas situações e papéis; as regras são escolhas, não leis (embora limitem a escolha, através de forças normativas, práticas ou lógicas), e permitem aos indivíduos interpretarem comportamentos em situações similares (Schall, 1983).

Uma organização pode, assim, ser estudada como uma cultura através da descoberta e síntese de suas regras de interação social e interpretação, como revelado através do comportamento que estas moldam. A interação social e a interpretação são atividades de comunicação, e por conseguinte, a cultura pode ser descrita através da articulação das regras de comunicação (Schall, 1983).

O método proposto por Schall (1983) baseia-se na identificação e articulação de regras de comunicação através de técnicas quantitativas e qualitativas. Segundo a autora, o estudo apresenta os seguintes objetivos: 1 - descrever a cultura do grupo, baseado no estudo das fontes de dados através de: a) confirmação interna de regras informais (operativas) por cada participante do grupo; b) confirmação interna de regras formais e c) respostas internas a uma medida padrão de influência de cada participante do grupo; 2 - obter avaliação e categorização das descrições culturais através dos representantes dos grupos estudados; 3 - realizar análises quantitativas e estatísticas das avaliações e categorizações obtidas.

Segundo Schall (1983) este método permite obter respostas apropriadas a questões como: a) descobrir e articular regras internas de comunicação informal; b) descobrir e articular regras de comunicação interna sobre influências, implícitas ou explícitas, nos documentos oficiais da organização; c) desenvolver e utilizar técnicas de análises capazes de sintetizar as regras descobertas em valores, crenças e regras temáticas; d) interpretar regras (quantitativa e qualitativamente) baseadas em similaridades e diferenças através e entre os grupos; e e) interpretar regras potenciais, baseadas nas questões de comunicação entre os participantes dos grupos. Na conclusão da autora, o estudo da cultura organizacional baseado nas formas de comunicação é ainda relativamente inexplorado; entretanto, a abordagem exposta pode produzir resultados eficientes.

O estudo comparativo desenvolvido por Hofstede (apud Freitas, 1991), sobre os diferentes sistemas de valores nacionais e a interação destes com os sistemas de valores

organizacionais, resultou na identificação de quatro dimensões de valor que permitem explicar grande parte das diferenças entre os padrões de valor relacionados com o trabalho. São elas:

- a) distância de poder - analisa a extensão na qual a sociedade aceita a distribuição desigual de poder nas organizações e na própria sociedade, a existência de privilégios e da autoridade pessoal absoluta. Incluem-se também a aceitação da estrutura hierárquica e das regras e procedimentos;
- b) evitar incerteza - abrange a extensão na qual a sociedade se sente ameaçada pelas situações incertas e ambíguas. Desta forma, o coeficiente de aversão ou aceitação ao risco pode responder pelo estabelecimento de um sistema de controle normativo e até mesmo pelo poder e *status* conferido aos grupos que gerenciam as maiores fontes de incertezas ambientais;
- c) individualismo *versus* coletivismo - refere-se à maneira como o indivíduo está ligado à estrutura social. Permite verificar o oferecimento de oportunidades para comportamentos individualistas, onde cada indivíduo responde por si, ou coletivos, onde o grupo é mais relevante e os relacionamentos são mais estáveis e valorizados;
- d) masculino *versus* feminino - extensão na qual a sociedade privilegia a realização, o heroísmo, a determinação e o sucesso material, em oposição à preferência por relacionamentos, modéstia, cuidado com os outros, qualidade de vida, etc.

Desta forma, a análise do relativismo cultural e de sua influência no âmbito das organizações permite prever antecipadamente alguns problemas de ordem cultural local. Estas informações proporcionam aos administradores as informações necessárias para a formulação de estratégias adequadas. Outro método para análise da cultura de uma organização é proposto por Fleury (1996). Este método prevê a obtenção de informações através de fontes secundárias (documentos, relatórios, manuais de pessoal, organogramas, funcionogramas, jornais, dados estatísticos, etc.) e primárias (entrevistas estruturadas ou não estruturadas, observação participante e não participante e dinâmicas de grupo). A análise destas informações fundamenta-se no enfoque qualitativo, sem dispensar as técnicas quantitativas, que eventualmente podem referendar os diagnósticos visando reforçar as análises, recomendações e propostas de intervenções.

O pesquisador deve, então, abordar os seguintes temas indicados por Fleury (1996):

1. histórico da organização - recuperar o momento de criação e os incidentes críticos por que passou, e em particular, analisar o papel desempenhado pelo fundador.
2. processo de socialização de novos membros - analisar os valores e comportamentos que estão sendo transmitidos aos novos membros através das estratégias de integração.
3. políticas de recursos humanos - além da observação das políticas implícitas e explícitas de captação e desenvolvimento de recursos humanos (processos de recrutamento, seleção, treinamento e desenvolvimento), o pesquisador deve concentrar-se também na análise das políticas de remuneração e ascensão funcional.
4. processo de comunicação - mapeamento e identificação do processo de criação, transmissão e cristalização do universo simbólico da organização.
5. organização do processo de trabalho - esta investigação possibilita a identificação das categorias presentes na relação do trabalho e o mapeamento das relações de poder.

Esta proposta conceitual ressalta, então, a necessidade de revelar a dimensão política incorporada no universo organizacional, conforme a definição de cultura proposta pela autora, para quem

“a cultura organizacional é concebida como um conjunto de valores e pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações e construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação” (Fleury, 1996, p.22).

Para Duncan (*apud* Shinyashiki, 1995), nenhuma técnica, de forma isolada, pode medir todos os aspectos importantes de uma cultura. Assim, o autor propõe uma abordagem “multimétodo” denominada triangulação, cujo objetivo é descobrir as variâncias comuns aos diferentes métodos, permitindo também detectar as variâncias negligenciadas ou despercebidas por um dos métodos isoladamente.

Assim, o método proveria a distinção e balanço entre forças e fraquezas relativas a cada uma das técnicas selecionadas para compor esta triangulação:

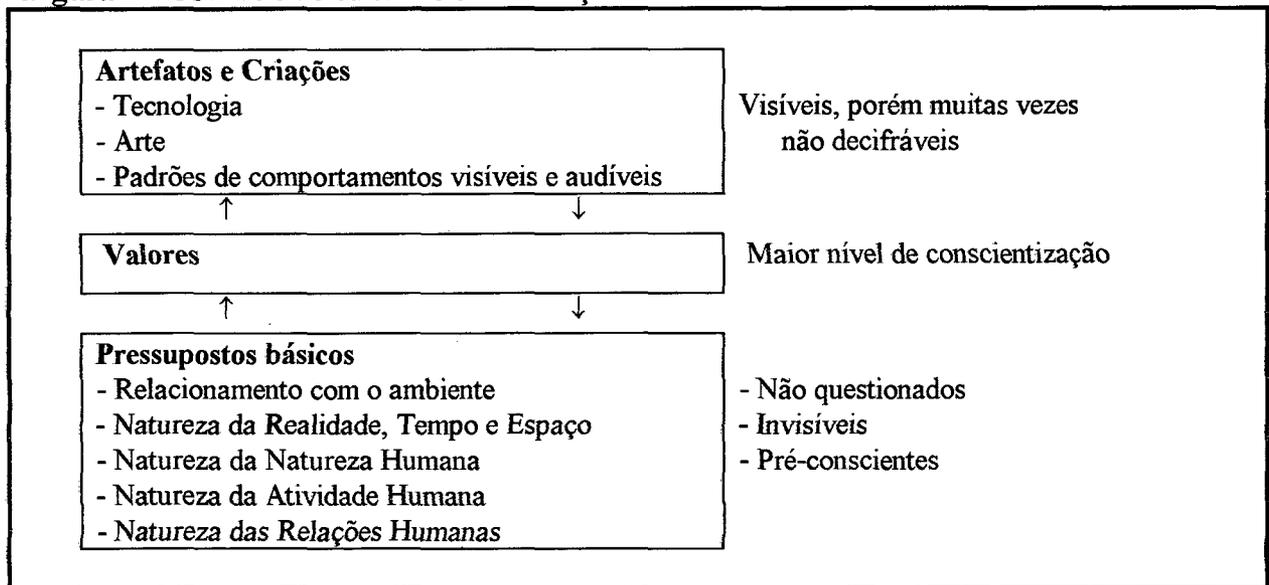
1. observação ostensiva.
2. questionário auto-preenchido.
3. entrevistas.

Com esta abordagem, Duncan (*apud* Shinyashiki, 1995) visa capturar as três dimensões relevantes da cultura organizacional: 1) objetiva/subjetiva; 2) qualitativa/quantitativa e 3) perspectiva do nativo e do pesquisador.

Para Petigrew (1979) a cultura é um sistema de significados aceitos que operam em um determinado grupo e num dado momento. Este sistema, composto por termos, formas, categorias e imagens, passaria a interpretar a situação das pessoas para elas mesmas. Diante dessa concepção, o autor propõe que o estudo da cultura seja centrado no conjunto de ‘dramas sociais’ e na rotina que permeia e intercala estes dramas. Nesta proposta, a análise longitudinal dos ‘dramas’ ou eventos críticos permite ao pesquisador elaborar o mapeamento do processo de emergência e desenvolvimento da cultura, nas fases de crescimento, evolução, transformação ou decadência da organização no decorrer do tempo.

Na literatura administrativa podem ainda ser encontrados diversos outros métodos, entretanto, grande parte dos estudos sobre cultura organizacional fundamenta-se no método de análise proposto por Schein (1984). Esta proposta requer que o pesquisador atente para os diferentes níveis de interação nos quais a cultura se manifesta: o nível dos artefatos e criações, o nível dos valores e o nível dos pressupostos básicos, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 - Os níveis de cultura e sua interação



Fonte: SHEIN, E. Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, winter, 1984, p.4.

O nível mais visível da cultura, os artefatos e criações, permite a análise do ambiente construído da organização, arquitetura, tecnologia, arte, *layout* dos ambientes, a maneira das pessoas se vestirem, os padrões de comportamento visíveis e os documentos

formais tais como instruções, correspondências, publicidade, etc. Neste nível de análise, afirma o autor, é fácil a obtenção das informações, mas muito difícil sua interpretação. Pode-se, então, descrever os padrões de comportamento entre os membros de um grupo e os meios pelos quais ele constrói seu ambiente, mas freqüentemente não se consegue compreender a lógica subjacente a este comportamento.

O segundo nível de análise é representado pelos valores que governam o comportamento dos indivíduos em uma organização. Estes valores, por não serem visíveis, nem facilmente identificáveis, podem ser desvendados através de entrevistas com os elementos-chave das organizações, e/ou através da análise de conteúdo dos documentos formais. Entretanto, alerta Schein (1984), os elementos identificados através destes procedimentos, geralmente, representam apenas os valores manifestos ou esposados da cultura: a expressão do que as pessoas dizem ser a razão do seu comportamento, do que gostariam, num plano ideal, que fossem esses motivos. Valores esposados, então, muitas vezes estão representando apenas idealizações ou racionalizações; as razões subjacentes ao comportamento das pessoas geralmente estão veladas ou inconscientes.

Então, para realmente entender uma cultura e averiguar mais profundamente os valores dos grupos e seus comportamentos, Schein (1984) indica ser necessário desvendar os pressupostos básicos - premissas que são, em si, respostas aprendidas que se originaram como valores esposados e acabam por determinar como os membros de um grupo percebem, pensam e sentem. Para este autor, na medida em que certos valores compartilhados conduzem os grupos a determinados comportamentos que se mostram adequados para solucionar problemas, este valor é gradualmente transformado em um pressuposto inconsciente sobre como as coisas realmente são. À medida que os pressupostos tornam-se "*taken for granted*", passam a ser menos questionados e confrontados do que os valores esposados.

Pelo exposto, nota-se a necessidade um foco metodológico que permita a identificação da configuração cultural, ou seja, o padrão específico assumido pelos pressupostos de uma organização ou grupo. É neste sentido que Schein (1984) propõe um modelo teórico onde são definidas 5 categorias lógicas para o estudo dos pressupostos. Este modelo abrange as seguintes dimensões.

1. A relação da organização com seu ambiente: a observação dos pressupostos básicos sobre a relação dos indivíduos com a natureza permite avaliar se os membros-chave da organização visualizam o ambiente como de dominação, submissão, harmonia, etc.

2. A natureza da realidade e da verdade: nesta dimensão são as regras de lingüística e de comportamento que definem o que é real e o que não é, o que é um fato, como a “verdade” é determinada e também se esta verdade é revelada ou descoberta; conceitos básicos de tempo como linear ou cíclico, monocrônico ou policrônico; conceitos básicos de espaço como limitado ou infinito e a propriedade como comum ou individual, entre outros aspectos correlatos.
3. A natureza da natureza humana: observação do que significa ser “humano” e quais atributos são considerados intrínsecos ou fundamentais; se a natureza humana é boa, má ou neutra; o ser humano é perfeito ou não; e também se há a prevalescência da teoria X ou Y, em conformidade com os conceitos desenvolvidos por Douglas McGregor.
4. A natureza da atividade humana: esta dimensão compreende quais são as coisas “certas” para os seres humanos fazerem, diante dos pressupostos sobre o ambiente, sobre a realidade e sobre a natureza humana: ser ativo, passivo, fatalista, ou se auto-desenvolverem; o que é trabalho e o que é brincadeira.
5. A natureza das relações humanas: verificação do que é considerado a “maneira certa” no relacionamento das pessoas com outras; como são distribuídos o poder e o amor; a vida é cooperativa ou competitiva; as pessoas são individualistas ou cooperativas; os indivíduos baseiam-se na autoridade linear tradicional, na lei ou no carisma.

A partir das categorias apresentadas, Schein (1984) propõe quatro abordagens para observação das culturas: 1) análise do processo e conteúdo da socialização de novos membros; 2) análise das respostas aos incidentes críticos da história da organização; 3) análise das crenças, valores e pressupostos dos criadores ou portadores da cultura; e 4) exploração e análise conjunta com os elementos internos das anomalias ou características obscuras observadas ou descobertas nas entrevistas. Este autor também advoga a adoção de uma postura clínica para o estudo dos fenômenos culturais, ao invés de postura etnográfica, por acreditar que a perspectiva clínica oferece melhores possibilidades de se apreender coisas sobre a organização.

Na apresentação realizada a seguir explorar-se-á com maior detalhamento cada uma das categorias de pressupostos básicos, por orientarem a realização da pesquisa proposta neste trabalho.

2.1.3 Pressupostos Básicos

2.1.3.1 A relação da Organização com seu Ambiente

Nesta categoria a ênfase concentra-se na análise do tipo de relacionamento que a organização mantém com o seu ambiente externo, aqui compreendido tanto em termos de ambiente social quanto natural. Segundo Schein (1992), as organizações podem manter com seu ambiente relações de dominação, submissão ou harmonia. A questão que se apresenta, então, é se o ambiente deve ser subjugado e controlado pelos indivíduos, se devem buscar a harmonia, ou ainda, se devem ficar submetidos a ele.

Outros aspectos abrangidos nesta análise, que têm relação direta com a forma como a organização posiciona-se frente ao ambiente externo, dizem respeito à razão de ser da organização, o tipo de produto ou serviço oferecido, seu mercado-alvo, bem como o relacionamento e imagem que possui acerca de seus clientes. Esta categoria busca explicitar também quais ambientes são vistos como risco e/ou oportunidade para a organização atuar (Silva, 1998).

Sabendo-se que as organizações, como sistemas abertos, influenciam e são permanentemente influenciadas pelo seu ambiente externo, torna-se mais fácil compreender que a forma de relacionamento predominante entre uma organização e seu ambiente acaba também por desvendar aspectos relativos à sua própria evolução e desempenho. A este respeito, Joba, Maynard e Ray (1993) ressaltam que “os modos como escolhemos para nos relacionar - com a nossa própria pessoa, com o próximo, nos negócios, na economia, com as outras espécies, com a própria terra - determinam os resultados que obtemos mais do que, provavelmente, qualquer outra instância” (p.59).

Como paradigma dominante, os relacionamentos baseados na competição⁶ dominam a filosofia econômica do mundo desenvolvido de modo que as organizações, de modo geral, apenas consideram as várias espécies de competição, sem atentarem-se para outras alternativas. Entretanto, a cooperação⁷ tem se mostrado uma forma superior de relacionamento - psicológica, fisiológica e economicamente - tanto na natureza como nas

6 Termo adotado no sentido de estar em oposição ou conflito com algo ou alguém.

7 Trabalhar juntos na obtenção de certos resultados tidos por atraentes para ambas ou todas as partes envolvidas (Joba, Maynard e Ray, 1993, p.61).

organizações. Também a co-criação⁸ apresenta-se como outra alternativa possível para o desenvolvimento de negócios e relacionamentos. Em se tratando de relacionamentos, é importante ressaltar que, dentre as formas possíveis, todas ressaltam a realização de atividades em comum, o que invoca conceitos de totalidade e interconexão entre indivíduos, grupos, organizações e ambiente (Joba, Maynard e Ray, 1993).

Esta questão também é apreciada por Morgan (1996), quando indica que reconhecer a interconexão existente entre indivíduos, grupos e organizações é voltar as atenções para a compreensão “da ‘atividade ambiental imediata’, definida pelas interações organizacionais diretas (por exemplo, clientes, concorrentes, fornecedores, sindicatos e agências governamentais), bem como do contexto mais amplo ou ‘ambiente em geral’” (p. 49). Para o autor, as implicações desta forma de compreensão para a prática organizacional é um significativo incremento na capacidade organizacional em pesquisar e sentir as mudanças, não só nas tarefas, mas também no contexto ambiental, “ressaltando também a capacidade de ligar e administrar os limites críticos e áreas de interdependência, além de ser capaz de desenvolver respostas estratégicas apropriadas” (p.49)

2.1.3.2 A Natureza da Realidade e Verdade

Conforme ressalta Fleury (1996, p.24), o sistema de comunicação existente em um grupo ou organização constitui-se em um elemento fundamental na criação, transmissão e cristalização do universo simbólico de uma organização. E é através desse sistema que a natureza da realidade e verdade de um grupo ou organização se consolida. Por meio de regras lingüísticas e de comportamento os indivíduos definem o que é ‘real’ e o que não é; o que é um ‘fato’; e como a verdade deverá ser determinada, se por ‘revelações’ ou ‘descobertas’.

A partir da definição de cultura apresentada por Schein (1992), pode-se verificar a importância desse pressuposto para o grupo ou organização, ou seja, é a partir da definição conjunta do que é ‘real’, ‘fato’ ou da forma de se determinar a ‘verdade’ que os indivíduos

⁸ É tênue a linha que separa a cooperação da co-criação. A maior diferença entre os dois modos parece situar-se no nível de criatividade, restrito a limites rígidos na cooperação, ao passo que a co-criação amplia muito esses limites. A co-criação combina o melhor da competição e da cooperação com o equilíbrio entre a orientação para os resultados e a orientação para o processo (Joba, Maynard e Ray, 1993, p.63).

passam a fazer a transmissão dessas informações aos outros membros, e assim passam a desenvolver uma cultura específica para o grupo ou organização a que pertencem.

Neste sentido, o processo de aprender a controlar o ambiente externo e interno envolve todos os elementos cognitivos e emocionais dos indivíduos. Embora a cultura de determinada organização não venha a ‘controlar’ totalmente as percepções, pensamentos e sentimentos dos membros, ela homogeneiza determinadas funções, entre elas (Schein, 1992; Freitas, 1991):

- a) uma linguagem comum e categorias conceituais compartilhadas;
- b) maneiras de definir suas fronteiras e selecionar seus membros;
- c) alguma forma de alocar autoridade, poder, status, propriedade e outros recursos;
- d) algumas normas para lidar com as relações interpessoais e íntimas, criando o que em geral é chamado clima ou estilo;
- e) os critérios de recompensas e punições;
- f) alguma forma de lidar com o não-administrável, o não previsível e eventos estressantes - problemas esses resolvidos pelo desenvolvimento de ideologias, religião, superstições, pensamentos mágicos, etc.

Também por essa razão os indivíduos que partilham determinada cultura acabam por compreender de forma similar o sentido de tempo, espaço e propriedade. A percepção de tempo pode abranger diferentes classificações, tais como: linear⁹, cíclico¹⁰, monocrônico¹¹ ou policrônico¹². A orientação cronológica pode estar direcionada para o passado, para o presente ou ainda para o futuro, variando em conformidade com o grupo ou cultura estudada, que também podem perceber outros aspectos do tempo, tais como escassez, velocidade, forma de aproveitamento, etc., de forma peculiar.

Este pressuposto abrange também a análise da forma como o espaço é considerado e ocupado pelos indivíduos, tanto em seu aspecto físico quanto psicossocial - limitado ou infinito, como símbolo de *status*, de poder, representando distância ou aproximação entre as pessoas. Dentre os elementos que permitem esta análise estão todos os artefatos e criações, a sofisticação dos ambientes, a disponibilidade de equipamentos, a amplitude e localização de salas e escritórios, a facilidade ou não de acesso e comunicação entre os ambientes, e

9 Os fatos e acontecimentos se sucedem de forma seqüencial e independente; para cada evento pode ser encontrado uma causa óbvia (Senge, 1990).

10 Forma sistêmica de compreender os eventos como processos inter-relacionados de forças que geram padrões de mudança, nos quais causa e efeito podem não estar estreitamente relacionados no tempo e espaço (Senge, 1990).

11 Dedicção exclusiva do tempo à realização de uma única e principal atividade.

12 Realização simultânea de diversas atividades em determinado período.

quaisquer outros símbolos que venham a refletir a concepção do que é considerado desejável pelos membros de determinada cultura (Freitas, 1991; Silva, 1998).

Acreditando que os seres humanos têm necessidade afetiva e cognitiva de ordem e consistência, pode-se presumir que os grupos terminarão também por desenvolver um conceito de propriedade compatível e consistente com os outros fatores analisados. Dessa forma, por acreditar que a propriedade e os recursos possam ser comunitários ou individuais, infinitos ou escassos, os indivíduos acabarão também por desenvolver atitudes e comportamentos que reflitam essas convicções, tanto com a natureza, quanto com os outros indivíduos e grupos (Schein, 1993).

Corroborando este posicionamento, Morgan (1996) declara que “significado, compreensão e sentidos compartilhados são todas diferentes formas de descrever a cultura”, pois “ao se falar sobre cultura, na verdade, está sendo feita uma referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões e situações particulares de maneiras distintas” (p.132).

2.1.3.3 A Natureza da Natureza Humana

Todos os campos da ciência social têm uma fundamentação filosófica de conceitos básicos que guiam o seu desenvolvimento. Esta afirmação também é verdadeira em relação aos grupos e organizações, que geralmente tendem a apresentar diferentes concepções a respeito do “ser humano”, seus atributos intrínsecos e características desejáveis. Embora estas concepções nem sempre possam ser percebidas explicitamente, acabam sendo institucionalizadas em políticas e práticas organizacionais. Morgan (1996) fornece um claro exemplo a este respeito:

“As organizações modernas desempenham parte significativa na criação e sustentação de uma classe trabalhadora de serviços ‘secundários’, na diminuição do grau de especialização do trabalho, na produção sistemática de iniquidade, na segmentação dos mercados de trabalhos e na institucionalização da discriminação. Ao criar e reforçar o sistema de mercado de trabalho, inevitavelmente reforçam uma estrutura de poder que encoraja as pessoas dotadas de certas qualidades, enquanto prejudicam outras. E, ao desenvolverem diferentes modelos de controle para empregados de diferentes setores, produzem padrões de favorecimento e privilégios que simbolizam e, conseqüentemente, reforçam divisões socio-econômicas subjacentes” (p. 294).

Ao revelar a configuração desse pressuposto, os indivíduos demonstram ainda se percebem a natureza humana como boa, má ou neutra; se o ser humano é passível de aperfeiçoamento ou não. Estes fatores são revelados não só pelo discurso do grupo ou organização, mas especialmente pela importância e confiança depositada nas pessoas, pela valorização e incentivo ao conhecimento individual e coletivo, pelo estímulo e desafio que representa a realização do trabalho, ou ainda pela centralização e controle vigentes, entre diversos outros indicativos desta natureza (Senge, 1997; Davis e Newstrom, 1992).

Pode-se, então, afirmar que por trás de qualquer decisão ou ato gerencial encontram-se pressuposições acerca da natureza e do comportamento humano. Algumas dessas pressuposições podem estar bastante difusas mas, de maneira geral, elas acabam por identificarem-se com uma das teorias motivacionais apresentadas por McGregor (1992).

Ao adotar os princípios da teoria X, as organizações revelam pressuposições acerca da natureza humana que podem ser assim compreendidas:

- a) o ser humano, de modo geral, tem uma aversão essencial ao trabalho e o evita sempre que possível;
- b) devido a essa característica humana de aversão ao trabalho, a maioria das pessoas precisa ser coagida, controlada, dirigida, ameaçada de punição para que se esforce no sentido da consecução dos objetivos organizacionais;
- c) o ser humano, de modo geral, prefere ser dirigido, quer evitar responsabilidade, tem relativamente pouca ambição, e quer garantia acima de tudo (McGregor, 1992, p. 41).

Entretanto, ressalta o autor, embora a teoria X não explique nem descreva a natureza humana, ela explica as conseqüências de estratégias administrativas baseadas na direção e controle. E muitas das novas estratégias adotadas pelas empresas também não passam de “vinho velho em garrafa nova”, pois os procedimentos, programas e estratégias desenvolvidos para implementá-las derivam-se das mesmas e inadequadas pressuposições da natureza humana apresentadas pela teoria X (McGregor, 1992, p. 48).

Os pressupostos da teoria Y, por sua vez, indicam a possibilidade de crescimento e desenvolvimento humano; acentuam a necessidade de adaptação seletiva e não de uma única forma absoluta de controle, e ressaltam o fato de que os limites da colaboração humana, no ambiente organizacional, não são limites da natureza humana, mas sim da engenhosidade da direção em descobrir como fazer atuar o potencial representado pelos seus recursos humanos. Estes princípios são assim apresentados por McGregor (1992):

- a) o dispêndio de esforço físico e mental no trabalho é tão natural como o jogo ou o descanso. O ser humano comum não detesta, por natureza, o trabalho. Dependendo de condições controláveis, o trabalho pode ser uma fonte de satisfação (e será voluntariamente realizado) ou uma fonte de punição (e será evitado, se possível);
- b) o controle externo e a ameaça de punição não são os únicos meios de estimular o trabalho em vista dos objetivos organizacionais. O homem está sempre disposto a se auto-dirigir e se auto-controlar a serviço de objetivos com os quais se compromete;
- c) o compromisso com os objetivos é dependente das recompensas associadas à sua consecução. A mais importante dessas recompensas, a satisfação do ego e das necessidades de auto-afirmação, pode ser produto direto do esforço feito em vista dos objetivos organizacionais;
- d) o ser humano comum aprende, sob condições adequadas, não só a aceitar responsabilidades como a procurá-las. A recusa de responsabilidades, a falta de ambição e a busca de garantia são, geralmente, conseqüências de experiências, e não características humanas inatas;
- e) a capacidade de usar um grau relativamente alto de imaginação, de engenhosidade e de criatividade na solução de problemas organizacionais é mais amplamente distribuída na população do que geralmente se pensa;
- f) nas condições da vida industrial moderna, as potencialidades intelectuais do ser humano comum estão sendo parcialmente usadas.

Em vista dessas colocações, o autor indica que “a teoria X oferece à direção uma desculpa fácil para um desempenho organizacional ineficiente, que seria devido à natureza dos recursos humanos com os quais trabalha”. Por outro lado, “se os empregados são preguiçosos, indiferentes, avessos a assumir responsabilidades, intransigentes, não-criativos e não querem cooperar, a teoria Y sugere que as causas se encontram nos métodos de organização e de controle empregados na administração” (McGregor, 1992, p.54)

2.1.3.4 A Natureza da Atividade Humana

Para Schein (1984), a definição quanto às coisas “certas” para serem feitas pelos seres humanos está estritamente vinculada ao conjunto dos demais pressupostos. Em virtude da necessidade cognitiva de consistência e ordem, os grupos e organizações que compartilham uma cultura acabam por desenvolver conjuntos de premissas compatíveis e consistentes. Sendo assim, os paradigmas culturais¹³ desenvolvidos pelos grupos acabam por retratar, em última instância, traços mais amplos de culturas dominantes no nível regional ou mesmo nacional.

Desse modo, o posicionamento de determinada cultura a respeito da natureza da atividade humana pode direcionar os indivíduos para posturas: a) pró ativas - voltados para a busca do que desejam, especialmente através da previsão e antecipação à ocorrência dos eventos; b) em harmonia - na busca do equilíbrio em sua relação com o trabalho; ou c) reativo - aceitando passivamente os acontecimentos por julgá-los inevitáveis; esta postura também pode ser denominada como fatalista. A escolha é realizada em conformidade com a relação da cultura diante de seu ambiente externo, da forma como a realidade é percebida e como a verdade é determinada, da orientação do tempo para o passado, presente ou futuro e da aceitação ou não da diversidade cultural e todos os outros aspectos correlatos que configuram a cultura de um grupo ou organização (Silva, 1998; Fleury e Fleury, 1995).

Assim também a relação entre trabalho e diversão acaba sendo direcionada pela compreensão do grupo a esse respeito. Em algumas culturas o sentido de trabalho é orientado por identificações mecânicas, tais como obrigatoriedade, seriedade, cumprimento de ordens, execução de tarefas, ou atributos que o classificam como um ‘jogo’, orientado pela ética do individualismo competitivo, onde as regras são claras e só pode haver um vencedor. Por outro lado, outras culturas estão melhor adequadas às pessoas que buscam desafios e envolvimento por apresentarem maiores vínculos entre o pensar e o fazer e estruturar o trabalho de forma orgânica, flexível e integrada. A cultura, então, não desvincula totalmente as noções de trabalho e lazer, pois permite aos indivíduos o auto-desenvolvimento e a realização de suas expectativas pessoais e profissionais, dentro de um contexto de aprendizagem permanente (Silva, 1998; Morgan, 1996).

Conforme salienta Kanaane (1995), diversos são os sentidos atribuídos ao trabalho: trabalho como forma de realização, trabalho como disciplina do intelecto, trabalho

13 Conjunto de pressupostos inter-relacionados que formam um padrão coerente (Schein, 1987).

como forma de sobrevivência. Enfim, o trabalho apresenta-se como uma das formas de relação do homem com o meio no qual se insere. “O significado dessas concepções tende a variar de acordo com o grau de influência das mesmas sobre o sistema de valores do indivíduo, sua auto-estima; elas estão relacionadas com as expectativas e vivências dos envolvidos e com as oportunidades e disponibilidades que o próprio meio social a ele oferece”(p.19) . .

2.1.3.5 A Natureza dos Relacionamentos Humanos

Ao definir as orientações para este pressuposto, segundo Schein (1984), a organização tende a revelar qual é a maneira considerada “certa” para as pessoas se relacionarem e para distribuírem poder e amor. Entretanto, ressalta o autor, assim como as organizações diferem umas das outras, assim também sua prática pode variar dentro dos departamentos ou áreas, bem como as práticas dos gerentes, que individualmente podem diferir do modelo que prevalece na organização, em razão de suas características individuais ou das condições e características vigentes em sua área de atuação.

A cultura organizacional, na maioria das vezes, tende a adotar e valorizar uma das orientações para os relacionamentos humanos, e esta escolha acaba por direcionar o comportamento de seus membros, pelo período de tempo em que se mostrar adequada para responder às necessidades dos grupos. O modelo que cada organização sustenta é altamente significativo, uma vez que é sustentado pelo conjunto de pressupostos que abrange as categorias analisadas anteriormente, e leva os indivíduos a fazerem interpretações que, por sua vez, tendem a reforçar os pressupostos que os originam. No modelo apresentado a seguir, Davis e Newstrom (1992) delineiam algumas das características comportamentais possíveis e suas orientações básicas:

Quadro 2 - Modelos de comportamento organizacional

Modelo	Autocrático	De Proteção	De Apoio	Colegiado
Baseado em	Poder	Recursos Econômicos	Liderança	Participação
Orientação gerencial	Autoridade	Dinheiro	Apoio	Grupos de trabalho
Orientação do Empregado	Obediência	Segurança e benefícios	Desempenho no cargo	Comportamento respondente
Resultado psicológico para o empregado	Dependência do chefe	Dependência da organização	Participação	Autodisciplina
Necessidades do empregado atendidas	Subsistência	Segurança	Status e reconhecimento	Auto-realização
Resultado do desempenho	Mínimo	Passivo e cooperador	Impulsos despertados	Entusiasmo moderado

Fonte: DAVIS, Keity; NEWSTRON, John W. **Comportamento Humano no Trabalho: uma abordagem psicológica**. São Paulo: Pioneira, 1992, p.29

Desse modo, a sustentação de qualquer um dos modelos ou, o que é mais provável, a combinação de diferentes modelos para delinear os relacionamentos internos e externos pode se mostrar mais ou menos adequada de acordo com o que a organização e os grupos esperam obter como resultados.

Ao aprofundar a análise deste pressuposto, conforme revela Schein (1992), pode-se alcançar uma melhor compreensão das relações mantidas também com o ambiente externo da organização. Sendo assim, a cultura organizacional termina por extrapolar os seus limites e influenciar a percepção dos indivíduos em outros contextos, ou seja, as pessoas passam a considerar estas formas de relacionamentos como adequadas para responder à maioria das situações, e assim acabam por perceber a própria vida como cooperativa ou competitiva. A partir desta generalização, os indivíduos passam a desenvolver relacionamentos condizentes com sua percepção, ou seja, baseados no individualismo competitivo, na colaboração apenas com o grupo mais próximo, ou ainda, baseados em relações comunitárias.

Percebe-se portanto, que na tentativa de compreender os fenômenos complexos que se desenvolvem nas organizações, busca-se o entendimento das práticas sociais e das formas de interação entre pessoas, situações, ações e circunstâncias gerais. Esta compreensão é necessária por entender que as organizações desempenham um papel ativo na construção de seus ambientes, ao mesmo tempo em que constroem as suas identidades. Para Morgan (1996), “à medida que as organizações sedimentam as suas identidades, podem iniciar transformações mais amplas na ecologia social a que pertencem. Podem estabelecer as bases para a própria

destruição. Ou, então, podem criar as condições que permitirão a elas evoluírem junto com o ambiente” (p.72).

2.2 Aprendizagem

O processo de aprendizagem, tema bastante estudado pela psicologia, assume novos contornos e crescente relevância em função do acelerado processo de mudanças por que passam as sociedades, as organizações e as pessoas. Psicólogos, lingüistas e educadores têm realizado importantes pesquisas sobre a aprendizagem individual. Muitas descobertas foram feitas sobre as limitações cognitivas e também sobre a infinita capacidade da mente humana em aprender coisas novas.

Para grande parte dos autores a aprendizagem é compreendida como a aquisição de conhecimentos ou habilidades. Assim a aprendizagem compreenderia dois significados: (1) a aquisição de habilidade ou *know-how* que implica em habilidade física para produzir alguma ação e (2) a aquisição de *know-why* que implica em habilidade para articular a compreensão conceitual de uma experiência. Esta forma de compreensão faz com que muitas das definições encontradas na literatura apresentem conexão entre pensamento e ação (Kim, 1993).

Entretanto, Bordenave e Pereira (1984) apresentam uma definição mais completa e adequada aos objetivos do presente estudo. Para os autores a aprendizagem é “um processo integrado no qual toda a pessoa (intelecto, afetividade, sistema muscular) se mobiliza de maneira orgânica” (p. 25). Este processo não se refere apenas a um aumento quantitativo de conhecimentos ou qualitativo da ação individual, mas de uma transformação estrutural da inteligência das pessoas. Na concepção destes autores, a aprendizagem abrange:

- a) um novo conhecimento, que é fixado na memória;
- b) uma melhor operação mental ou motora (se a aprendizagem tem estes aspectos);
- c) uma confiança maior na própria capacidade de aprender e, por conseguinte, de realizar operações que satisfaçam suas necessidades;
- d) uma forma de manejar e controlar as próprias emoções para que contribuam à aprendizagem.

Inúmeras pesquisas sobre a aprendizagem individual foram realizadas até o presente momento, e a partir delas, muitas descobertas significativas foram constatadas. Este

acúmulo de conhecimentos levou ao desenvolvimento de diversas teorias, cujos fundamentos são apresentados a seguir.

2.2.1 Teorias de Aprendizagem

Dentre as importantes pesquisas no campo da aprendizagem são destacados os trabalhos de Piaget sobre os processos de desenvolvimento cognitivo de crianças, os trabalhos de Lewin, que forneceram muitos *insights* sobre a aprendizagem individual e em grupos, e as teorias de Vigotski sobre as condições necessárias à aprendizagem. A partir das contribuições destes e de muitos outros pesquisadores, foram desenvolvidas diversas teorias, algumas das quais são comportamentais, baseadas nos processos de condicionamento; outras focam a capacidade cognitivas e outras, ainda, se orientam na teoria psicodinâmica (Schuck, 1997; Kim, 1996).

Os estudos e pesquisas de Jean Piaget demonstram a existência de diferentes formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo. Para este psicólogo, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica numa acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior. A influência destas pesquisas para a educação implica em três fatores condicionantes: a) estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns dos aprendizes, necessitando, entretanto, reconhecer as individualidades através de observação e interpretação dos comportamentos; b) a necessidade de planejar o que e como ensinar em conformidade com os próprios educandos; e c) estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é determinado pela interação de vários fatores - hereditariedade, crescimento orgânico, maturação fisiológica e meio (Block, Furtado e Teixeira, 1995).

Segundo a Teoria da Equilíbrio Piagetiana (ou da auto-regulação), todos os indivíduos possuem um sistema cognitivo que funciona por um processo de adaptação (assimilação/acomodação). Quando este sistema é perturbado por conflitos ou lacunas, reequilibra-se novamente através de três fases de compensação: alfa, beta e gama. No comportamento compensatório alfa prevalece a tentativa de neutralizar a perturbação, considerando-a anômala, não lhe atribuindo importância, ou deformando-a para que não seja reconhecida como perturbação; entretanto, o equilíbrio obtido através deste comportamento é frágil, instável e pode ser facilmente perturbado. O comportamento beta não ignora a perturbação, mas cria teorias específicas para explicá-la; desta maneira, eventuais distúrbios

podem surgir como resultado das variações da própria estrutura reorganizada. O comportamento gama completa a reorganização iniciada em beta, pois ele consiste em antecipar por previsão ou dedução as variações possíveis; desta forma, as perturbações são inseridas no sistema, devidamente transformado para contê-las como mais uma possibilidade e não mais como distúrbio (Carvalho, Castro e Mortimer, 1992).

Dentre as contribuições de Kurt Lewin (*apud* Block, Furtado e Teixeira, 1995) encontra-se a noção de espaço vital, ou seja, “a totalidade dos fatos que determinam o comportamento do indivíduo num certo momento” (p. 60). Desta forma não só o próprio indivíduo e o meio em que está inserido influenciam a aprendizagem, mas também a totalidade dos fatos coexistentes e mutuamente interdependentes, tais como a percepção, as características da personalidade, os componentes emocionais ligados ao grupo e à própria situação vivida, assim como as situações passadas que estejam ligadas ao acontecimento. Com a preocupação demonstrada pela totalidade do comportamento, este psicólogo centrou também seu estudos na importância da interação individual com os diversos grupos, cujas contribuições embasam grande parte das teorias e técnicas de trabalho com os grupos.

Lewin (*apud* Kim, 1996) também preocupou-se em abranger os aspectos operacionais e conceituais da aprendizagem, onde estes fatores são descritos através do Modelo de Aprendizagem Experimental (*Experimental Learning Model*). Segundo este modelo, as pessoas vivem continuamente o processo de aprendizagem realizando experiências concretas, fazendo observações e reflexões sobre a experiência, formando conceitos abstratos e generalizações baseados em suas reflexões e testando suas idéias em novas situações, o que permite aos indivíduos realizar outras experiências concretas.

Para Vigotski (*apud* Schuk, 1997), as habilidades cognitivas necessárias à aprendizagem são obtidas quando os indivíduos passam dos objetos e ações para o campo do significado, ou seja, “pensamentos abstratos que envolvem a aplicação de conceitos relevantes para extrair sentido da experiência” (p. 240). Para este autor, duas condições são essenciais ao aprendizado: o “jogo” e a mediação social. Onde jogo representa os comportamentos que liberam as pessoas das restrições dos objetos e das ações, permitindo a criação, o exame e a redefinição de significados. Estes comportamentos podem ser obtidos pela reconstituição de situações reais, através da dinâmica da imaginação e do pensamento criativo, que possibilita a remoção dos bloqueios conceituais que impedem a percepção correta de problemas ou a concepção de soluções.

A segunda condição para o aprendizado, para Vigotski (*apud* Schuk, 1997), é a mediação social. Aprender, então, é uma experiência social, realizada através do diálogo, idéias e experiências compartilhadas, em que os indivíduos expõem seus problemas, geram hipóteses, conduzem experimentos e refletem sobre os resultados. Desta forma, a aprendizagem necessita de um ambiente que leve ao desenvolvimento da habilidade intelectual através do compartilhamento de experiências, da discussão das inter-relações envolvidas nos processos, da geração de situações hipotéticas e da análise de conseqüências secundárias das ações propostas.

Em vista da presente exposição, pode-se inferir que o nível de complexidade aumenta de maneira significativa quando a análise da aprendizagem é deslocada de um único indivíduo para um grupo deles. Os temas motivação e recompensa, por exemplo, são componentes que desempenham importante papel para a aprendizagem humana, tornando-se duplamente complicados dentro de organizações, conforme alerta Kim (1996). Embora o significado do termo 'aprendizagem' permaneça essencialmente igual em se tratando de aprendizagem individual ou coletiva, o processo de aprendizagem torna-se fundamentalmente diferente no nível organizacional.

2.2.2 Aprendizagem em Organizações

A importância do processo de aprendizagem individual para as organizações, segundo Kim (1993), é óbvio e sutil. Óbvio porque todas as organizações são compostas de indivíduos. Sutil porque as organizações podem aprender independente de qualquer indivíduo específico, mas não independente de todos os indivíduos. Deste modo, a aprendizagem nas organizações representa muito mais do que o mero aumento da aprendizagem individual.

Grande parte da literatura administrativa tem analisado a aprendizagem organizacional através de duas vertentes teóricas: o modelo behaviorista e o modelo cognitivo (Fleury e Fleury, 1995; Cook e Yanow, 1993). O modelo behaviorista centra seus estudos nas características observáveis e mensuráveis do comportamento. Para esta corrente, o comportamento é analisado em termos das relações entre eventos estimuladores, respostas e conseqüências. Portanto, planejar o processo de aprendizagem é definir este processo em termos passíveis de observação, mensuração e réplica científica.

O modelo cognitivo, por sua vez, visa explicar os fenômenos de aprendizagem de conceitos e solução de problemas através de dados objetivos e subjetivos. Desta forma, as crenças e percepções que influenciam o processo de apreensão da realidade são levadas em consideração para o estudo da aprendizagem. A aprendizagem, então, é concebida pelo modelo cognitivo como “um evento interno, não observável, inferido através do desempenho das pessoas” (Fleury e Fleury, 1995, p. 20).

Através da perspectiva cognitiva, Garvin (1993) define organizações de aprendizagem, ou *Learning Organizations*, como “organizações que têm a habilidade de criar, adquirir e transferir conhecimento e de modificar seu comportamento para refletir sobre novos conhecimentos e *insights*” (p. 4). Desta forma, se novas idéias, quaisquer que sejam suas origens, não forem acompanhadas de mudanças na forma em que o trabalho é realizado, existirá apenas o potencial para aperfeiçoamento, não a aprendizagem efetiva. Para este autor, as organizações de aprendizagem são dotadas de cinco atividades principais:

1. resolução sistemática de problemas;
2. experimentação com novas abordagens;
3. aprendizagem com sua própria experiência e história passada;
4. aprendizagem com as experiências e melhores práticas de outros;
5. repasse de conhecimento de modo rápido e eficiente para toda a organização.

Cada uma destas atividades deve ser acompanhada de uma mentalidade distinta, um conjunto de procedimentos e um padrão de comportamento específico.

Compreendendo a aprendizagem como a aquisição de conhecimentos ou habilidades, Kim (1993) ressalta que esta definição abrange dois aspectos importantes: a) a aquisição de habilidades práticas, ou *know-how*, que implica em capacidade física para produzir uma ação; e b) a aquisição de habilidades teóricas, ou *know-why*, que abrange capacidades para articular a compreensão conceitual de uma experiência. Deste modo, ambas as partes da definição são importantes: o que as pessoas aprendem (*know-how*) e como elas compreendem e aplicam aquela forma de aprendizagem (*know-why*).

Já Cook e Yanow (1993) defendem a compreensão da aprendizagem vinculada à cultura organizacional, em uma abordagem denominada “perspectiva cultural” (p. 449). Como a cultura organizacional é relacionada aos grupos humanos, a observação empírica do que os grupos fazem agindo coletivamente sugere as formas de aprendizagem inerentes a eles. O conceito de aprendizagem organizacional, então, não é encontrado como uma hipótese teórica, mas abrange a tarefa de desenvolver conceitos, os quais descrevem como um grupo de

indivíduos agindo coletivamente, como uma organização, executa atribuições que podem, de modo significativo e útil, ser compreendidas como aprendizagem.

Desta forma, a perspectiva cultural, assim como a cognitiva, inclui o estudo da atividade de indivíduos, entretanto com uma diferença fundamental em seu foco: a perspectiva cognitiva considera a ação individual como seu ponto de referência primário; a perspectiva cultural foca o grupo de indivíduos movendo-se através de um *continuum* de expectativas da organização, que varia desde a constituição explícita à mais sutil compreensão mútua entre os membros.

A aprendizagem nas organizações, através da perspectiva cultural, refere-se à capacidade de uma organização em aprender a executar as atribuições para as quais foi criada, e onde o conhecimento não é possuído pelas pessoas individualmente, mas pelo conjunto de todos os indivíduos, e é definido como “a aquisição, manutenção ou mudança de significados intersubjetivos através dos veículos artefatuais de sua expressão e transmissão e das ações coletivas do grupo” (Cook e Yanow, 1993, p. 449). Portanto, quando um grupo adquire o *know-how* associado com a habilidade de desenvolver as atividades coletivamente, isto constitui a aprendizagem organizacional.

Neste sentido, três pontos adicionais devem ser considerados: a) aprendizagem organizacional, tal como a aprendizagem individual, não implica, necessariamente, em mudanças, particularmente em mudanças observáveis de comportamento. As organizações podem aprender algo e mesmo assim não mudar; b) a aprendizagem organizacional não necessita, como sugere a noção de *feedback*, ser uma resposta a um estímulo ambiental (tal como correção de erros). O ímpeto para aprendizagem pode também vir da própria organização; c) o conhecimento organizacional, ou *know-how*, é único para cada organização. O que significa que duas organizações desempenhando as mesmas tarefas podem fazer isto de diferentes maneiras (Cook e Yanow, 1993).

Para Senge (1990) a verdadeira aprendizagem está intimamente relacionada com o próprio significado de ser humano. Ela possibilita a aquisição de novas visões de mundo e da relação com ele, além da ampliação da capacidade de criar, recriar e fazer parte do processo generativo da vida. Por esta razão o autor advoga a difusão da aprendizagem em todos os níveis da organização, através da criação de *Learning Organizations*: “organizações nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo”(p.11)

Entretanto, em organizações, assim como em todos os aspectos da vida, as pessoas exibem diversos graus de aprendizagem. As fases de aprendizagem pelas quais os indivíduos e as organizações aprendem estão situadas em um *continuum*, dividido por Delavigne e Robertson (1994) em 5 fases, para propósitos de descrição. As duas primeiras fases compreendem processos de não-aprendizagem ou pré-aprendizagem. As fases de aprendizagem propriamente dita são aquelas em que são realizados esforços para melhorar os sistemas nos quais os indivíduos ou as organizações estão inseridos, através da obtenção de novos conhecimentos.

As fases de pré-aprendizagem ou não-aprendizagem compreendem:

1. ignorar problemas - desconsiderar a existência de um problema, na esperança que ele desapareça, ou não exista realmente; esta prática, geralmente, faz com que quando os problemas reapareçam eles sejam piores do que o problema inicialmente ignorado.
2. manipulação dos símbolos de solução - abordagens superficiais ou cínicas para “fazer alguma coisa” a respeito dos problemas, negando às pessoas a oportunidade de obter o conhecimento necessário para resolvê-los.

Fases de Aprendizagem:

3. resolução de problemas - direta e estreitamente focada, a abordagem de resolução de problemas pode solucionar os problemas imediatos mas, freqüentemente, ignora as causas sistemáticas.
4. definição de problemas - este método científico provê a base para obtenção de novos conhecimentos, através de maior conscientização do processo de aprendizagem.
5. questionamento dos problemas - através da exploração do conhecimento disponível sobre contradições e inconsistências entre teorias e práticas, as habilidades para melhoria dos sistemas de aprendizagem são aumentadas.
6. adoção de princípios de aprendizagem - o reconhecimento da necessidade de aprender continuamente e melhorar o sistema de aprendizagem leva os indivíduos à obtenção de conhecimentos que permitem não somente executar melhorias, mas mover as fronteiras do próprio conhecimento para níveis mais avançados.

Para Schein (1993) a aprendizagem não é um conceito unitário. O autor distingue três diferentes tipos de aprendizagem que requerem diferentes abordagens: 1) aquisição de conhecimentos e *insights*; 2) hábitos e habilidades de aprendizagem; e 3) condicionamento emocional e ansiedade aprendida.

A aquisição de conhecimentos e *insights* é difícil de se obter, em função do mecanismo denominado “Ansiedade 1” - o sentimento que está associado a uma inabilidade ou recusa de aprender algo novo porque aparenta ser muito difícil ou perturbador. Para Schein (1993), a aprendizagem pode ocorrer somente se o aprendiz reconhece um problema e está motivado para aprender a um grau suficiente para superar a Ansiedade 1. Outro ponto ressaltado pelo autor é que o aprendiz, mesmo com o desenvolvimento de *insights*, geralmente não consegue produzir consistentemente o tipo certo de comportamento ou habilidade para resolver os problemas. Os *insights* não mudam automaticamente o comportamento, e até que o comportamento seja mudado, e novos resultados tenham sido observados, o indivíduo não sabe se o que está aprendendo cognitivamente é válido ou não.

O segundo tipo de aprendizagem, a aquisição de hábitos comportamentais e habilidades, é usualmente associado com o behaviorismo. Neste modelo, os comportamentos errados não são punidos, mas ignorados, e assim o aprendiz redireciona o foco na melhoria e redefinição do comportamento correto. Entretanto, este tipo de aprendizagem é sempre lento, porque requer prática e disposição para ser temporariamente incompetente; além disso os hábitos e habilidades requerem o convívio e aceitação de erros como parte da aprendizagem. Para acelerar este tipo de aprendizagem, é necessário providenciar campos de treinamento e treinadores, em um ambiente psicologicamente seguro para o aprendiz, a ponto de superar os pressupostos culturais vigentes.

O terceiro tipo de aprendizagem, o condicionamento emocional e ansiedade aprendida, é associado aos conceitos da teoria de condicionamento clássico, desenvolvida por Pavlov. Esta aprendizagem está relacionada à tendência dos indivíduos em evitar experiências desagradáveis. Os comportamentos aprendidos através de punições não indicam ao aprendiz qual é a resposta correta, e isso desencoraja a aprendizagem por tentativa e erro. Desta forma, a ansiedade gerada através de experiências desagradáveis desencadeia diversas formas de defesas, entre elas a negação em ouvir a mensagem que está sendo apresentada, a negação do que a mensagem requer e a justificativa de que as pessoas que estão emitindo a mensagem não compreendem a situação.

Diante das dificuldades encontradas para o desencadeamento do processo de aprendizagem, Schein (1993) indica a necessidade de desestabilização dos mecanismos de defesa, inerentes aos organismos humanos, que buscam a homeostase e o equilíbrio. Para tanto, o autor apresenta os seguintes processos:

1. desconfirmação - percepção de que a atual maneira de fazer as coisas não irá funcionar por muito tempo;
2. criação de culpa ou “Ansiedade 2” - desenvolvimento da Ansiedade 2, que representa o medo, vergonha ou culpa, associados com a não aprendizagem de algo novo; apesar da ansiedade impedir a aprendizagem, ela também é necessária para iniciar este processo;
3. criação de segurança psicológica - apresentação de uma solução cognitiva capaz de superar a ansiedade gerada pelos processos anteriores.

Motivar as pessoas a aprender, então, requer acumular desconfirmação de dados o suficiente para causar Ansiedade 2 (medo, vergonha ou culpa associado com a não aprendizagem de algo novo), e ignorar o condicionamento prévio, sem permitir que o acúmulo excessivo desta ansiedade desencadeie sistemas de paralisia defensiva. A aprendizagem também pode ser acelerada através da criação de segurança psicológica com a criação temporária de sistemas paralelos nos quais possam ser desenvolvidas novas normas que favoreçam a aprendizagem, construídos com o suporte de grupos de apoio que ajudem a conter e reduzir a Ansiedade 1 (Schein, 1993).

Senge (1997) também ressalta que a aprendizagem em organizações deve ser desenvolvida de maneira coerente com a realidade organizacional, em que teoria e prática devem formar um conjunto coeso. Para tanto as organizações devem incentivar o domínio de cinco “disciplinas”. São elas:

1. maestria pessoal - aprender a expandir a capacidade pessoal para criar os resultados desejados, e um ambiente organizacional que estimule todos os seus membros a se desenvolverem na direção das metas e fins escolhidos.
2. modelos mentais - reflexão e esclarecimento contínuo sobre o sistema de crenças e as imagens mentais que orientam a visão de mundo e os comportamentos decorrentes, para melhorar a percepção individual de mundo e determinar como ela molda as ações e decisões praticadas.
3. visão compartilhada - construção de um senso de compromisso em um grupo, desenvolvendo imagens compartilhadas do futuro desejado e dos princípios e práticas orientadoras desta busca.
4. aprendizado em equipe - aprimoramento das habilidades coletivas conversacionais e de raciocínio, possibilitando aos grupos o desenvolvimento de inteligência e capacidade maiores do que a soma dos talentos dos membros individuais.

5. pensamento sistêmico - desenvolvimento de uma maneira de perceber e uma linguagem específica para descrever e entender as forças e inter-relações que moldam o comportamento de sistemas.

Para que essas disciplinas funcionem como um conjunto harmônico, a última delas - o pensamento sistêmico - deve funcionar como integradora das demais. O papel da 'quinta disciplina' é propiciar que o conjunto funcione de forma coerente, embora ela também não prescindia das demais para exercer sua função. Somente a integração deste conjunto é que provê a organização dos mecanismos necessários ao desenvolvimento de aprendizagem efetiva, cujo resultado deve produzir mais do que a soma das partes! Sintetizando este processo, Senge (1997) afirma que "aprender em organizações significa testar continuamente nossa experiência, e transformar essa experiência em conhecimento - acessível a toda a organização, e pertinente ao seu propósito central" (p. 45).

Para Garvin (1993) o desenvolvimento de uma organização em direção ao aprendizado deve seguir alguns procedimentos que se iniciam com a criação de um ambiente que estimule e conduza o aprendizado. Este ambiente deve propiciar tempo e condições para reflexão e análise, para desenvolver planejamentos estratégicos, dissecar necessidades dos consumidores, avaliar sistemas de trabalho em vigor e inventar novos produtos. Outro procedimento é a abertura das fronteiras que atravessam os níveis da organização ou ligam-na aos seus clientes e fornecedores, para estimular o intercâmbio de idéias. Uma vez estabelecidas as condições ambientais, o autor sugere a criação de fóruns projetados com objetivos explícitos de aprendizagem, dos quais podem e devem participar, juntamente com os membros da organização, os clientes, fornecedores, peritos externos e outros profissionais.

Nevis, DiBella e Gould (1995) propõem um modelo para compreender uma organização como um sistema de aprendizagem. Este modelo, composto de duas partes, abrange: a) as orientações de aprendizagem - valores e práticas que refletem onde a aprendizagem tem lugar e a natureza do que é aprendido; e b) os fatores facilitadores - estruturas e processos que analisam a facilidade ou dificuldade para a ocorrência da aprendizagem e a quantidade de aprendizagem efetiva.

Orientações de Aprendizagem:

1. fonte de conhecimento - interna/externa. Preferência para desenvolvimento de conhecimento internamente ou pela aquisição de conhecimento desenvolvido externamente;

2. foco produto/processo. Ênfase na acumulação de conhecimento sobre o que são os produtos e processos ou em como a organização desenvolve, faz e entrega seus produtos e serviços;
3. documentação - modo pessoal/público. O conhecimento é algo possuído por indivíduos ou há um *know-how* publicamente disponível;
4. forma de disseminação - formal/informal. Métodos de disponibilização do conhecimento pela organização de maneira formal e prescritiva ou métodos informais, tal como interação casual diária;
5. foco de aprendizagem - incremental/ transformadora. Aprendizagem incremental e corretiva ou aprendizagem transformadora e radical.
6. foco na corrente de valores *design*/entrega. Ênfase nos investimento de aprendizagem de atividades de engenharia e produção ou atividades de vendas e serviços;
7. foco de desenvolvimento de habilidades - individual/grupal. Desenvolvimento de habilidades individuais versus habilidades de “times” ou grupos.

Fatores Facilitadores:

1. prospecção imperativa - obtenção de informação sobre as condições e práticas externas à unidade; consciência do ambiente; curiosidade sobre o ambiente externo em contraste ao interno;
2. diferença de performance: Percepção partilhada do espaço existente entre o desempenho atual e o desejado; a diferença entre a performance é vista como oportunidades para aprendizagem;
3. preocupação com a medição - esforços consideráveis são despendidos na definição e medida dos fatores-chave quando a empresa aventura-se em novas áreas. Os esforços para especificação de medidas quantificáveis e discussão de medidas são vistos como atividade de aprendizagem;
4. raciocínio experimental - apoio para as tentativas de coisas novas; curiosidade sobre como as coisas funcionam; habilidade para “jogar” com as coisas; as falhas são aceitas e não punidas; as mudanças nos processos de trabalho, políticas e estruturas são uma série contínua de oportunidade de aprendizagem;
5. clima de abertura - acessibilidade de informação; abertura de comunicação através da organização; os problemas, erros e lições são partilhados, não escondidos; os debates e conflitos são maneiras aceitas de resolver problemas;

6. educação continuada - crescente comprometimento com a educação em todos os níveis da organização; claro apoio para o crescimento e desenvolvimento de todos os membros;
7. variedade operacional - variedade de métodos, procedimentos e sistemas; apreciação da diversidade; maior pluralismo do que a singular definição de competências válidas;
8. apoio múltiplo - novas idéias e métodos são propostos pelos empregados em todos os níveis; mais do que um campeão;
9. liderança envolvente - os líderes que articulam as visões estão engajados em sua implementação; freqüentemente interagem com os membros da organização; tornam-se ativamente envolvidos nos programas de educação;
10. perspectiva sistêmica - interdependência das unidades organizacionais; os problemas e soluções são vistos em termos de relacionamento sistêmico entre os processos; há conexão entre as necessidades das unidades e os objetivos da companhia.

Desta forma, Nevis, DiBella e Gould (1995) indicam que, através dos fatores facilitadores e orientações de aprendizagem, a organização pode aumentar a efetividade da aprendizagem que ocorre na unidade. Os autores ainda indicam que é de fundamental importância definir a direção geral adotada pela organização. A primeira das direções proposta é a aceitação do estilo existente na organização e esforços para melhoria em sua efetividade. A segunda, é a mudança das orientações de aprendizagem vivenciadas na organização, visando adequá-la às necessidades emergentes.

Desenvolvendo os conceitos de *double-loop* e *single-loop* apresentados por Argyris e Schon, Kim (1996) ressalta que a diferença entre estes processos está situada na profundidade com que a aprendizagem *double-loop* faz emergir e desafia os pressupostos e normas das organizações. Desta forma a aprendizagem individual de *double-loop* é o processo pelo qual a aprendizagem individual afeta os modelos mentais dos indivíduos, os quais, por sua vez, afetam a aprendizagem futura. Ao contrário, a aprendizagem *single-loop* é o processo comumente vivenciado na maioria das organizações, onde os problemas são resolvidos de modo emergencial, sem a consideração necessária às causas sistêmicas que permeiam o ambiente empresarial.

Entretanto, nem toda a aprendizagem ocorrida no âmbito das organizações é realmente produtiva; há situações em que a aprendizagem é prejudicada em virtude da fraqueza ou inexistência de ligações entre os processos individuais e organizacional. Neste sentido March e Olsen (*apud* Kim, 1993) classificam quatro tipos de aprendizagens disfuncionais. A aprendizagem denominada por *role-constrained learning* pode ocorrer quando a aprendizagem

individual não tem efeito sobre as próprias ações do indivíduo. Outra forma apresentada é a *audience learning*, ocorrida quando os indivíduos afetam a ação organizacional de modo ambíguo. Na *superstitious learning* a ligação entre a ação organizacional e a resposta ambiental é cortada. Desta maneira, a aprendizagem pode ocorrer, mas não há análise da conexão existente entre a ação organizacional e a consequente resposta ambiental. Na quarta forma de aprendizagem disfuncional, a *learning under ambiguity*, as ações do indivíduo afetam a ação organizacional, a qual afeta o ambiente; entretanto, a conexão causal entre os eventos não é analisada, ou seja, a aprendizagem operacional ocorre, mas a aprendizagem conceitual não.

Kim (1996) identifica três desconexões adicionais que podem tornar a aprendizagem incompleta. A primeira delas é a aprendizagem situacional, que ocorre quando os indivíduos esquecem ou não codificam a aprendizagem para uso posterior. Nesta forma, indiferentemente, se a aprendizagem ocorre ao nível conceitual ou operacional, ela não muda os modelos mentais das pessoas e não propicia impactos significativos para as situações posteriores. A administração de crises é indicada como exemplo da aprendizagem situacional, pois cada problema é resolvido sem que nenhuma aprendizagem seja configurada para os casos posteriores.

A segunda forma de desconexão é a aprendizagem fragmentada, na qual os indivíduos aprendem, mas a organização como um todo não partilha desta aprendizagem. Quando a ligação entre os modelos mentais individuais e os modelos mentais partilhados é quebrada, como exemplo de universidades ou empresas que não possuem uma rede de conexões eficiente, a aprendizagem fragmentada ocorre.

A aprendizagem oportunística é a terceira forma de desconexão. Ela ocorre quando as ações organizacionais são tomadas com base em ações individuais, ou de pequenos grupos, e não nos modelos mentais partilhados pela organização (valores, crenças, mitos, etc.). Desta forma a organização pode, propositadamente ou não, tentar contornar os procedimentos padrões, porque os modos estabelecidos de fazer as coisas são vistos como impedimentos a uma tarefa em particular (Kim, 1996).

Referindo-se também aos problemas que as organizações enfrentam em relação à aprendizagem, Senge (1990) argumenta que a forma como as organizações são estruturadas e administradas, como os cargos são definidos e, principalmente, como as pessoas foram ensinadas a raciocinar e interagir são as principais causas das deficiências de aprendizagem. Estas deficiências são classificadas em sete tipos, assim apresentadas pelo autor:

1. “eu sou o meu cargo” - A maioria das pessoas se vê dentro de um ‘sistema’ sobre o qual elas têm pouca ou nenhuma influência e, conseqüentemente, consideram sua responsabilidade limitada à área de sua função.
2. “o inimigo está lá fora” - Este é um subproduto da deficiência anterior. Ao se concentrar apenas em sua função, os indivíduos não vêem como seus atos extrapolam os limites desta função. Quando estes atos têm conseqüências prejudiciais, a tendência é achar que esses novos problemas têm causas externas.
3. “a ilusão de assumir o comando” - Para evitar que os problemas se transformem em crise, as pessoas tendem a tomar atitudes agressivas contra seus inimigos externos. Entretanto, esta pode não ser uma atitude ‘proativa’, uma vez que a agressividade direcionada aos inimigos externos é uma forma de ‘reatividade’ que impede as pessoas de verem como estão contribuindo para seus próprios problemas.
4. “a fixação em eventos” - A tendência do ser humano é ver a vida como uma série de eventos, para os quais existem sempre uma causa óbvia e explicações imediatas ligadas aos fatos. Esta forma de raciocínio impede a observação das mudanças de longo prazo que estão na origem desses eventos e suas verdadeiras causas.
5. “a parábola do sapo escaldado” - Para aprender a identificar processos lentos e graduais é preciso reduzir o ritmo frenético das organizações e prestar atenção nos detalhes. Enxergar os processos graduais é extremamente importante, pois são eles que geralmente constituem os maiores perigos.
6. “a ilusão de aprender por experiência” - O dilema desta deficiência reside no fato de que, apesar das pessoas aprenderem melhor por experiência, elas geralmente não experimentam diretamente as conseqüências de suas decisões mais importantes. As decisões mais críticas de uma organização geram conseqüências que se propagam por todo o sistema e se estendem por anos ou décadas.
7. “o mito da equipe administrativa” - As equipes administrativas geralmente funcionam muito bem com questões rotineiras mas, quando se deparam com problemas complexos que podem ser embaraçosos ou perigosos, esta divergência é expressa de uma maneira que procura culpados, polariza opiniões e não consegue revelar as diferenças de idéia e de experiência para que a equipe toda possa aprender.

Na maioria das vezes as deficiências de aprendizagem, juntamente com outras forças ambientais, acabam por desenvolver relações de retroalimentação de alguns dos comportamentos prejudiciais comumente observados em organizações. Estes comportamentos

são apresentados por Senge (1997) através de arquétipos¹⁴ que objetivam demonstrar visualmente a natureza interligada das ações organizacionais.

O primeiro dos arquétipos, denominado “consertos que pipocam”, chama a atenção para o fato de que quase todas as decisões tem conseqüências de curto e longo prazo, e as duas são, em geral, diametralmente opostas. Quando surge determinado problema, as pessoas tendem a implementar rapidamente uma solução que alivie o sintoma. No entanto, as conseqüências não previstas e/ou conhecidas do conserto acabam, em determinado espaço de tempo, por piorar o desempenho ou a condição inicial do problema. Embora as pessoas estejam cientes da inadequação de algumas das soluções aplicadas, a pressão para que algo seja feito é extremamente imperiosa, e com o passar do tempo os problemas continuam a se agravar enquanto a solução errada é repetidamente aplicada. Neste arquétipo estão soluções tais como a contração de dívidas, o enxugamento do quadro de pessoal para melhorar os lucros, etc. (Senge, 1997).

Outro arquétipo presente em muitas organizações é denominado por Senge (1997) como “limites ao crescimento”. Ele retrata situações em que um processo de reforço é ativado para obter um resultado desejado. Este processo desencadeia um padrão de crescimento na direção desejada, ao mesmo tempo em que cria efeitos secundários que acabam por refrear a evolução desejada. Como o processo que limita o crescimento não está muito próximo da ação tomada, geralmente ele passa despercebido. Nessa condição estão diversas ações bem-intencionadas, tais como o desenvolvimento de uma organização, a implantação de grupos de trabalho, a implementação de um projeto, etc., que funcionam muito bem por determinado tempo, e então se mantêm estáveis ou são abandonados.

O arquétipo “transferindo o fardo” atua em situações onde a origem de um problema não é identificada e seus sintomas requerem atenção dos responsáveis. Diante deste dilema, as pessoas ‘transferem a responsabilidade’ do problema apresentando soluções fáceis e bem intencionadas que demonstram, a princípio, serem extremamente eficientes. Entretanto, como a origem do problema não foi localizada, as soluções apresentadas acabam agravando o problema e dificultando ainda mais uma ação eficiente, visto que agora os sintomas originais podem ser confundidos com alguns efeitos secundários. Como exemplo da atuação deste arquétipo, estão algumas situações em que há interferência de superiores ou de entidades externas para resolver problemas, e o fazem pela aplicação de soluções-padrão (Senge, 1997).

¹⁴ Ferramentas através das quais são construídas hipóteses acerca das forças que regem os sistemas. Também utilizadas para esclarecer e testar modelos mentais sobre o sistema analisado (Senge, 1997).

A “tragédia da propriedade comum” é um arquétipo em que as pessoas poderiam beneficiar-se por compartilhar um recurso comum, aparentemente grande e farto, mas não renovável ou que requer muito tempo e esforço para se reconstituir. Em determinado momento o volume de atividade passa a ser tão excessivo que o recurso inicial não suporta mais nenhuma forma de exploração de nenhuma das partes. Senge (1997) indica que neste arquétipo encontram-se os recursos naturais, o esforço humano, o capital financeiro, a capacidade de produção, o tamanho do mercado, ou qualquer coisa da qual dependam grupos de indivíduos em comum.

O último dos arquétipos, “adversários acidentais”, explica como determinados grupos ou organizações que anseiam por parcerias, e teriam muito a ganhar com essa forma de relacionamento, terminam em franca oposição (Senge, 1997). Neste modelo os grupos adotam ações independentes para melhorar os resultados da parceria, sem perceber como estas ‘soluções’ acabam por influenciar negativamente ou obstruir o sucesso do outro parceiro. Quando as obstruções se tornam mais claras, cada parceiro tenta convencer o outro das vantagens de se adotar a estratégia por ele proposta; entretanto, as conseqüências negativas das ações acabam por dificultar até mesmo o diálogo entre ambos. Situações como estas podem ocorrer em diversas formas de parcerias e cooperação adotadas por grupos e organizações.

É possível, então, constatar que, apesar do interesse de administradores e teóricos pelo tema da aprendizagem nas organizações, nem sempre este processo é bem sucedido. Sendo assim, é importante não só verificar como as organizações aprendem, mas como elas deixam de fazê-lo: as organizações deixam de “aprender a aprender”, algumas inovações não acontecem, inúmeros processos param de evoluir, e a competitividade marginal continua sendo o resultado que muitas organizações obtêm. Para Schein (1996) muitas explicações para estas situações são buscadas nos conceitos de “resistência às mudanças”, “natureza humana”¹⁵ ou “falhas na liderança”. Entretanto, propõe o autor, uma razão mais fundamental permeia estas questões: a cultura organizacional.

Outros autores, entre eles Senge (1997), Kim (1996) e Argyris (1992), também destacam a grande influência exercida pela cultura sobre todos os processos organizacionais, e de forma especial, sobre a aprendizagem. Neste sentido, o item apresentado a seguir dedica-se à apresentação do vínculo existente entre cultura e aprendizagem organizacional.

15 O sentido pretendido pelo autor refere-se essencialmente ao aspecto comportamental do termo e não como uma das categorias de pressupostos básicos.

2.3 Cultura e Aprendizagem

Para organizações que se disponham a enfrentar um ambiente crescentemente turbulento, algumas habilidades são indispensáveis para criar novos processos e formas, e para inovar em áreas organizacionais e tecnológicas. Mas as organizações não podem centrar seu interesse apenas na criação e inovação, ressalta Schein (1996), mas também na capacidade de adotar as inovações, difundi-las para todas as pessoas da organização e gerenciar este processo de forma eficiente. Pode-se então constatar que a aprendizagem é o cerne deste desafio, que também envolve um fenômeno mais profundo da vida organizacional: a cultura.

Na tentativa de responder a este desafio, Schein (*apud* Fleury e Fleury, 1995) afirma que a dinâmica da aprendizagem “precisa estar fundamentada sobre valores básicos, que dêem consistência às práticas organizacionais. Ou seja, há necessidade de que os valores básicos sejam consistentes com esta dinâmica de aprendizagem e inovação permanente”. Para tanto, o autor delinea um conjunto de pressupostos culturais consistentes que dariam sustentação a uma cultura de aprendizagem, assim apresentados:

- a) relação da organização com o ambiente - a organização é dominante. Uma organização em processo contínuo de aprendizagem deve acreditar que o contexto ambiental em que ela atua é de certa forma administrável. A organização que assume uma relação simbiótica com o ambiente, optando por ficar em nichos de mercado protegidos, terá mais dificuldades em mudar e aprender, à medida que o ambiente se torna mais turbulento.
- b) natureza da realidade e verdade - pragmática. Ao assumir uma visão pragmática do processo de busca de solução para os problemas, evita-se o pressuposto automático de que a sabedoria e a verdade residem em uma única fonte, que destila seu conhecimento, de forma autoritária, para os demais.
- c) natureza humana - boa e mutável. Acredita-se que o ser humano é essencialmente bom e pode estar sempre envolvido em um processo de autodesenvolvimento.
- d) natureza da atividade humana - proativa. Espera-se que o ser humano não tenha atitude passiva, fatalista, em face dos acontecimentos, mas assuma uma postura proativa, não apenas procurando resolver os problemas, mas envolvendo-se num processo constante de aprendizagem.
- e) natureza das relações humanas - não existe uma preferência única. A escolha por uma das formas de relacionamento tem dependência direta com a necessidade de

- criatividade e inovação e a complexidade dos procedimentos a serem implantados.
- f) natureza do tempo - orientado para o futuro. A orientação para o futuro é essencial para a organização conseguir avaliar as conseqüências sistêmicas de diferentes cursos de ação.
 - g) comunicação - intensa. A necessidade de criar múltiplos canais que possibilitem a circulação de informações é essencial para estas organizações. A comunicação precisa ser intensa e a informação confiável.
 - h) diversidade de subculturas. Para que a diversidade constitua recursos valioso para a aprendizagem e a inovação, é preciso que as várias subculturas sejam conectadas e que se respeitem mutuamente; caso contrário a criação de feudos acontece naturalmente.
 - i) orientação para a tarefa e para as relações interpessoais. Neste caso não existe uma única opção; a orientação para a tarefa, ou para as relações interpessoais, pode ser importante, dependendo do tipo de organização, ou de seu momento de vida.
 - j) pensamento sistêmico. Abandonar a lógica causal simples, em favor de modelos mentais mais complexos, torna-se um fator crítico para a aprendizagem. Esta capacidade tem que ser desenvolvida não apenas pelo líder, mas também por todas as pessoas que participam da organização.

Mesmo afirmando que não é possível prescrever receitas válidas para todas as organizações e situações, pois os macrocondicionantes econômicos, políticos, culturais, e a própria história da organização tornariam tal pretensão equivocada, Schein (*apud* Fleury e Fleury, 1995) indica que “uma organização voltada para o passado, passiva, autoritária, com relações de trabalho pautadas pela instabilidade, desqualificação, descomprometimento de seus membros, dificilmente conseguirá desenvolver uma cultura de aprendizagem” (p. 32).

Ao imaginar as possíveis formas de relacionamento que dariam sustentação à aprendizagem em uma organização, Schein (*apud* Fleury e Fleury, 1995) afirma que a opção por qualquer uma delas está estreitamente vinculada às necessidades da tarefa e às condições de implementação de novas soluções. Assim, se em determinada organização uma orientação gerencial de apoio pode proporcionar condições para desenvolver a inovação e a criatividade dos indivíduos, outras organizações podem responder melhor a um modelo colegiado, onde os indivíduos aprenderiam a partir do trabalho em grupos. Em relação à autoridade e poder, as organizações participativas podem apresentar maiores condições para o desenvolvimento de soluções criativas; no entanto, a implementação dessas soluções pode ser realizada facilmente

por um sistema autoritário, quando a solução é fácil de ser compreendida e comunicada a todos, ou ainda requerer a cooperação de diferentes setores, o que requer um sistema participativo.

Já para Cook e Yanow (1993), a aprendizagem organizacional não pode ser compreendida apenas pela transferência para as organizações de conceitos cuja origem é a cognição individual, pois esta prática apresenta alguns problemas originados da natureza da cognição e de sua conseqüente aplicação às organizações. Estes problemas derivam-se da condição de impossibilidade em ver a cognição tendo lugar nas organizações. Na literatura que adota a perspectiva cognitiva, apesar de reconhecer a diferença existente entre aprendizagem individual e organizacional, a aprendizagem nas organizações é descrita como uma forma de aprendizagem por indivíduos e não por organizações.

Diante desta dificuldade, são desenvolvidos diversos argumentos complexos sobre a organização como entidade cognitiva. Estes argumentos versam sobre como as organizações existem e como a natureza de sua existência desenvolve a habilidade de aprender de forma idêntica ou semelhante às habilidades cognitivas humanas. A adoção da perspectiva ou metáfora de cognição para as organizações tem produzido muitos *insights*, entretanto, estes *insights* também estão limitados pelas dúvidas que cercam o conhecimento da cognição individual. A ausência de um modelo comumente aceito para a aprendizagem individual faz com que a aplicação para o campo organizacional também seja problemática (Cook e Yanow, 1993).

Por esta razão, autores como Dogson (1993), Crossan, Lane e White (1995), Cook e Yanow (1993), não concebem a aprendizagem organizacional como fator isolado do contexto cultural das organizações. Dogson (1993) ressalta que a aprendizagem é “a forma que as organizações constroem, suplementam, mantêm e organizam o conhecimento e as rotinas em torno de suas atividades e de suas culturas, bem como desenvolve a eficiência para melhorar o uso das aptidões e habilidades da sua força de trabalho” (p. 376).

Nesta perspectiva, embora a aprendizagem ocorra através dos indivíduos, as organizações aprendem no todo, considerando-se a interação social que tem lugar entre eles. Desta forma, aprendizagem e cultura são vistas de uma forma interacionista, ou seja, à medida que a aprendizagem individual ocorre, a cultura pode ser modificada, e essa mudança, por sua vez, pode direcionar o uso e as estratégias de um novo aprendiz.

Para Crossan, Lane e White (1995), compreender o processo de aprendizagem nas organizações requer que se compreendam as formas pelas quais os indivíduos aprendem. Esse

processo deve incluir as formas de interpretação e integração dos esquemas de significados individuais e coletivos. Assim, reconhecer que uma organização aprende significa reconhecer o conjunto de pressupostos que orientam o processo de aprendizagem nos diferentes níveis. Os processos de aprendizagem que podem ocorrer nos diferentes níveis organizacionais são apresentados pelos autores da seguinte maneira:

Quadro 3 - Processos de aprendizagem e níveis organizacionais

Nível	Processo	Inputs/resultados
Indivíduo	Intuição	Experiências Imagens Metáforas
Grupo	Interpretação	Linguagem Mapa conceitual Conversação/Diálogo
Organização	Integração	Compreensão compartilhada Ajustamentos mútuos Sistemas interativos
	Institucionalização	Rotinas Sistemas de diagnóstico Regras e procedimentos

Fonte: CROSSAN, M. M; LANE, H. W; WHITE, R. E. *Learning within organizaion*. Ontário: The University of Western Ontario, 1995.

A intuição, como primeiro processo de aprendizagem, baseia-se nas experiências passadas, na imagem ou visão do futuro, e na realização ou ação. Ela pode orientar as ações do indivíduo, mas é um processo difícil de ser compartilhado com outros, por focalizar-se nos processos subscientes de desenvolvimento de *insights*. Em razão desta dificuldade, as experiências, imagens e metáforas podem ajudar os indivíduos nas interpretações dos seus próprios *insights* e na comunicação com os outros (Crossan, Lane e White, 1995).

Neste sentido, Nonaka e Takeuchi (1997) indicam que a conversão de conhecimentos tácitos em conhecimentos explícitos e o uso do conhecimento explícito para ampliar a base pessoal de conhecimento tácito são etapas fundamentais para a aprendizagem e conseqüente criação de conhecimento. Para estes autores, “converter conhecimento implícito em explícito significa encontrar uma forma de expressar o inexprimível” (p. 34), e para isso a utilização da linguagem figurada e do simbolismo podem ser importantes ferramentas na articulação de intuições e *insights*.

O segundo processo apresentado, a interpretação, centra-se nos elementos conscientes da aprendizagem individual e deve ser considerado dentro do contexto em que ocorre. Embora a interpretação possa ocorrer em nível individual, é a interação social que permite a interpretação coletiva de significados, a criação de uma linguagem comum, o esclarecimento das visões e o desenvolvimento de compreensões e significados compartilhados.

Para Schall (1983) as pessoas interagem através da troca de mensagens - transações simbólicas significativas, expressas através de verbalizações, vocalizações e comportamentos não-verbais que permitem ao outros interpretar comportamentos e situações. Assim, a linguagem, através de conversações e diálogos, desempenha um importante papel na construção de mapas conceituais ou modelos mentais, que são “imagens, pressupostos e histórias que trazemos em nossas mentes, acerca de nós mesmo, outras pessoas, instituições e todos os aspectos do mundo” (Senge, 1997, p.221).

Expandindo o nível de análise do grupo para a organização, o processo de integração, apesar de ser similar ao processo de interpretação, diferencia-se em relação ao foco. Enquanto a interpretação pressupõe uma transformação de crenças e valores que orientam as ações individuais, o processo de integração visa uma mudança de valores e crenças orientadores das ações coletivas.

Para Crossan, Lane e White (1995) o processo de aprendizagem coletiva resulta da identificação e resolução dos *gaps* existentes entre as expectativas do grupo e a realidade organizacional. Este processo, além de ser complexo, exige ajuste mútuo entre os membros do grupo, possibilitado pela mediação do diálogo. Neste sentido, a reflexão e a prática conversacional permitem construir um processo de comunicação mais fluido, visando à compreensão compartilhada e à transformação do conjunto de valores e crenças que orientam as ações e práticas cotidianas. O processo de interpretação vai além dos elementos da dinâmica dos grupos, e é esta interação social que inibe ou facilita o desenvolvimento da compreensão compartilhada e do ajustamento mútuo necessário ao processo de aprendizagem.

A institucionalização, por sua vez, origina os padrões de interação e organização social, baseados na formalização e legitimação de normas e valores. Partindo do pressuposto de que as organizações são mais do que a coleção de seus indivíduos e que a aprendizagem organizacional é mais do que a somatória da aprendizagem individual, Crossan, Lane e White (1995) indicam que o emprego do conceito de institucionalização facilita a compreensão do

deslocamento do processo de aprendizagem individual e coletiva para a aprendizagem organizacional.

Portanto, para compreender a aprendizagem ocorrida em organizações, torna-se necessário compreender a forma como se processa a aprendizagem individual e a importância dos indivíduos na construção do conhecimento organizacional, sem centrar todo o interesse teórico e prático exclusivamente no indivíduo. Com esta análise, a cultura organizacional, através da interação social, pode ser percebida como responsável maior pelos resultados e conteúdos do processo de aprendizagem.

3. MÉTODO

Neste capítulo apresenta-se, inicialmente, a instituição pesquisada e os programas de interação por ela desenvolvidos. A seguir, é exposto o referencial metodológico que direcionou o processo da pesquisa, ou seja, os procedimentos e critérios adotados nas diferentes etapas, que vão desde a seleção da instituição e dos participantes, até a coleta e análise das informações.

3.1 A Instituição e os Programas de Interação

3.1.1 O CEFET/PR - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR - autarquia pública de regime especial vinculada ao Ministério da Educação e Desporto – MEC - da Presidência da República, iniciou suas atividades em 1910 com a Escola de Aprendizes e Artífices de Curitiba. O objetivo inicial desta escola era o atendimento aos menores que não tinham condições para cursarem escolas pagas e/ou marginalizados, para que a eles fosse ministrado o ensino elementar e cursos profissionalizantes para confecções de vestuário e calçados.

Em 1937, a escola amplia suas atividades, passando a ministrar o ensino de 1º grau e entre as atividades profissionalizantes amplia sua oferta para os cursos de alfaiataria, sapataria, marcenaria, pintura decorativa e escultura ornamental, passando a se chamar Liceu Industrial de Curitiba. Em 1942, com a unificação da organização em todo território nacional do ensino industrial, teve o nome modificado para Escola Técnica de Curitiba. Entre as novas atribuições da instituição, está a preparação de trabalhadores para profissões ligadas à indústria, transporte, comunicações e pesca.

Em 1944, foi implantado o primeiro curso de 2º grau na instituição: o de mecânica. No início da década de 50, através de um acordo de cooperação entre Brasil e Estados Unidos, implantou-se na instituição o Centro de Formação de Professores da Comissão Brasileiro-Americana Industrial (CBAI), cujo objetivo primordial era a formação e o treinamento de professores da área técnica do Brasil.

Em 1959, com a reforma do ensino industrial, a legislação unificou o ensino técnico no Brasil, que até então era dividido em ramos diferentes. A escola ganhou autonomia, bem como nova alteração no nome: Escola Técnica Federal do Paraná. Em 1973, passou a ofertar os cursos de engenharia de operações na área de construção civil e elétrica.

Ao ser transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - CEFET/PR - em 1978, a escola passa a ministrar também o ensino superior. A partir daí, a área de abrangência de ensino do CEFET/PR amplia-se gradativamente: ensino de segundo grau e superior, curso de extensão, aperfeiçoamento e pós-graduações em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Em 1991, acontece a inauguração oficial da primeira Unidade de Ensino Descentralizada (UNED) em Medianeira, no oeste do Paraná. Em 1993, entram em funcionamento outras UNEDs: Pato Branco - no sudoeste do Paraná; Cornélio Procópio - norte do Estado; e Ponta Grossa - 2º planalto, também no estado do Paraná. Nesse mesmo ano é aprovada a criação da Unidade de Ensino Descentralizada do CEFET-PR em Campo Mourão - região central do Estado.

A opção pela abertura de unidades no Estado do Paraná foi um momento crucial na história do CEFET-PR. Sua importância pode ser equiparada aos outros acontecimentos, acima registrados, que mudaram a história desta instituição. O depoimento do diretor da Unidade de Pato Branco, Professor Roberto Cândido, retrata este momento:

“O grande ponto do CEFET foi quando se optou em abertura de Unidades. Aí foi sentido a necessidade de mudança substancial no CEFET. Porque quando você tinha uma estrutura em Curitiba, tudo dentro de uma quadra, era uma coisa, e praticamente em dois anos você passou a estar em todos os cantos do Estado. Lá para Medianeira, do outro lado do Estado, lá para Cornélio Procópio, lá em Pato Branco, quer dizer, a estrutura do CEFET em si, ela teve que ser repensada, redimensionada, porque não tivemos implementos substanciais de pessoal em si, e oportunizou realmente a muito mais gente a usufruir do CEFET. Antigamente você tinha os cursos de segundo grau e os cursos de Engenharia. A região metropolitana de Curitiba absorvia todo mundo”.

Dentre as mudanças previstas para a Instituição, encontra-se atualmente a implantação da Universidade Tecnológica. Outro momento de evolução do CEFET-PR também é registrado pelo Professor Roberto Cândido, quando apresenta uma breve análise do histórico deste Órgão:

“A Universidade Tecnológica seria mais um passo, vamos dizer assim, na evolução do CEFET. Para quem começou há 90 anos atrás com uma Escola de Artífices, quase uma escola correccional,

e aí foi passando, ano a ano nos seus degraus de evolução, eu diria que é o caminho, é o único caminho que se vislumbra para o CEFET, até pela necessidade de continuar com a sua autonomia porque, queira ou não, hoje o CEFET é 'a menina dos olhos do ministério da Educação', mas ele roda por si próprio, tem um modelo diferente”.

3.1.2 O CEFET-PR/Unidade de Pato Branco

O CEFET-PR/Unidade de Pato Branco se constitui em uma estrutura descentralizada do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, localizada em Pato Branco, na região sudoeste do Estado. Esta instituição iniciou suas atividades no dia 15 de março de 1993, com a entrada das primeiras turmas dos cursos de 2º grau técnico em Eletrônica e técnico em edificações. Sua inauguração oficial, entretanto, ocorreu no dia 17 de abril do mesmo ano.

Esta Unidade possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, e tem como objetivos:

- ministrar ensino em grau superior;
- ministrar cursos técnicos, em nível de 2º grau, visando à formação de técnicos, instrutores e auxiliares de nível médio;
- ministrar cursos de educação continuada visando à atualização e ao aperfeiçoamento de profissionais na área tecnológica; e
- realizar pesquisas aplicadas na área tecnológica, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços.

Em seu projeto inicial, a Unidade de Pato Branco foi implantada com uma capacidade plena para atendimento de 2.880 alunos dos cursos técnicos de 2º grau em eletromecânica, eletrônica e edificações. Em seu primeiro ano de funcionamento, a instituição incorpora a Fundação de Ensino Superior de Pato Branco - FUNESP - passando também a assumir os cursos de 3º grau da instituição incorporada, nas áreas de administração, agronomia, ciências contábeis, processamento de dados e matemática. Com isso sua capacidade plena é acrescida de 1.260 vagas.

Com a consolidação de suas atividades, a Instituição passou a oferecer também alguns cursos de pós-graduação - especialização e mestrado - em parceria com outras instituições do Estado, e outros cursos extraordinários de menor duração. Diversas outras

atividades também foram implantadas visando ao atendimento tanto de seus servidores internos quanto da comunidade externa. Dentre elas estão os programas de interação que oportunizam parcerias para realização de projetos, pesquisas, convênios e serviços de consultoria.

3.1.3 Os programas de interação

Os programas de interação são atividades de extensão que compreendem a interação sistematizada do CEFET-PR com a comunidade, e em particular com o setor empresarial. A intensificação crescente dessa área de atividades se deve, em grande parte, aos benefícios obtidos desta parceria. Para a comunidade cefetiana, estas atividades têm sido uma alternativa na busca de recursos financeiros que são destinados a(o):

- a) pagamento de pessoal;
- b) aquisição de equipamentos e material de consumo;
- c) montagem de laboratórios;
- d) formação de grupos de pesquisa multidisciplinares;
- e) atualização e aprimoramento do ensino e da pesquisa.

Para as empresas, tais parcerias visam à formação de pessoal especializado, à incorporação de novas tecnologias aos produtos e processos, ao compartilhamento dos custos e à complementação de sua capacidade de pesquisa e desenvolvimento (Informativo para Professores e Técnicos Administrativos do CEFET-PR).

Os programas de interação são realizados em diversas formas, seja como consultoria, projetos cooperativos ou ainda serviços tecnológicos, conforme apresentados no quadro 1. Podem ocorrer a partir da iniciativa da comunidade interna do CEFET - professores e técnicos administrativos - ou por solicitação de empresários e pessoas da comunidade externa. Em qualquer das modalidades a gestão do projeto é realizada pelo professor ou técnico administrativo, tendo o apoio de um setor dedicado exclusivamente para isso. Na Unidade de Pato Branco estas atribuições estão a cargo da SETEC - Seção de Desenvolvimento de Pesquisas e Tecnologias.

Esta seção “oportuniza à comunidade parceria para realização de projetos, pesquisas e convênios. Disponibiliza conhecimento técnico científico de seus profissionais, laboratórios e oficinas; desenvolvimento de produtos; consultoria (nas áreas dos cursos oferecidos); palestras, cursos e treinamentos operacionais” (Acenda Essa Idéia. CEFET-PR, 1998).

Quadro 4 - Programas de interação desenvolvidos pelo CEFET-PR/Unidade de Pato Branco

PROGRAMA	OBJETIVO
BANTEC	Reunir em um Banco de Dados os especialistas e especialidades do CEFET-PR
Balcão de Teses	Estimular o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada a partir de necessidades reais da indústria e por ela financiados
Disque CEFET	Oferecer à comunidade um serviço de consultas aos profissionais do CEFET-PR, buscando resolver problemas tecnológicos
Teses na Empresa	Fornecer aos mestrandos um rol de temas como opção para desenvolvimento de tese em parceria com indústrias.
Pesquisas Aplicadas	Apoiar os professores nas suas incursões na investigação científica, consolidando a imagem da Instituição como pólo gerador de tecnologias
PRODIN	Amparar novas empresas de base tecnológica surgidas no ambiente acadêmico do CEFET-PR para que os produtos oriundos da pesquisa aplicada alcancem a comunidade
Equipamentos Didáticos	Desenvolver equipamentos didáticos que atendam às necessidades dos laboratórios e salas de aula
Produção Escolar	Prestar serviços à comunidade interna e externa, utilizando os horários disponíveis de laboratórios e equipamentos
Empresa no Ensino	Dotar o CEFET-PR de equipamentos atualizados, cedidos pelas empresas, cuja utilização possa ser conjunta, beneficiando a Instituição e as Empresas.
Cursos Extraordinários	Desenvolver os cursos de extensão do CEFET-PR
Visitas a Empresas	Aperfeiçoar os professores quanto aos métodos, processos e equipamentos de trabalho, através de visitas a empresas
Estágios em Empresas	Aperfeiçoar os professores em suas áreas de atuação
Visitas Gerenciais	Atualizar os diversos níveis de chefia da Instituição quanto à estrutura e à organização de uma empresa
Mesas Redondas	Obter subsídios de empresas sobre os cursos e alunos do CEFET-PR
Encontros de R.H.	Obter informações da comunidade interna e externa sobre alunos e cursos do CEFET-PR
Programa de Egressos	Avaliar currículos, programas e conteúdo dos cursos, bem como os laboratórios e equipamentos, através da experiência de alunos egressos em empresas
Dia da Indústria	Homenagear, no dia 25 de maio, empresas que se destacam em seu ramo de atividade e no relacionamento com o CEFET-PR

Fonte: CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ. A DIREP e você. Publicação interna Curitiba, [1997].

Dentre os números divulgados pelo CEFET-PR/Unidade de Curitiba, consta que no ano de 1997 aproximadamente 100 projetos de parceria foram realizados, com a participação de 200 servidores, totalizando uma soma aproximada de R\$ 5.000.000,00 em recursos financeiros para a Instituição (Informativo para Professores e Técnicos administrativos do CEFET-PR. *Folder* de divulgação interna).

Na Unidade de Pato Branco, nos anos de 1997 e 1998, foram realizadas aproximadamente 44 atividades, desencadeadas através do programa Disque-CEFET,

conforme apresentado no quadro anterior. Estes programas envolveram 17 servidores internos e foram realizados para 35 organizações, sendo 24 empresas e 11 órgãos públicos. De acordo com o relatório fornecido pelo SETEC, os programas realizados envolveram 4 trabalhos em forma de assessoria, 7 consultorias, 2 projetos tecnológicos e 31 prestações de serviços. Os recursos financeiros obtidos através destes programas não foram fornecidos pela SETEC por não estarem disponíveis.

3.2 Apresentação do Método

3.2.1 Caracterização da Pesquisa

A abordagem metodológica escolhida para a realização desta pesquisa é predominantemente qualitativa. Nas pesquisas qualitativas, afirma Godoy (1995), o foco de estudo é delimitado e ajustado no decorrer da investigação. Desta forma, o pesquisador não parte de hipóteses pré-estabelecidas, mas inicia a partir de suposições gerais e amplas, que vão sendo ajustadas e construídas à medida que as informações vão sendo coletadas e analisadas.

Este método mostra-se mais apropriado para uma compreensão mais profunda dos processos ligados à construção, à manutenção e à mudança cultural nas organizações. Para Fleury, Shinyashiki e Stevanato (1997), os elementos culturais geralmente “não se entregam à observação direta e os seus significados esgueiram-se por entre as dobras do discurso manifesto dos atores organizacionais” (p. 28).

Nestes casos, torna-se difícil perguntar diretamente sobre as regras que estruturam o comportamento cultural, pois para os indivíduos que compartilham uma cultura, estes entendimentos e interpretações constituem uma realidade *taken-for-granted*, ou seja, tão amplamente aceita que se torna despercebida. Conforme ressaltam Rubin e Rubin (1995), em pesquisas sociais nem tudo o que é importante pode ser medido com precisão. Então, para revelar o verdadeiro significado dos discursos, é necessário ir além das aparências e das primeiras impressões.

Da mesma forma, a aprendizagem pode ser percebida por diferentes pessoas de diferentes maneiras. E a completude deste estudo estará na tentativa de extrair as visões dos participantes sobre seu mundo, seu trabalho e os eventos que eles têm experienciado ou

observado, o que pode ser obtido com maior profundidade e segurança através das técnicas qualitativas de pesquisa.

O presente estudo caracteriza-se também como um “estudo de caso”, por consistir numa análise intensiva, que busca reunir informações tão numerosas e detalhadas quanto possível (Bruyne, Herman e Schautheete, 1982), sobre as influências dos pressupostos culturais que orientam os programas de aprendizagem empreendidos no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná - Unidade de Pato Branco.

Godoy (1995) ressalta que o estudo de caso é indicado quando os pesquisadores procuram compreender “como” e “por quê” certos fenômenos ocorrem, e onde há pouca possibilidade de controle sobre os eventos estudados. Este método de análise também permite retratar uma configuração que, embora particular, funciona como “ponto de partida para uma análise que busque o estabelecimento de relações sociais mais amplas de um determinado objeto de estudo” (Franco, 1986, p.37).

Este estudo também caracteriza-se por ser do tipo descritivo-exploratório. Descritivo porque, estudando um fenômeno, pretende conhecer sua natureza, sua composição e os processos que o constituem ou nele se realizam, para assim permitir a descrição de suas características. É exploratório, pois pretende obter uma visão geral do problema considerado e contribuir para a focalização das questões, podendo então, não só configurar e diagnosticar o fenômeno pesquisado, mas também obter informações e respostas sobre os motivos de tal situação (Köche, 1985; Alves, 1991).

Assim ao adotar esta configuração, a presente pesquisa visa proporcionar uma maior abrangência sobre o assunto, renovando as perspectivas existentes e, eventualmente, servindo de base para pesquisas posteriores.

3.2.2 A Escolha da Instituição

Diante de um contexto acadêmico onde as *Learning Organizations* surgem como uma opção plausível para enfrentar os desafios da globalização e a complexidade dos mercados não só para as empresas, mas também para outras formas de organização, com ou sem fins lucrativos, e onde o ser humano passa a ter relevância sobre os outros “recursos”, optou-se por analisar os temas Cultura e Aprendizagem nas organizações.

Sendo servidora docente do CEFET-PR/Unidade de Pato Branco, pertencente à Coordenação do Curso de Administração, ao optar pela realização de uma pesquisa nesta

instituição acreditou-se que os resultados deste trabalho poderiam vir a contribuir com a instituição ao desvendar os fundamentos de sua cultura, bem como dos processos de aprendizagem que lá ocorrem.

Outro fator que contribuiu para a escolha da instituição foi a existência de diversos programas institucionais que envolvem a participação do corpo docente, cuja repercussão não se limita ao ambiente interno, mas acaba envolvendo a comunidade local e regional. Pela importância destes programas para a instituição, julgou-se adequado verificar os pressupostos culturais que os sustentam e o tipo de aprendizagem que permitem aos seus participantes.

3.2.3 Etapas da Pesquisa de Campo

I. Autorização

A realização da pesquisa iniciou-se com uma visita ao CEFET-PR/Unidade de Pato Branco, no mês de junho de 1998, quando a pesquisadora manteve contato com o Diretor em Exercício, Professor João Carlos Chiochetta. Junto com a apresentação do tema e os objetivos do trabalho, fez-se uma breve exposição da forma como seria realizada a pesquisa de campo. Havendo concordância plena da instituição, e aprovação do projeto de dissertação pelo orientador, passou-se a desenvolver a etapa posterior.

II Coleta de Dados Secundários

Após a concordância, o diretor em exercício comunicou tal autorização aos setores que estariam diretamente envolvidos na pesquisa. Uma vez que a pesquisadora é parte integrante do quadro de funcionários da Unidade de Pato Branco, e mediante a liberdade concedida para proceder a todas as etapas necessárias, iniciou-se a etapa de coleta de dados secundários¹⁶. Estes dados foram obtidos no Gabinete da Direção, na Divisão de Relações Empresariais e Comunitárias - DIREC - na Seção de Desenvolvimento de Pesquisa e Tecnologia - SETEC - e na Seção de Integração Escola-Empresa - SIEE. A consulta a esses setores propiciou a obtenção de documentos - contratos, relatórios, *folders*, jornais, revistas

¹⁶ Elementos produzidos pelo meio e que estão representados pelos documentos internos e externos; instrumentos legais; instrumentos oficiais e fotografias (Triviños, 1987, p.139).

etc. - essenciais para o desenvolvimento da pesquisa. De posse deste material, iniciou-se a análise documental que daria sustentação às etapas posteriores.

A partir da análise do material obtido nesta etapa, foi possível identificar todos os projetos, realizados nos anos de 1997 e 1998, que fizeram parte dos Programas de Interação. Identificou-se também os responsáveis diretos e indiretos por cada um deles, bem como as pessoas responsáveis pelos contatos e pela organização burocrática.

III Coleta de Dados Primários

A seleção dos participantes

Nesta etapa, realizada no mês de julho de 1998, foram feitos contatos pessoais ou telefônicos com todos os docentes e técnicos administrativos identificados na etapa anterior. A partir desses contatos, foram agendadas entrevistas com todas as pessoas que aceitaram participar deste estudo e que atendiam a três quesitos fundamentais: a) ter esclarecimento sobre a arena cultural, ou seja, a situação ou experiência de estudo; b) estarem dispostos a falar; e c) representar o alcance dos diferentes pontos de vista existentes (Rubin e Rubin, 1995).

Por se tratar de um estudo cultural, os dirigentes da instituição desempenham um importante papel neste contexto. Foram então marcadas as entrevistas com todos os dirigentes da instituição que atuam diretamente com os programas de interação, ou que fazem parte da Direção Geral da Unidade de Pato Branco.

Dos 17 docentes, dirigentes e técnicos administrativos que participaram de Programas de Interação desenvolvidos em 1997 e 1998, 8 deles aceitaram conceder entrevistas. Este então denominou-se grupo dos Participantes. Cabe registrar que dois docentes estavam afastados da instituição para realização de cursos de mestrado e doutorado e dois outros para exercício de cargo público e em missão científica no exterior. Os outros docentes não tiveram disponibilidade ou se recusaram a ceder as entrevistas solicitadas.

Para o grupo de dirigentes, foram convidadas quatro pessoas que exercem cargos de chefia ou direção na Unidade de Pato Branco e são responsáveis, direta ou indiretamente pelos Programas de Interação. Todos os dirigentes consultados concordaram em participar do estudo. Além disso, três deles também estão incluídos no grupo de participantes, uma vez que se enquadram nos requisitos preestabelecidos para aquele grupo, porém são considerados como Dirigentes para fins de codificação.

A elaboração e realização das entrevistas

A elaboração das entrevistas privilegiou a utilização de um roteiro semi-estruturado, a fim de permitir ao entrevistado que discorresse livremente, adotando a ordem desejada, sem deixar de contemplar as questões norteadoras da presente pesquisa. Este procedimento é indicado por Chizzotti (1991), quando define a entrevista individual semi-estruturada, como aquele que parte de "certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e perguntas que interessam à pesquisa, e que oferecem um amplo campo de interrogativas, conseqüentes de novas perguntas que vão surgindo, à medida que se recebe as respostas dos informantes" (p. 148).

Para o grupo de Participantes, utilizou-se o roteiro exposto a seguir, para guiar as entrevistas. A forma como as questões foram apresentadas variou em conformidade com o grau de abertura e o direcionamento dado pelo entrevistado:

- a) projetos desenvolvidos pelo entrevistado através dos Programas de Interação;
- b) caracterização dos projetos;
- c) origem da participação;
- d) relato da experiência;
- e) importância do(s) projeto(s) para o entrevistado e para a Instituição;
- f) relacionamentos (com a instituição, com os clientes e outros participantes);
- g) dificuldades ocorridas e soluções propostas;
- h) formas de avaliação;
- i) formas de difusão e registro da experiência;
- j) informações adicionais do entrevistado.

Para o grupo de Dirigentes, o roteiro das entrevistas também estava estruturado apenas com as questões fundamentais para o estudo. Da mesma forma como explanado anteriormente, a ordem e o modo como as questões foram apresentadas variou de acordo com as condições de cada entrevista. Buscou-se com este procedimento proporcionar todas as perspectivas possíveis para que os entrevistados pudessem alcançar a liberdade e espontaneidade essenciais ao enriquecimento desta investigação (Triviños, 1987). O roteiro básico levado às entrevistas foi assim composto:

- a) missão e objetivos da Unidade do CEFET em Pato Branco;
- b) função e objetivos desempenhados pelos Programas de Interação;
- c) origem dos programas e influências que recebem;

- d) principais programas desenvolvidos e quais os participantes externos;
- e) participantes internos e descrição do processo;
- f) formas de acompanhamento e avaliação dos programas;
- g) dificuldades encontradas na implementação e realização dos programas;
- h) resultados obtidos interna e externamente;
- i) forma de difusão dos conhecimentos e experiências obtidas nos programas;
- j) relacionamentos.

Todas as entrevistas foram realizadas nos próprios locais de trabalho, ou ambientes indicados pelos entrevistados. Após a apresentação dos principais objetivos do estudo, a pesquisadora solicitou autorização para que as entrevistas fossem gravadas, informando que seria mantido anonimato quanto à identificação dos entrevistados. Não havendo impedimentos, todas as entrevistas foram gravadas em fitas cassete, que permanecerão em posse da pesquisadora durante o tempo que se fizer necessário para atender aos requisitos legais. A duração destas entrevistas variou desde 30 minutos até 1 hora e 40 minutos.

Considerando-se ainda que o presente estudo visa revelar a configuração cultural dos programas de interação, grande parte das informações obtidas, se não a totalidade, acabou por revelar diferentes aspectos do contexto cultural vivenciado pelos entrevistados. Nas questões específicas que trataram da aprendizagem, buscou-se verificar que tipo de aprendizagem ocorre nesses programas e como ela acontece.

Após a análise das informações obtidas em cada uma das entrevistas, em algumas ocasiões, através de conversas informais ocorridas quando do retorno da pesquisadora à Instituição, nos meses de dezembro de 1998 e janeiro de 1999, foram sanadas algumas dúvidas e obtidas informações complementares ao estudo.

IV Procedimentos de preparação e análise das informações

As fontes secundárias de informação haviam sofrido uma análise prévia, anterior à realização das entrevistas, na qual foram identificados: quais os projetos realizados através dos Programas de Interação; quem foram as pessoas responsáveis pela realização - nome, lotação e quantas atividades já haviam sido desenvolvidas através destes programas; qual(is) os beneficiários e participantes externos; termos dos contratos; formas de divulgação destes programas e demais informações que orientaram as etapas posteriores.

A transcrição das entrevistas foi iniciada no mês de agosto de 1998, visto que a Instituição não pôde disponibilizar ambiente e equipamentos necessários para que realização e

transcrição das entrevistas ocorressem concomitantemente. Nesta etapa a pesquisadora procedeu à transcrição literal de todos os depoimentos e à codificação de cada um dos participantes. Cada entrevistado recebeu um código em conformidade com o grupo pesquisado. O Grupo de Participantes, do qual fazem parte todos os entrevistados que ministraram cursos ou realizaram projetos através dos Programas de Interação, recebeu o código GP, um número aleatório, que não corresponde à ordem de realização das entrevistas, mas no conjunto perfaz o total de entrevistados e um número que designa o nível hierárquico do entrevistado. O grupo de Dirigentes, composto pelos dirigentes da instituição que são, direta ou indiretamente, responsáveis por tais Programas, recebeu o código GD, da mesma forma que o outro grupo, um número aleatório que em seu conjunto perfaz o número total de entrevistados, e um número correspondente ao nível hierárquico que ocupa.

A partir daí procedeu-se à análise de conteúdo, uma das técnicas particularmente indicadas para o estudo de material do tipo qualitativo, visto que atende a três requisitos metodológicos essenciais: objetividade, sistematização e inferência. Este procedimento permite a transformação, sistematização e agrupamento de dados brutos em unidades de informação que passam a dar sentido ao estudo, ao permitir que o pesquisador comece a realizar inferências sobre a arena estudada. (Rubin e Rubin, 1995; Ludke e André, 1986)

Para Oliveira (1995) a análise de conteúdo mostra-se bastante útil quando se trata de levantamento de conteúdos qualitativos, onde “não é importante a contagem das vezes que um dado aparece” (p.12), mas torna-se essencial a reflexão sobre o que foi dito ou lido e o estabelecimento de novas e originais relações entre aspectos relatados em uma ou diversas circunstâncias. Esta técnica também foi empregada para efetuar a interpretação dos conteúdos obtidos através dos documentos e publicações da organização, o que propiciou a identificação de informações factuais, a partir das questões de interesse levantadas por este estudo (Oliveira, 1995; Triviños, 1987).

Este processo iniciou-se com uma nova leitura das entrevistas, visando à absorção dos conteúdos e à definição das categorias que melhor se adequariam para abranger as informações obtidas. Optou-se, então, por codificar os conteúdos em conformidade com as cinco categorias de pressupostos básicos propostos por Schein (1984), visto que este é um procedimento amplamente realizado e indicado por diversos pesquisadores desta área, e também por adequar-se plenamente aos objetivos deste estudo (Fleury e Fleury, 1995; Freitas, 1991).

Percebendo-se os pressupostos da cultura como a influência maior sobre os processos de aprendizagem da organização estudada, decidiu-se, então, que a análise da aprendizagem seria realizada a partir das categorias de pressupostos básicos acima citadas. A partir destas vertentes, a análise da aprendizagem se daria a partir das propostas apresentadas pelos autores que compõem a fundamentação teórica deste estudo. Desta forma, garantir-se-ia o vínculo entre os temas e uma maior liberdade de ação para verificar os diferentes aspectos da aprendizagem organizacional (Schein, 1984).

As categorias de análise do presente trabalho estão assim definidas:

1. A relação da organização com seu ambiente.
2. A natureza da realidade e verdade.
3. A natureza da natureza humana.
4. A natureza da atividade humana.
5. A natureza dos relacionamentos humanos.

A partir destas categorias foram selecionados alguns aspectos referentes ao processo de aprendizagem, apresentados por diversos autores que nortearam esta análise:

1. Atividades realizadas pela organização que podem induzir a aprendizagem (Garvin, 1993).
2. Condições internas para expansão do conhecimento na organização (Senge, 1990; Kim, 1996).
3. Fases de aprendizagem ou pré-aprendizagem identificadas na organização (Delavigne e Robertson, 1994).
4. Tipos de aprendizagem observados (Schein, 1993).
5. Orientações de aprendizagem e fatores facilitadores presentes na organização (Nevis, DiBella e Gould, 1995).
6. Problemas inerentes ao processo de aprendizagem organizacional (Kim, 1993; Senge, 1990; Senge 1997).
7. Processos de aprendizagem em diferentes níveis organizacionais (Crossan, Lane e White, 1995).

Estes procedimentos, também conhecidos como análise temática, consistem em isolar temas de determinado contexto e selecionar as partes de interesse do pesquisador, em conformidade com o problema pesquisado, permitindo assim a comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira. Este procedimento permite ainda que se comparem os diversos tipos de informações obtidos tanto em coletas primárias quanto em secundárias. (Ludke e André, 1986)

Após esta etapa, iniciou-se a fase de montagem e estruturação da presente dissertação, momento que ocorreu concomitantemente à revisão bibliográfica e à busca de informações complementares junto à Instituição pesquisada. Adicionalmente ressalta-se que, durante todas as fases descritas acima, a orientação recebida e a possibilidade de discussão dos meios empregados e dos resultados obtidos foram condições essenciais para a completude do presente estudo.

4. DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Neste capítulo, são apresentadas as informações obtidas no CEFET-PR/Unidade de Pato Branco. Com isso, busca-se revelar os elementos da cultura inerentes aos pressupostos básicos, e inclusive explicitar o processo de aprendizagem da organização, em conformidade com o método exposto no Capítulo 3.

A estrutura deste capítulo reúne as informações em cinco categorias, a saber: categoria 1- a relação da organização com seu ambiente; categoria 2 - a natureza da realidade e verdade; categoria 3 - a natureza da natureza humana; categoria 4 - a natureza da atividade humana; e categoria 5 - a natureza das relações humana (Schein, 1984).

4.1 A Relação da Organização com seu Ambiente

A análise desta categoria visa alcançar uma compreensão mais detalhada da relação que a organização mantém com seu ambiente externo. Explicitar a relação da organização com seu ambiente, para Schein (1992), é compreender se os membros da organização vêem esse ambiente como um elemento a ser subjugado e controlado, se devem buscar a harmonia, ou ainda, submeter-se a ele. Pretende-se também observar a possível influência deste pressuposto sobre a aprendizagem organizacional.

Inicialmente esta análise volta-se para a tentativa de explicitar a razão de ser da organização estudada. Nesse sentido, a presente pesquisa permite observar que a missão primordial do CEFET-PR “na condição de órgão público”, visa “servir à comunidade em que está inserido”(CEFET-PR Ensino & Pesquisa, 1997, p. 8). Entretanto, as entrevistas realizadas na Unidade de Pato Branco indicam que, apesar de pertencer ao sistema CEFET-PR, esta Unidade define sua missão da seguinte maneira:

"É, a missão base nossa é um ensino de qualidade, garantindo ao nosso aluno a empregabilidade. Esse é o objetivo macro que deve reger a Instituição". (P, 8, 1)

"[...] aquilo que é gratuito e que é uma obrigação do CEFET é o ensino, ensino de qualidade, esse sim é gratuito e é público". (P, 2, 3)

É possível então identificar nestas afirmativas alguns valores a respeito da finalidade empresarial - que se restringe ao ensino; dos clientes - que desejam apenas a empregabilidade; e a respeito do desempenho da instituição - onde a qualidade deve ser uma

característica intrínseca do ensino. Compreendendo, então, que a missão dessa Unidade é a oferta de um ensino de qualidade, percebe-se que, em comparação à missão do Sistema CEFET-PR, há uma redução acentuada na abrangência de seu ambiente externo, e como consequência, em sua área de atuação (Heilpern e Nadler, 1994).

Um alerta quanto a este procedimento é feito por Morgan (1996), quando ressalta que a sobrevivência de uma organização requer que esta dirija sua atenção não só para a atividade ambiental imediata, mas também para o contexto mais amplo ou ambiente geral, atuando assim como um organismo aberto. Para o autor, esta postura é essencial na prática organizacional pois permite às organizações “ligar e administrar os limites críticos e áreas de interdependência” (p.49).

Contudo, algumas das atividades realizadas pela Instituição visando alcançar seu objetivo macro - a abertura do mercado profissional para seus alunos - envolvem a comunidade externa. Dentre elas, destaca-se o programa Disque-CEFET - um número telefônico disponibilizado ao público externo, que permite o acesso da comunidade aos programas de interação, objeto da presente pesquisa conforme apresentado no capítulo anterior, através do Quadro 4. O objetivo do Disque-CEFET é apresentado como:

"Oferecer à comunidade em geral soluções práticas e viáveis para problemas nas áreas de Eletrotécnica, Mecânica, Eletrônica, Construção Civil, Informática e Agronomia. Prestar consultoria/assessoria nas áreas de Administração, Contabilidade, Língua, Matemática, Física, Química, entre outras. Estimular a cooperação entre o CEFETPR/UNED Pato Branco e as empresas. Gerar inovações tecnológicas e consultoria de resultados". (CEFET - Disque-CEFET, 1998)

Esta participação ocorre, então, a partir de problemas ou dificuldades existentes em empresas ou instituições externas, detectados por seus próprios integrantes, que buscam no CEFET-Pato Branco a tecnologia necessária para resolvê-los. Este contato geralmente ocorre através do programa Disque-CEFET ou diretamente com os profissionais da Unidade de Pato Branco. Após a concordância de ambas as partes - Instituição e Cliente - ocorre a assinatura do Termo de Compromisso, momento em que se inicia o processo acordado, seja ele consultoria, cursos, pesquisas ou qualquer outra atividade acordada.

Além de atender ao objetivo macro da instituição, a participação nos programas de interação propicia aos professores e/ou técnicos administrativos a reciclagem e aperfeiçoamento de conhecimentos e também uma remuneração pelas horas/aula despendidas durante a realização destas atividades. Para os alunos da Unidade de Pato Branco, diversos benefícios são oferecidos, entre eles a possibilidade de estágios, contratos de trabalho e

também a atualização de conhecimentos práticos e teóricos decorrentes da experiência adquirida por seus professores nestes programas. (CEFET - A Direp e Você, 1997, p. 5).

Apesar dos objetivos e vantagens oferecidos pelos programas de interação serem citados e considerados como importantes por todos os entrevistados, uma análise mais detalhada das entrevistas revela a existência de um certo distanciamento entre a Unidade e a comunidade externa. Este distanciamento é demonstrado através de depoimentos tais como:

“É muito comum que a escola pense somente para dentro de si e não para fora, ou seja, muitas vezes se pesquisa, se desenvolve, mas nada disso é aplicado à comunidade e às necessidades que realmente a comunidade tem. Então, principalmente uma escola do tamanho do CEFET, ela acaba sendo quase que um palácio intransponível para a maioria da sociedade”. (P, 8, 1)

“Algumas realidades nós não conhecemos, basta ver que quando a gente visita algumas comunidades a gente se assusta, que a realidade deles é muito mais dura do que nós imaginamos, a realidade em todos os sentidos, seja educacional, seja de qualidade de vida, seja produtiva”. (P, 1, 6)

“Aqui a edificação dá tudo direitinho, os prédios são construídos sem o menor desperdício e tal, você vai dar uma consultoria e vê que não é nada disso, que as coisas são bem diferentes”. (P, 6, 6)

Essas colocações tendem a refletir a organização como um sistema fechado, onde a realidade é percebida de forma distinta entre o ambiente interno e externo. Conforme os entrevistados, a realidade ‘aqui dentro’ é diferente da realidade ‘lá fora’ e os vínculos existentes entre elas parecem ser inexistentes ou fracamente estruturados. Esse tem sido um dos motivos pelos quais as organizações encontram problemas ao implementar suas ações: a falta de uma perspectiva sistêmica. Para autores como Kim (1996), Senge (1996) e Ryan (1996) as organizações precisam voltar suas atenções para a diversidade, a multiplicidade e a complexidade de seu ambiente, enxergando-o como um sistema unificado.

Outro aspecto que evidencia o distanciamento entre a Instituição e seu ambiente externo esta relacionado com as expectativas dos clientes que acessam os serviços prestados pela Unidade. Esta divergência acentua-se especialmente nas questões financeiras. Por ser o CEFET-PB uma instituição pública federal, há a expectativa de que os serviços ofertados sejam gratuitos, conforme pode ser observado através dos seguintes depoimentos:

“O cliente vem aqui e acha que vai ganhar tudo de graça porque é uma instituição federal, ele acha que não vai pagar, aí ao receber essa informação de que vai pagar, ele acha que o que está sendo vendido para ele não é o que está pactuado no papel e sim aquilo que ele acha que é”. (D, 9, 4)

“[...] nós estamos ainda num processo de transição. Se espera muito do CEFET, mas como um órgão de assistência e não como um órgão parceiro”. (P, 8, 1)

“É, a gente vai ao CEFET, dizendo assim pela comunidade, e o CEFET vai resolver o nosso problema. Então eles não tinham... a comunidade não tinha idéia da maneira de fazer essa relação. Então tinha muito a idéia do paternalismo: o CEFET vai ser o órgão que vai resolver tudo e nós não vamos nos preocupar com nada, nem com custos, nem com equipamentos, nada. Então esse eu acho que foi o primeiro momento e que ainda é, se você me dissesse quanto acontece isso, eu diria que ainda acontece numa proporção de até 50 a 60%”. (P, 8, 1)

Nestas afirmações pode-se verificar que a imagem e a expectativa que a comunidade externa possui acerca do CEFET-Pato Branco e de sua função no ambiente não parece ser condizente com os objetivos que regem a Instituição. Estas divergências vêm ao encontro às questões analisadas anteriormente, ressaltando ainda os problemas de comunicação existentes entre as fronteiras da Instituição. Conforme indica Ryan (1996, p.144), somente a possibilidade de compartilhar abertamente as premissas, crenças e expectativas mútuas permite às organizações criarem um ambiente favorável ao desenvolvimento de projetos colaborativos e “quando a colaboração leva à experimentação conjunta, os que experimentam sabem o que estão procurando em termos de resultados e estão realmente interessados nos seus produtos”.

Ressalta-se ainda que outros aspectos funcionais dos programas, tais como o tipo de serviço prestado, os prazos de execução e procedimentos administrativos também parecem estar em oposição às expectativas e necessidades da comunidade externa. Diante destes conflitos de interesses, surgem então constantes jogos de culpas e responsabilidades, conforme ressaltado nos depoimentos apresentados a seguir:

“Seguido eles ligam para cá, só que é uma coisa assim que é meio desordenada porque normalmente o cara liga e ele precisa para [prazo de entrega e Instituição relacionada] e às vezes você não consegue fazer esse tipo de serviço por essa falta de organização”. (P, 6, 6)

“As empresas vêm em busca de novas soluções, para problemas que às vezes nem ela se questionava qual era o problema. Então ela quer ser moderna, mas às vezes nem ela sabe por onde”. (D, 9, 4)

“Eu vejo que um dos problemas maiores aqui no interior é a... maturidade, digamos assim, do pessoal da [área de atuação] então, por exemplo, o que o cliente não vê não importa, importa só aquilo que o cliente vê”. (P, 5, 6)

“Muitas vezes este atendimento de longe termina não efetivando muitos projetos, projetos importantes que não são efetivados porque necessitam um trabalho mais detalhado neste sentido e às vezes os [profissionais] que solicitam não têm condições de desenvolver este trabalho mais detalhado”. (P, 1, 6)

Pode-se então classificar esta situação como uma deficiência de aprendizagem, denominada por Senge (1990) como síndrome “o inimigo está lá fora” (p. 29). Para o autor, quando a organização possui uma visão muito limitada de seu ambiente, ela não consegue perceber como suas ações extrapolam seus limites e produzem conseqüências no meio externo. Quando estas conseqüências são prejudiciais à organização, ela tende a achar que esses novos problemas têm causas externas, e assim passa a procurar alguém ou alguma coisa para culpar.

Percebe-se ainda que a atribuição de culpas não se restringe apenas aos clientes externos; o grupo de dirigentes também sugere que a responsabilidade esteja na forma de atuação dos professores da Instituição para com os clientes.

“O problema maior que eu acho que surge para a implementação dos programas com a comunidade é a diferença de enfoque do trabalho pelos nossos professores que estão envolvidos com a situação de sala de aula, que o objetivo principal dele é o trabalho pedagógico, e a visão do empresário. O empresário tem uma visão muito imediatista na solução dos problemas que ele detecta e o nosso professor protela a solução do problema externo para uma situação de depois do trabalho pedagógico dele”. (P, 2, 3)

“São poucos os nossos professores que vêem essa atividade com a comunidade no mesmo ritmo de realização em termos de prazo que a comunidade exige, então a comunidade quer um trabalho para ontem e o nosso professor faz para depois de amanhã”. (P, 2, 3)

Também a missão e objetivos do CEFET parece ser um fator de divergência entre os anseios apresentados pela comunidade externa e as propostas da Unidade, conforme o seguinte depoimento:

“O cliente quando acessa o CEFET ele tem um sonho, os profissionais do CEFET quando tentam atender esse cliente, têm outro sonho e o CEFET tem uma missão. Então aí esses dois sonhos às vezes brigam e às vezes não se acertam com a missão”. (D, 9, 4)

Apesar disso, o nível de confiança que a comunidade manifesta em relação à Instituição é bastante expressivo. Esta confiança abrange não só os aspectos tecnológicos desenvolvidos através dos programas de interação, mas estende-se também aos profissionais que realizam os projetos. Contudo, nos depoimentos relatados a seguir, pode-se observar que os clientes demonstram ter uma aceitação passiva e inquestionável em relação aos procedimentos e conhecimentos a serem aplicados.

“Chama bastante atenção o nível de confiança que o nome CEFET inspira, isso foi o que... a nível de relacionamento cliente, profissional, digamos assim, foi o que me chamou mais atenção. Você fala que é do CEFET, está tudo resolvido. Eles depositam toda a confiança, assim, eles te respeitam muito, te tratam muito bem, talvez tratassem de outra maneira, eu não sei. Mas me parece que tem muito a ver com a questão da marca CEFET, do nome CEFET”. (P, 6, 6)

Este aspecto parece ter um estreito relacionamento com a imagem que a Unidade possui em nível regional: “centro de produção do saber”, o que faz com que alguns clientes utilizem esta parceria como uma forma de *status*.

“Na área de ensino, o CEFET é visto regionalmente como um centro de produção do saber”. (P, 2, 3)

[...] todo mundo quer ter parceria com o CEFET, todo mundo quer, nem que seja para contar para os outros”. (D, 9, 4)

Compreende-se então que neste contexto podem ser identificadas algumas situações que funcionam como um processo de reforço das condições sistêmicas, ou seja, onde “pequenas ações podem gerar grandes conseqüências - para melhor ou para pior” (Senge, 1990, p.86). Do ponto de vista sistêmico, o processo parece ter início através da imagem projetada pelo CEFET em relação à comunidade. A imagem assumida pelo CEFET como um “centro de produção do saber” gera uma condição de submissão da comunidade ao “saber” teórico desenvolvido internamente pela instituição. Por não participar diretamente no desenvolvimento de conhecimentos, a comunidade não fornece informações ou *feedback* em tempo real, a respeito das condições vigentes no seu contexto. Esta ausência de contato direto também ocasiona a submissão do CEFET ao ambiente externo, visto que a Instituição somente terá contato com estas situações reais a partir do momento em que determinadas situações já se converteram em problemas. Além disso, somente uma pequena parte dos problemas enfrentadas pelas empresas poderá ser enquadrado nos requisitos dos programas de interação, uma vez que este acordo depende de condições prévias, tanto da empresa - enquadrar-se nos requisitos do programa, ter disponibilidade de tempo e recursos financeiros, ter interesse em resolver os problemas através dos procedimentos propostos, etc. - quanto do próprio CEFET - ter profissionais disponíveis, negociar os termos do contrato, enquadrar os problemas nas áreas de interesse, etc. Neste processo, então, verificou-se que por aceitar a submissão da comunidade a Instituição acaba gerando sua própria submissão de uma forma sistêmica.

Este tipo de relacionamento baseado na submissão de uma ou de ambas as partes, conforme indica Kim (1996), não produz o questionamento necessário para que ocorra uma aprendizagem efetiva. Os pressupostos e normas da organização e dos indivíduos não se tornam conhecidos ou desafiados, e dessa forma os problemas são resolvidos de modo emergencial, sem a consideração necessária às causas sistêmicas que permeiam o ambiente organizacional.

O mesmo ocorre com os resultados obtidos através desses programas de interação. Observa-se que as mudanças percebidas na comunidade tornam-se acentuadas no decorrer do tempo; entretanto, nenhum processo de questionamento da adequação dos processos ou dos resultados é desenvolvido. Os depoimentos a seguir ilustram essa condição de transposição de conhecimentos e ‘padrões’ externos para a realidade regional.

"Com a vinda do CEFET isso explodiu positivamente, é o lado bom. Pato Branco mudou muito, mudou muito mesmo". (D, 9, 4)

"Principalmente na linha das prestações de serviços na cidade, a coisa modificou bastante, o mercado como um todo modificou bastante. Porque quem veio de fora tem alguns padrões, vamos dizer assim, de grandes centros, que trouxeram para Pato Branco. Então isso aos pouquinhos vai sendo assimilado". (P, 8, 1)

Diante das colocações apresentadas nesta categoria de análise, que visa explicitar a relação da organização com o seu ambiente externo, torna-se importante fazer as seguintes observações:

- a) o CEFET-PR/Unidade de Pato Branco possui uma imagem institucional bastante difundida e respeitada em sua região de abrangência; entretanto, o vínculo entre ambiente interno e externo demonstrou ser bastante tênue;
- b) a produção interna de conhecimento recebe pouca ou nenhuma influência de seu ambiente externo e parece ser voltada ao acúmulo de conhecimentos teóricos;
- c) os programas de interação que visam à aplicação de conhecimentos teóricos à realidade empresarial são acionados de maneira reativa, ou seja, somente a partir da procura dos clientes externos e voltados à resolução de problemas já existentes nas organizações;
- d) há pouco ou nenhum questionamento quanto às soluções empregadas e resultados obtidos;
- e) não há discussão e armazenamento do conhecimento adquirido para utilização posterior.

Estas constatações, elaboradas a partir das informações obtidas na Instituição, revelam que a orientação do CEFET-PR/Unidade de Pato Branco em relação ao seu ambiente externo tende a ser predominantemente de submissão.

A influência dessa orientação sobre a aprendizagem organizacional é indicada por Garvin (1993), quando relata que o desenvolvimento de uma organização em direção ao aprendizado deve contemplar a abertura das fronteiras que atravessam os níveis da organização e também as que a ligam aos seus clientes e fornecedores, estimulando assim o intercâmbio de

idéias. As fronteiras “inibem o fluxo de informações, elas mantêm indivíduos e grupos no isolamento e reforçam preconceitos” (p. 26).

Finalmente, ressalta-se que compreender e/ou modificar a relação existente entre uma organização e seu ambiente significa também adotar um novo entendimento de sua estrutura e processo. Esta compreensão sistêmica abrange o padrão de inter-relações existentes entre os componentes-chave do sistema, o que, para Senge (1997), “[...] poderia incluir a hierarquia e fluxos de processos, mas inclui também opiniões e percepções, a qualidade dos produtos, os modos como se tomam decisões e centenas de outros fatores” (p.84).

4.2 A Natureza da Realidade e Verdade

4.2.1 Realidade e Verdade

Os pressupostos de uma organização sobre a natureza da realidade e verdade determinam a compreensão dos indivíduos sobre o que é real, como a verdade é descoberta ou revelada, além de propiciar informações sobre tempo, espaço e propriedade. Pretende-se, nesta categoria, além de verificar a configuração desse pressuposto, explorar sua influência sobre a aprendizagem ocorrida na Instituição em estudo.

Conforme apresentado no Capítulo 4, o CEFET possui cinco Unidades de Ensino no Estado do Paraná. A Unidade de Curitiba, sede do CEFET-PR, parece ser a origem da cultura institucional, uma vez que exerce grande influência sobre as demais, através da transmissão de diretrizes, normas e regulamentos que orientam o ensino e a organização burocrática. Além disso, o(s) primeiro(s) diretor(es) das Unidades e parte dos servidores docentes e administrativos são oriundos da Unidade de Curitiba e levam consigo elementos desta cultura, tais como a supremacia dos cursos de tecnologia, o mito da “família Cefetiana”, a importância da parceria com empresas da área de tecnologia de ponta, etc., que são repassados aos novos integrantes. Outra forma pela qual ocorre a transmissão da cultura é através de programas e atividades realizadas pelo CEFET em Curitiba que acabam sendo repassados para as demais Unidades. Entre eles estão os programas de interação, objeto da presente pesquisa, as cerimônias de homenagem aos clientes externos que realizam projetos em parceria com o CEFET, as visitas técnicas e gerenciais feitas por professores, alunos e corpo administrativo, entre diversas outras formas.

Os depoimentos abaixo permitem a observação desse processo, ao mesmo tempo em que demonstram a forma como cada uma das Unidades constrói a própria cultura a partir de suas peculiaridades.

“Basicamente desde a implantação do Sistema CEFET em Pato Branco, segue-se uma orientação da própria Direção Geral mas, é lógico que pelas características regionais, e também pela característica diferenciada da nossa Unidade em relação às outras nós temos que [...] conseguir uma característica própria, criar mecanismos para desenvolver a partir de nossas habilidades e de nossas potencialidades.” (D, 3, 2)

“O CEFET tem a sua própria política de ação junto às empresas e à comunidade como um todo. Ela é uma política institucional, não só da Unidade. Agora, a maneira que isso vai ser abordado ou desenvolvido, aí vai dentro das particularidades de cada um, mas existe uma diretriz institucional de trabalho. Então muitas vezes a gente toma essa diretriz e as experiências que já deram certo, que já foram realizadas, principalmente em Curitiba que é a Unidade mais antiga, e traz retrabalhando dentro da nossa realidade”. (P, 8, 1)

Segundo as informações do grupo de dirigentes, a elaboração das diretrizes específicas para a Unidade é feita com a participação da comunidade interna e, eventualmente, de alguns membros da comunidade externa. Uma das formas em que ocorre esta participação é através do evento denominado Planejamento Participativo, realizado anualmente e envolvendo decisões estratégicas, táticas e operacionais. O depoimento abaixo relata a importância destes eventos para o grupo de dirigentes:

“Então a idéia do planejamento participativo, da discussão dos caminhos da Unidade, do quê fazer, do como fazer, do que precisa ser trabalhado, e aí tem tido a participação de professores, de técnicos administrativos, de alunos... sistematicamente. A gente até tem feito algumas reuniões com alunos, com professores, com pais de alunos de segundo grau, para tentar moldar um objetivo comum”. (P, 8, 1)

Tomei (1994) ressalta que há uma crescente necessidade de se criar comprometimento nas organizações; entretanto, nem mesmo elevados graus de comprometimento conseguem compensar falhas na estratégia ou ineficiências inerentes a estruturas pesadas ou a processos decisórios lentos. Da mesma forma, ao referir-se à criação de objetivos comuns, Senge (1990) alerta que “pelas mesmas razões que a maioria dos processos de se impor objetivos ‘do alto’ não dão certo, na maioria das vezes o planejamento estratégico também não consegue criar um objetivo genuíno” (p.196).

Um exemplo de comprometimento e objetivos comuns é fornecido por um dos grupos da Unidade de Pato Branco. Este grupo, pelas suas características, parece representar uma das culturas de gerenciamento apresentadas por Schein (1996). Formado pelos docentes

de um dos cursos, este grupo diferencia-se dos demais em diversos aspectos; dentre eles, ressaltam-se: a) propiciar retorno financeiro para a Instituição, através da utilização de seus laboratórios na prestação de serviços externos; b) possuir um corpo docente composto quase que exclusivamente por mestres e doutores; c) primar pela realização de trabalhos em equipe; d) aliar teoria e prática através de trabalhos de campo realizados com os alunos; e) partilhar valores que incluem comprometimento, colaboração e difusão de informações, entre outros; e f) possuir laboratórios e ambientes adequados às necessidades do curso, o que permite trabalhar com ensino, pesquisa e extensão. Neste sentido, a cultura partilhada pelo grupo demonstra estar baseada na interação humana com altos níveis de comunicação, confiança e trabalho de equipe, aproximando-se do que Schein (1996) denomina “cultura do operário”.

No entanto, é a forma de relacionamento entre os membros do grupo que o diferencia dos demais. Segundo os entrevistados, este grupo realiza uma construção conjunta de conhecimentos, valorizando a participação dos clientes na resolução de problemas.

“Essa é outra coisa bem peculiar aqui do nosso curso (nome do curso) e da Coordenação, que a gente sempre trabalha, a gente tem que dividir algumas coisas porque não tem como trabalhar sempre juntos, então para operacionalizar a gente acaba dividindo tarefas, [...], mas sempre tem um contato muito grande. Então tudo o que vai ser passado a frente, todo o conhecimento que é gerado, é discutido e é feito conjuntamente”. (P, 6, 6)

“Ver o desenvolvimento ou as atividades que serão desenvolvidas na [área específica] ou num grupo como algo que vem dos próprios [clientes], das necessidades deles, não como algo que nós vamos lá dizer que ele tem que fazer dessa forma ou daquela forma, mas que eles realmente estejam inteirados no processo de desenvolvimento, no processo educativo, no desenvolvimento de tecnologia, na aplicação das tecnologias, no resultado produtivo e no aumento da qualidade de vida deles”. (P, 1, 6)

Neste contexto pode-se perceber que o nível de aprendizagem é expandido do indivíduo para o grupo. Para Crossan, Lane e White (1995), esse processo, denominado ‘interpretação’, tem como ponto central os elementos conscientes da aprendizagem individual. Embora este processo possa acontecer em nível individual, é a interação social que conduz à interpretação coletiva de significados, à criação de uma linguagem comum, ao esclarecimento das visões e ao desenvolvimento de compreensões e significados compartilhados. Para os autores, a Interpretação é um processo intermediário para que a organização possa institucionalizar a aprendizagem e difundi-la em todos os níveis.

O mesmo parece não acontecer em outros grupos da Instituição, pois segundo os depoimentos de outros participantes e dos Dirigentes, percebe-se que o trabalho em equipes

ainda é escasso e o individualismo prevalece sobre o coletivo.

“Não há muito essa interdependência, não há... não sei se está faltando um pouco do tecido ficar mais coeso, ou de que a gente realmente tenha que trabalhar em equipe”. (P, 5, 6)

Também podem ser observados indícios de autoritarismo e descrédito quanto à forma de organização do trabalho. Os depoimentos a seguir denotam essa constatação:

“Ocorre que eles dizem: é contigo, resolve. Quer dizer, você tem que resolver”. (P, 5, 6)

“A partir do momento que for uma equipe, trabalhar em espírito de equipe mesmo, não de grupo nem de bando, com espírito de equipe e co-responsáveis, aí nós conseguiremos desenvolver com muito mais facilidade tudo o que vem a nossa frente e estaremos ainda gerando novas oportunidades para desenvolver mais trabalhos junto com a comunidade interna e externa, e toda a demanda que surgir”. (D, 3, 2)

Percebe-se, então, que nesta Unidade de Ensino os entrevistados não encontram consenso para determinar a orientação do pressuposto analisado. Se por um lado os dirigentes acreditam que realidade e verdade sejam construídas através de debates entre os membros internos da organização, por outro lado diversos entrevistados consideram a realidade como determinada pela verdade revelada. Para este último grupo a influência da Unidade de Curitiba e das autoridades locais é decisiva na determinação da realidade.

Pela importância e intensidade das divergências apresentadas acima, pode-se supor a existência de uma subcultura ou de um processo de mudança na orientação desse pressuposto. Estas hipóteses são apresentadas por Schein (1984) quando afirma que uma empresa constituída de vários subgrupos estáveis, sejam eles funcionais, divisionais, geográficos ou hierárquicos, poderá abrigar diversas culturas dentro de si, cujos pressupostos podem ser homogêneos ou heterogêneos, mas que se misturam para formar a cultura total da organização.

Entretanto, como as divergências apresentam-se ora entre os entrevistados que pertencem a um curso específico da instituição e os demais entrevistados de diversos cursos, ora entre o grupo de dirigentes e o de participantes, outra hipótese apresentada por Schein (1984) parece explicar esta situação. Para este autor algumas situações apresentadas pelos entrevistados podem estar representando apenas os valores esposados, ou seja, “o que as pessoas dizem ser o motivo de seu comportamento, o que gostariam, num plano ideal, que fossem esses motivos e que muitas vezes é apenas a racionalização de seus comportamentos”(p. 56).

Com base na pesquisa empírica realizada para o presente estudo e diante da exposição acima, considera-se que nesta Unidade de Ensino a natureza da realidade tende a ser

baseada na verdade revelada pela Unidade de Curitiba e pelos membros da organização que possuem posição hierárquica mais elevada.

4.2.2 Tempo

A análise da percepção do tempo na Unidade de Pato Branco indica, de maneira geral, que há um forte direcionamento para o presente. Este direcionamento é percebido através da preocupação demonstrada pelos membros em realizar tarefas imediatas e resolver os problemas de curto prazo apresentados pela comunidade externa.

“A comunidade vem buscar no CEFET uma resposta para problemas que eles estão encontrando”. (P, 2, 3)

“De maneira geral, a gente percebe que a demanda é para soluções de problemas ou então acompanhamentos de situações que demandam uma fase intermediária de instalação de alguma coisa, principalmente com empresas”. (D, 3, 2)

A estrutura e os objetivos dos programas de interação (apresentados no item 4.3) também induzem os participantes a elaborarem projetos de curto prazo. Os entrevistados indicam ainda que, além destes fatores, o tempo, os custos e a falta de profissionais também são relevantes na aprovação dos projetos.

“[...] como instituição não se consegue viabilizar todos esses projetos e às vezes projetos que tem um tempo ou custo bastante alto, fica difícil a gente viabilizar”. (P, 1, 6)

“Nós não podemos pesquisar ao mesmo tempo todos os problemas já que são muitos em nossa linha de atuação [...]” (P, 1, 6)

“Seguido eles ligam para cá, só que é uma coisa assim que é meio desordenada porque normalmente o cara liga e ele precisa para [prazo de entrega e Instituição relacionada] e às vezes você não consegue fazer esse tipo de serviço por essa falta de organização”. (P, 6, 6)

Nestas situações pode-se perceber que o fato de existirem muitos problemas para poucos recursos acaba acionando o modelo gerencial apresentado por Kim (1996) como “problema-solução” (p. 81), onde os problemas são detectados, e espera-se, resolvidos o mais rápido possível. Assim, para atender à crescente demanda, as pessoas tendem a aplicar soluções-padrão, ou seja, soluções já utilizadas para resolver problemas semelhantes e que podem funcionar como panacéia para o problema atual. A falta de tempo e/ou recursos impede que as pessoas considerem o aspecto sistêmico dos problemas enfrentados e das soluções propostas, e dessa forma as soluções podem estar realimentando o processo ou criando outros problemas.

Pensar em termos de soluções predeterminadas impede as organizações e os indivíduos de aprenderem, por excluírem as demais possibilidades, ou mesmo por estarem formulando uma concepção errada do problema. Por isso, ao tentar aplicar as soluções-padrão ou simplesmente defender categoricamente os pontos de vista individuais em detrimento da discussão coletiva, gera o que Argyris (1992) denomina ‘incompetência hábil’. Nestas situações, ao invés da observação dos dados e das questões reais - processo que pode induzir a uma rearticulação do problema - os indivíduos tornam-se especialistas em aplicar soluções pré-determinadas aos problemas que surgem.

É importante considerar também que os depoimentos demonstram uma percepção diferenciada do tempo vivenciado no interior da Unidade de Pato Branco e do tempo em seu exterior. A existência de diversas atividades e projetos simultâneos faz com que os membros da organização percebam o tempo com maior escassez e aceleração do que no exterior da Unidade. Dentre os depoimentos que ressaltam estas colocações, destacam-se:

“A primeira dificuldade é a questão da organização do nosso tempo. [...] às vezes surgem uma série de atividades em um determinado período, [...] muitas vezes nós temos que intensificar o nosso trabalho e isso termina dificultando todas as nossas atividades, porque o volume de trabalhos que a gente tem, de certa forma já é uma sobrecarga, então qualquer aumento nisso aí, às vezes a gente termina não vencendo, ou termina deixando alguma outra atividade para trabalhar mais tarde nela”. (P, 1, 6)

“Geralmente você tende, na negociação, a pedir um prazo um pouco mais alongado, porque senão fica muito difícil mesmo, você não tem aquele tempo normal como teria se tivesse trabalhando na iniciativa privada, aí fora. Então você, sempre na base da negociação, tem de lembrar disso e sempre pedir um tempo a mais”. (P, 7, 5)

A classificação do tempo apresenta ainda fortes indícios de policronia, ou seja, a realização de diversas atividades simultaneamente. Paralelo às atividades de ensino, cada Coordenação de Curso realiza atividades que envolvem o corpo docente e discente. Há também projetos permanentes desenvolvidos pelos departamentos da Unidade, além dos programas de interação. Sendo assim, alguns profissionais acabam envolvidos em diversas atividades e projetos.

“O CEFET é uma escola técnica diferente nesse aspecto e gerencia, digamos assim, até as atividades do processo ensino-aprendizagem de uma forma diferente das demais.[...] porque nós não realizamos apenas as atividades de estágio obrigatório com os nossos alunos, mas ofertamos a eles a oportunidade de participar de outros programas que vão enriquecer sobremaneira as atividades deles de aula, de estágio, de formação enfim, através desses projetos desenvolvidos com a comunidade [...]”. (P, 2, 3)

“Mas do ponto de vista de sobreposição de atividades, eu acho que tudo o que a gente faz aqui no CEFET sempre acaba tendo uma certa sobreposição porque você tem muitas atividades, você participa de comissão - uma comissão aqui outra ali e tal. Você dá aula. A gente tem que fazer algumas coisas também da parte administrativa [...]”. (P, 6, 6)

Estes aspectos concorrem também para que os membros da organização percebam o tempo como linear, pois percebe-se nos relatos que os eventos são vistos de maneira isolada. A organização não apresenta o que Senge (1990) denomina raciocínio sistêmico, ou seja, a análise das ações tomadas e de suas possíveis influências no sistema, seja através da combinação de inter-relações ou dos padrões de mudança que sejam desencadeados por estas ações. Acredita-se, então, que por não realizar o acompanhamento dos eventos ambientais decorrentes de suas ações, a organização não demonstra estar consciente dos círculos de causalidade por ela produzidos.

Dessa forma, a análise do tempo vivenciado na Instituição pode se enquadrar no que Senge (1990) denomina ‘fixação em eventos’, ou seja, uma forma de ver as situações como uma série de eventos onde para cada um deles busca-se uma causa óbvia e uma explicação imediata, ligada diretamente aos fatos. Para este autor, “a aprendizagem produtiva não pode ser mantida numa organização onde as pessoas só pensam em termos de eventos de curto prazo. Nesse caso, o máximo que elas podem fazer é prever um evento antes que ele ocorra a fim de poderem reagir de acordo, mas jamais aprenderão a criar” (Senge, 1990, p.32).

4.2.3 Espaço

Já a análise do espaço para atuação da organização nos remete a duas concepções: o âmbito externo e o interno. Analisando-se inicialmente o âmbito externo verificou-se que a procura da comunidade pelos serviços ofertados na Unidade é maior do que a disponibilidade de atendimento. Por esta razão, o atendimento aos programas de integração acaba sendo restrito pela escassez de pessoal, de recursos financeiros ou mesmo de espaço físico. Este aspecto é assim expresso pelos entrevistados:

“O problema não é diretamente de você manter os programas com a comunidade não, não é o objeto que é o problema e sim a maneira de você realizar que é a falta de pessoal em alguns pontos e a falta de recursos. Muitas vezes você tem para o desenvolvimento, mas você precisa ter uma contrapartida também, e aí você fica amarrado”. (P, 8, 1)

“A procura por serviços é grande, na verdade a gente não tem sido mais procurado até por ficar meio... não ter aberto muito essa possibilidade, porque senão ficaria até difícil atender todo mundo e priorizar é difícil”. (P, 1, 6)

Desse modo, percebe-se que através destas justificativas a organização passa a restringir o próprio espaço de atuação e assim percebê-lo como limitado. Somados a esses fatores, verifica-se ainda a existência de critérios políticos na escolha dos trabalhos a serem desenvolvidos:

“Aqueles que buscam informações, digamos: como é que eu posso fazer isso? Todos são encaminhados via DIREC-SETEC, com exceção daqueles trabalhos desenvolvidos diretamente com a Prefeitura Municipal ou Secretarias de Estado e tal, que envolve, assim eu diria, até questões políticas, que não é só questões de desenvolvimento de projetos, mas envolvem questões políticas, estão mais próximas ao gabinete, os demais todos que envolvem a Instituição passam via DIREC, para que até mesmo possa se ter um controle maior de todas as coisas que estão sendo desenvolvidas”. (D, 3, 2)

Em relação ao espaço interno de participação percebeu-se que a participação nos programas de interação é bastante reduzida, visto que menos de 6% dos membros da organização já fizeram ou fazem parte destes programas, além de haver uma significativa repetição de nomes. Quando questionado a respeito, o grupo de dirigentes atribui esse fato à desmotivação e comodidade dos participantes.

“Então até se você der uma olhada existe, meio que existe, uma repetição. Então porque que nós não abrimos mais? Porque muita gente não se dispõe a repensar o modo de trabalhar para ganhar mais dinheiro, é mais confortável chorar e dizer que ganha pouco. Vai ter que abrir mão de algumas horas de noite, algumas horas de casa”. (D, 9, 4)

“Eu acho que passa por uma questão de motivação das pessoas ou então de redescobrimto desse veio ou então desse vácuo, de todo esse espaço aberto aí para gente conquistar, então nessa rápida análise aí a gente percebe que as coisas cresceram nesses últimos anos, mas que nós teríamos... temos ainda um potencial enorme de crescimento se muito mais pessoas se envolvessem na mesma atividade”. (D, 3, 2)

Estes depoimentos indicam, então, que a organização percebe também o espaço interno como limitado. Além das justificativas apresentadas nos depoimentos anteriores, há uma grande preocupação com a imagem da instituição perante o cliente, o que pressupõe que os dirigentes primam pela valorização da dimensão organizacional em detrimento das questões individuais, o que pode ser verificado nestes recortes:

“Existem os trabalhos que são pequenos e aí o professor que é o especialista, digamos assim, a pessoa mais indicada para levar o nome da Unidade, do CEFET para a comunidade é que vai ser indicado porque aí não é o nome do professor apenas que está sendo mostrado, é o nome da Unidade que está por trás, é todo o compromisso em face da pessoa indicada para solução do problema”. (D, 2, 3)

Diante destas colocações, pode-se entender que tanto o espaço externo quanto o interno são vistos como limitados. Está claro para os dirigentes da organização que o espaço que lhe compete não é efetivamente utilizado, embora eles atribuam a responsabilidade aos próprios membros da organização. A questão relevante que decorre desse ponto de vista é a criação de limitações, não só às oportunidades que possam surgir, mas também ao aprendizado na Instituição.

Diversos são os mecanismos destacados por Ryan (1996) que podem provocar limitações ao aprendizado. Entretanto, é a necessidade de evitar o conflito e o medo do fracasso que levam as pessoas a utilizarem-se de comportamentos defensivos que afetam negativamente a disposição da comunidade para a comunicação aberta, e a experimentação conjunta. Sendo assim, as pessoas procedem defensivamente “para evitar a ameaça, o embaraço, o conflito e tudo que esteja associado com estar ‘errado’. E como ‘o ataque é a melhor defesa’, as pessoas podem até começar a apontar ou culpar os outros como um meio de fugir da culpa pessoal”. (Ryan, 1996, p.147).

4.2.4 Propriedade

Analisando também a noção de propriedade, um dos itens do pressuposto Natureza da Realidade e Verdade, verifica-se que a Unidade de Pato Branco possui uma imagem que não parece ser compartilhada pela comunidade externa. Sendo uma Instituição Pública Federal, a comunidade possui uma expectativa diferente com relação aos programas e serviços prestados pela Unidade. Conforme o depoimento dos entrevistados, transcritos abaixo, a comunidade espera que o CEFET seja uma instituição aberta e comunitária. E essa é uma das principais divergências encontradas nos programas de interação:

“Não tem-se esta concepção da interação que precisa verdadeiramente a interação completa da comunidade, da escola, da empresa, na busca do desenvolvimento, seja social, seja econômico, seja tecnológico. Então eu acho que nós estamos ainda num processo de transição ainda. Se espera muito do CEFET, mas como um órgão de assistência e não como um órgão parceiro”. (P, 8, 1)

Os membros da organização também parecem estar conscientes da necessidade de contribuir para o desenvolvimento regional.

“Um outro objetivo é levar à comunidade o potencial humano e tecnológico que existe aqui no CEFET, que é uma escola pública, e que também tem esse papel social”. (P, 2, 3)

“A importância desses programas é a projeção da Unidade, a projeção da Escola, eu acho que sempre que o CEFET, pelo menos na prática não acontece efetivamente isso, mas uma das características do CEFET foi sempre essa integração com as empresas e com a comunidade, que eu acredito um pouco mais forte, um pouco mais... um pouco mais forte que em relação às Universidades”. (P, 7, 5)

Quando os entrevistados relatam sobre a função do CEFET como instituição pública, como ocorre nos depoimentos apresentados a seguir, pode-se observar que há uma forte tendência à idealização. Segundo Schein (1984), estes depoimentos podem ser uma manifestação dos valores esposados, ou seja, o que os entrevistados gostariam, num plano ideal, que fossem os reais motivos de seus comportamentos, mas que acaba por representar apenas uma forma de racionalização:

“Eu acredito que, como instituição pública, nós temos que trabalhar auxiliando, além da formação dos alunos, na formação dos profissionais, que nós temos que ter um enfoque principal, nós temos que trabalhar também no desenvolvimento da região, da comunidade, isso alimentando também, na medida em que nós trabalhamos com a comunidade, isso vai alimentar o nosso ensino, vai alimentar nossa pesquisa, vai alimentar a nossa formação profissional como um todo”. (P, 1, 6)

“Nós acreditamos... eu acredito que como instituição pública nós temos que atender, além de atender às empresas, nós temos que atender aos pequenos empresários e aí realmente numa outra forma, quer dizer, na forma de projeto social mesmo, com custo mínimo para eles”. (P, 1, 6)

Diante dessas informações, conclui-se que a imagem da instituição como propriedade comunitária é idealizada pelos membros da organização, mas não é incorporada aos pressupostos de sua cultura, uma vez que os programas de interação, objeto desse estudo, geralmente envolvem uma contrapartida financeira por parte das empresas beneficiadas. Desse modo a Instituição apresenta uma imagem mais próxima da propriedade individual, com alto índice de burocratização e fortemente influenciada pela escala hierárquica.

Esta forma de organização, também classificada como mecanicista, de racionalidade funcional ou instrumental, exerce grande influência sobre a aprendizagem, tendendo a limitar o desenvolvimento da capacidade humana, enquanto a organização perde contribuições criativas e inteligentes que poderiam advir das pessoas, se proporcionadas as devidas oportunidades (Morgan, 1996).

Diante das análises realizadas nesta categoria, verificou-se que o pressuposto da organização para a realidade tende a ser baseado na verdade revelada. Percebe-se também o tempo como presente, escasso, policrônico e linear. O espaço tende a ser compreendido como limitado e a propriedade como individual.

A influência da configuração obtida por este pressuposto sobre a aprendizagem é analisada por Nevis, DiBella e Gould (1995) através das orientações de aprendizagem e fatores facilitadores. Ao confrontar os procedimentos apresentados na análise desta categoria, nota-se que, ao basear sua realidade na verdade revelada, a organização limita a aprendizagem ocorrida em seu interior através de procedimentos que tendem a: a) aceitar o conhecimento como algo possuído individualmente, sem disponibilizar seu *know-how* a todos os seus membros; b) incentivar apenas aprendizagem incremental e corretiva; e c) propiciar o desenvolvimento de habilidades individuais em detrimento de times ou grupos.

Ao efetuar a análise deste pressuposto em relação aos fatores facilitadores propostos por Nevis, DiBella e Gould (1995), é possível perceber que, ao direcionar seu tempo para o presente e vê-lo como linear, a instituição deixa de: a) realizar medições em relação à diferença entre a performance atual e desejada; b) preocupar-se com a medição dos fatores-chave de seu desempenho; e c) primar pela realização de análises sob uma perspectiva sistêmica. Por compreender o espaço como limitado e a propriedade individual, nota-se a ausência dos seguintes procedimentos: a) incentivo ao raciocínio experimental; b) clima de abertura; c) variedade operacional; d) apoio múltiplo; e e) liderança envolvente. Neste contexto, os fatores indicam que a instituição apresenta maior dificuldade para a ocorrência da aprendizagem, além de reduzir consideravelmente a aprendizagem efetiva ocorrida em seu contexto.

4.3 A Natureza da Natureza Humana

Nesta categoria pretende-se verificar como o CEFET-PR/Pato Branco compreende a natureza humana. Para tanto esta análise fundamenta-se nas informações dos entrevistados para desvendar a percepção da organização a respeito dos indivíduos que a compõem, dos seus clientes e dos seres humanos de forma mais abrangente.

Inicialmente, verificou-se que o pressuposto sobre a natureza humana, na perspectiva do grupo de dirigentes, é de que as pessoas são acomodadas e passivas, suposições estas que podem ser percebidas através dos seguintes depoimentos:

“Então até se você der uma olhada existe uma repetição. então porque que nós não abrimos mais? Porque muita gente não se dispõe a repensar o modo de trabalhar para ganhar mais dinheiro, é mais confortável chorar e dizer que ganha pouco. Vai ter que abrir mão de algumas horas de noite, algumas horas de casa”. (D, 9, 4)

“São poucos os nossos professores que vêm essa atividade com a comunidade no mesmo ritmo de realização em termos de prazo que a comunidade exige, então a comunidade quer um trabalho para ontem e o nosso professor faz para depois de amanhã”. (P, 2, 3)

Diante desta ‘acomodação’ por parte dos participantes, os entrevistados do grupo de dirigentes relatam que uma de suas atribuições é tomar a iniciativa dos trabalhos a serem desenvolvidos, além de efetuar a cobrança de prazos e resultados para que os projetos sejam concluídos. Estes relatos podem ser observados nos recortes apresentados a seguir:

“Nós precisamos fazer com que essas pessoas que desempenham essas atividades, esses projetos, elas cresçam na mesma proporção de que crescem o número de projetos, e só será possível se esses que já vêm desenvolvendo arrebanharem outras pessoas para trabalhar, porque eu vejo que a melhor maneira de você trazer mais pessoas para trabalhar é se as próprias que desenvolvem trazem os seus colegas, porque se você esperar somente pela direção para ir buscar as pessoas, ou então somente que as pessoas venham em busca é meio difícil”. (D, 3, 2)

“A gente já foi aprendendo um pouco e hoje já tenta negociar e comprometer o professor com prazos, porque se deixar para ele apenas colocar o prazo e deixar meio na vontade dele, às vezes a coisa fica um pouco demorado e aí gera insatisfações na comunidade”. (P, 2, 3)

Este processo é explicado pelo arquétipo “consertos que pipocam”, desenvolvido por Senge (1997): “o tema central desse arquétipo é que quase toda e qualquer decisão tem conseqüências a longo e curto prazos, e as duas são em geral diametralmente opostas” (p. 116). Neste caso o sintoma do problema, representado pela acomodação e passividade dos participantes, reclama uma solução que é rapidamente implementada através da direção dos projetos e aumento do controle das atividades executadas pelos participantes. Estas medidas aliviam momentaneamente o sintoma. Entretanto, as conseqüências não previsíveis do conserto acabam piorando o desempenho que foi tentado corrigir inicialmente e, neste ponto, os dirigentes percebem o aumento de acomodação e passividade por parte dos participantes.

Senge (1997) apresenta como indícios de que este arquétipo está atuando: a) a sensação de que é necessário tentar a mesma solução um pouquinho mais, e depois um pouquinho mais, e mais uma vez... até que as pessoas percebam que na verdade estão resistindo à idéia de tentar algo novo; ou b) a sensação de impotência que as pessoas têm quando confrontadas com as conseqüências de suas ações. Os depoimentos abaixo ilustram os indícios apresentados:

“A gente procura aqui no departamento fazer da seguinte maneira, eu tento ajudar fazendo o primeiro contato, no primeiro você apanha, no segundo você apanha menos, no terceiro você já tem e no quarto você já está habilitado. A vida ensina. É assim, mas poderíamos estar trabalhando de outra maneira. Corremos o risco, às vezes, de deixar o freguês meio chateado na

primeira vez, mas existe uma expectativa porque a gente já abre o jogo”. (D, 9, 4)

“O problema não é diretamente de você manter os programas com a comunidade não, não é o objeto que é o problema e sim a maneira de você realizar que é a falta de pessoal em alguns pontos e a falta de recursos. Muitas vezes para o desenvolvimento, você precisa ter uma contrapartida também, e aí você fica amarrado”. (P, 8, 1)

Em outros relatos, constatou-se ainda que o grupo de dirigentes aponta diversas outras dificuldades na organização que parecem estar diretamente relacionadas com o desempenho dos membros da organização. Com estes depoimentos pode-se identificar situações de comodismo, insegurança e desinteresse por parte do grupo dos participantes, o que parece levar o grupo de dirigentes a assumir as atribuições de motivadores e, eventualmente de mediadores entre os participantes e os membros da comunidade.

“Sabemos que não é só aqui, como em toda instituição, existem pessoas que vem no objetivo somente de cumprir tabela: venho, vou lá, vou fazer o meu trivial e o resto é resto. Mas até com estas pessoas nós temos que contar. Temos que motivá-las para que mudem esse seu pensamento, quer dizer, mesmo a gente sabendo que existe esse tipo de pessoas, não podemos nos acomodar com essa situação”. (D, 3, 2)

“Quanto aos professores é a insegurança do teórico se deparar com o prático, isso é um problema. Primeiro porque a nossa região aqui foi feita de empreendedores, então o chefe de produção é um cara com o primeiro grau, e que manda, e que se ele não entendeu o que você está falando, ele te desmonta na frente do pessoal. Ele te desacredita mesmo. E o nosso teórico muitas vezes não tem muita vista prática”. (D, 9, 4)

“Nós sentimos que há até um desinteresse, uma desmotivação por parte dos professores e dos técnicos administrativos de cadastrarem-se em suas atividades, em suas habilidades, para quando necessário ir em busca”. (D, 3, 2)

Nota-se então que a cultura organizacional apresenta uma maior inclinação para a teoria X, desenvolvida por McGregor (1992), cujos conceitos são sintetizados nas seguintes afirmativas: a) o ser humano, de modo geral, tem uma aversão essencial ao trabalho e o evita sempre que possível; b) devido a essa característica humana de aversão ao trabalho, a maioria das pessoas precisa ser coagida, controlada, dirigida, ameaçada de punição para que se esforce no sentido da consecução dos objetivos organizacionais e; c) o ser humano, de modo geral, prefere ser dirigido, quer evitar responsabilidade, tem relativamente pouca ambição, e quer garantia acima de tudo.

Segundo McGregor (1992), “a teoria X explica as *conseqüências* de uma determinada estratégia administrativa; não explica nem descreve a natureza humana” (p. 48). Desta forma, a desmotivação, insegurança, acomodação e outros comportamentos atribuídos

aos participantes podem ser vistos essencialmente como reflexos de uma filosofia de gerência que baseia-se na direção e controle.

Ao analisar-se a possibilidade de aperfeiçoamento e evolução dos seres humanos, verificou-se que o posicionamento da organização também é condizente com a teoria exposta nos parágrafos anteriores. Dessa forma, o aperfeiçoamento e evolução dos seres humanos se dará, principalmente, através de tentativas e erros individuais. Sendo assim, cada ser humano seria responsável pela própria evolução, que ocorreria durante a correção dos eventuais erros que fossem detectados no desempenho de suas funções.

“Você tem que ir atrás de bibliografia, estudar, estudar, estudar... é complicado porque é isso que eu te falo, quando tem uma pessoa que entenda naquele assunto, na área, todo mundo acha que você manja de tudo, quando em verdade você entende um ponto daquele universo”. (P, 5, 6)

“Então nós temos trabalhado porque o cara precisa se lapidar. Não tem outra maneira, nós não temos outros mecanismos. E eu gostaria de colocar o seguinte aqui: estes tombos que o professor leva lá fora como profissional é que tornam ele mais sensível e um pouco mais humilde dentro da sala de aula, e com isso mais produtivo diante do aluno. Com mais crédito diante do aluno porque daí vê o lado do outro”. (D, 9, 4)

“Eu não estou partindo do pressuposto que o cara queira fazer a coisa errada, eu estou querendo dizer que o cara quer fazer a coisa certa, e que só que aquela coisa certa tem efeitos colaterais. E se assim ocorrer o que vai acontecer? Vai ter que ter alguém que defenda esse cara, entendeu? ... só que não é assim. Você deu a solução, você representa a escola”. (P, 5, 6)

Para Garvin (1993), a resolução de problemas é uma das cinco atividades principais que induzem a aprendizagem em organizações, juntamente com: a) experimentação com novas abordagens; b) aprendizagem por experiências próprias e história passada; c) aprendizagem com experiências e melhores práticas de outros; e d) repasse de conhecimento de modo rápido e eficiente para toda a organização. Entretanto, para que a resolução sistemática de problemas possa ser um mecanismo de criação de conhecimento, o autor ressalta a necessidade do estabelecimento de uma nova mentalidade, onde sejam desenvolvidas a exatidão e precisão necessárias, pois “[...] do contrário, a organização permanecerá prisioneira de ‘sexto sentido’ e justificativas capengas e o aprendizado será podado” (Garvin, 1993, p.7).

Argyris (1991) também alerta que as soluções empregadas na resolução de problemas, na maioria das vezes, estão eivadas de processos mecânicos, formas de pensamento linear, mecanismos de defesas e outros fatores que impedem a efetiva aprendizagem. Ao conjunto destes fatores, o autor denomina “rotinas defensivas”. Tais rotinas seriam as

“ações ou políticas que impedem os indivíduos ou segmentos de uma organização de experimentarem embaraços ou sentirem-se ameaçados. Simultaneamente, elas impedem as pessoas de identificarem e eliminarem as causas da situação potencialmente embaraçosa ou ameaçadora. *As rotinas defensivas vão contra o aprendizado*, são superprotetoras, e provocam o isolamento do indivíduo” (Argyris, 1991. p. 31).

Diante dessas colocações, torna-se importante frisar que o único processo de discussão coletiva que está em andamento na Unidade de Pato Branco é o Planejamento participativo, já discutido anteriormente na Categoria Natureza da Realidade e Verdade. Nem mesmo o trabalho em equipes parece ser usual na Unidade, o que pode ser percebido através do seguinte depoimento:

“A partir do momento em que for uma equipe, trabalhar em espírito de equipe mesmo, não de grupo nem de bando, é que com espírito de equipe e co-responsáveis, aí nós conseguiremos desenvolver com muito mais facilidade tudo o que vem a nossa frente e estaremos ainda gerando novas oportunidades para desenvolver mais trabalhos junto com a comunidade interna e externa, e toda a demanda que surgir”. (D, 3, 2)

A visão institucional em relação aos clientes externos também tende a identificar-se com os pressupostos da Teoria X desenvolvida por McGregor (1992). A imagem revelada através das entrevistas demonstrou que a instituição percebe a comunidade externa - em particular os clientes dos programas de interação - como indivíduos desorganizados e imaturos.

“Seguido eles ligam para cá, só que é uma coisa assim que é meio desordenada porque normalmente o cara liga e ele precisa para [prazo de entrega e Instituição relacionada] e às vezes você não consegue fazer esse tipo de serviço por essa falta de organização”. (P, 6, 6)

“Eu vejo que um dos problemas maiores aqui no interior é a... maturidade, digamos assim, do pessoal da [área de atuação] então, por exemplo, o que o cliente não vê não importa, importa só aquilo que o cliente vê”. (P, 5, 6)

“As empresas vêm em busca de novas soluções para problemas que, às vezes, nem ela se questionava qual era o problema. Então ela quer ser moderna, mas às vezes nem ela sabe por onde. Essa é uma das características. Outra coisa, todo mundo quer ter parceria com o CEFET, todo mundo quer, nem que seja para contar para os outros”. (D, 9, 4)

A partir dessa visão, indicam os entrevistados, cabe à instituição e aos profissionais que executam os programas a tarefa de proteger-se dos problemas e riscos que os clientes possam representar.

“Quem está preocupado com isso? Ninguém. Por que ninguém está preocupado com isso? Porque o cliente não está cobrando. Por que o cliente não cobra? Porque o cliente acha que isso é responsabilidade do [profissional], entendeu? Então fica assim, como não é cobrado, vai indo

mais ou menos”. (P, 5, 6)

“Aconteceu uma situação problemática porque não constava o tempo que poderia [...] não houve um prazo estipulado para um período de garantia do trabalho e a pessoa que tinha solicitado o trabalho achou que essa garantia do trabalho seria ...eterna. [...] Foi a única vez que aconteceu, então serviu como uma reanálise de processos, para se ver que às vezes a gente não coloca tudo no papel, *não se protege de certas cláusulas que podem acontecer* e em vista disso algumas situações acabam aparecendo”. (P, 2, 3)

“Eu acho que tanto de quem compra como de quem vende deve haver um cuidado, e esse cuidado às vezes é largado de lado”. (D, 9, 4)

Estas colocações nos remetem ao arquétipo denominado por Senge (1997) “Adversários Acidentais. Este arquétipo explica como grupos de pessoas que deviam estar em parceria entre si, e que *querem* estar em tal parceria (ou pelo menos assim se manifestam), terminam em amarga oposição” (p. 135). Neste modelo o processo inicia quando ambos os parceiros reconhecem que cada um deles poderia fornecer apoio ao outro. Nos recortes abaixo esta situação também está explícita. Ambos os parceiros - o CEFET e as empresas - têm claras as vantagens que podem obter do trabalho conjunto:

“A consultoria tem como um objetivo imediato atender a uma dificuldade que se observa na empresa, seja ela de que espécie for, aí a busca de uma solução para esse problema tem como objetivo a interação com a comunidade, visando a atualização curricular por parte do professor que está em constante aperfeiçoamento e interligado com o dia-a-dia da sociedade - e com isso o benefício para a sala de aula é direto porque a escola não fica alienada do que acontece na sociedade. Um outro objetivo também ao desenvolver consultoria é levar à comunidade o potencial humano e tecnológico que existe aqui no CEFET - que é uma escola pública, e que também tem esse papel social - e também melhorar o poder aquisitivo dos professores envolvidos na consultoria porque existe uma contribuição financeira das empresas envolvidas na resolução do seu problema, dependendo de cada situação, conforme uma programação específica.”. (P, 2, 3)

A seguir, cada um dos parceiros adota ações independentes para melhorar os seus resultados, individualmente. Não raro, as soluções de cada parceiro podem, mesmo que involuntariamente, ser obstrutivas ao sucesso do outro (Senge, 1997). Ao transpor estas observações para a realidade pesquisada, nota-se, como indica o recorte abaixo, que na ânsia de adequar os projetos às condições regulamentares e à disponibilidade dos profissionais, o CEFET, involuntariamente, acaba por ocasionar situações obstrutivas aos benefícios que o seu parceiro viria a ter:

“O cliente vem aqui e acha que vai ganhar tudo de graça porque é uma instituição federal, aí ele acha que não vai pagar. Ao receber a informação de que vai pagar, ele acha que o que está sendo vendido para ele não é o que está pactuado no papel e sim aquilo que ele acha que é. O nosso

cliente lê muito pouco. Ele assina e lê depois. O nosso profissional faz isso também, às vezes. Então esse é um dos problemas. Ele vem aqui e pede uma pesquisa. Depois a pesquisa é entregue para ele, ele pergunta: ‘mas cadê a interpretação da pesquisa?’ Nós respondemos: ‘Não, o senhor pediu uma pesquisa tabulada, ela está aqui, se o senhor quer a interpretação, é uma consultoria’. Ele diz: ‘Mas o que me adianta isso?’ Eu respondo: ‘O senhor deveria ter feito essa pergunta antes de comprar o produto’. Então isso é uma das coisas, a gente tenta sempre que o professor coloque, mas existe também do professor outra coisa, ele diz: ‘Eu vendi uma pesquisa, não tenho nada que estar lá interpretando para ele’”. (D, 9, 4)

Além disso, acrescenta Senge (1997), a distância física que separa os parceiros contribui para agravar os problemas de comunicação. Com isso torna-se mais difícil que cada uma das partes esteja ciente dos efeitos exercidos sobre o outro. Assim, enquanto um dos parceiros acha que está apenas beneficiando-se de uma oportunidade, o outro sente-se vítima da desconsideração do primeiro. O recorte selecionado abaixo demonstra uma situação em que os problemas de comunicação parecem concorrer para que os parceiros evitem as necessárias clarificações que a questão parece requerer:

“Quem está preocupado com isso? Ninguém. Por que ninguém está preocupado com isso? Porque o cliente não está cobrando. Por que o cliente não cobra? Porque o cliente acha que isso é responsabilidade do [profissional], entendeu? Então fica assim, como não é cobrado, vai indo mais ou menos”. (P, 5, 6)

Posteriormente, indica Senge (1997), quando a situação apresenta claros sinais de deterioração, cada um dos parceiros tenta convencer o outro da racionalidade do seu ponto de vista. Aqui, acrescenta o autor, os parceiros acabam por esquecer o propósito inicial e concentrar-se mais nas ações feitas pelo ‘outro’ para obstruí-lo. “Isso torna ainda mais improvável a conversação, tornando-se igualmente improvável que qualquer dos lados jamais tome conhecimento do efeito que está exercendo sobre o outro” (p.138).

Outro importante aspecto referente à categoria em estudo diz respeito à preocupação dos participantes com a responsabilidade assumida nos programas de interação. Em última instância, os participantes parecem responder individualmente pelas resoluções propostas, conforme os depoimentos a seguir:

“Ocorre que eles dizem: É contigo, resolve!. Quer dizer, você tem que resolver”. (P, 5, 6)

“Às vezes tem sido pesadas as próprias responsabilidades. De repente, por um direcionamento de um sistema produtivo, uma recomendação, a gente termina, às vezes, se questionando mesmo, porque é uma responsabilidade muito grande sobre esse sistema, sobre essas pessoas que estão trabalhando, sobre essa [unidade], e a gente termina de alguma forma exercendo um direcionamento nesse sistema produtivo”. (P, 1, 6)

“É uma responsabilidade absurda que nós temos”. (P, 5, 6)

A falta de alguns laboratórios e equipamentos, necessários para assegurar a precisão e qualidade dos serviços prestados, tende a contribuir para tornar ainda maior a responsabilidade assumida pelos participantes. Além disso os depoimentos revelam a existência de algumas questões de ordem pessoal e/ou administrativa, que viriam a dificultar o andamento dos programas.

“Olhe, a maior dificuldade que a gente tem aqui é estrutural. É aquela história, nós temos muita vontade de fazer mas nos falta isso, nos falta aquilo e tal. Como que a gente resolve, às vezes você tem que colocar dinheiro teu”. (P, 6, 6)

“A estrutura administrativa e o andamento da máquina não é ágil. Você sente que falta ela ser azeitada. Às vezes você tem alguma dificuldade quando você está envolvido em um projeto e outra pessoa não está diretamente envolvida, mas ela faz parte da instituição e ela tem que viabilizar ou flexibilizar para que o projeto seja desenvolvido. Às vezes a gente se depara com situações que algum setor por não estar diretamente envolvido naquele projeto não viabiliza o andamento normal das coisas”. (D, 3, 2)

Entretanto, a configuração de valores e pressupostos apresentados e discutidos nesta categoria não parece se adequar aos participantes de um dos cursos da instituição - aqui denominado “curso X”, conforme já discutido nas categorias anteriores. Os depoimentos de alguns do membros desse grupo, que serão apresentados na seqüência, ilustram uma situação totalmente distinta da apresentada até agora, o que permite supor a existência de uma ou mais subculturas na Unidade¹⁷.

Outra alternativa que permite explicar as contradições encontradas é apresentada por Schein (1996), quando argumenta que uma das principais razões pelas quais as organizações deixam de aprender origina-se na existência de três culturas distintas entre as subculturas: a cultura de engenharia, a cultura dos CEOs e a cultura dos operários. No caso em análise, a cultura que se mostra mais adequada para explicar a realidade vivenciada pelo grupo dos docentes de um dos cursos da Unidade de Pato Branco é a ‘cultura dos operários’. Esta cultura é baseada na interação humana e apresenta altos níveis de comunicação, confiança e trabalho de equipe, pois as pessoas devem estar preparadas para usarem suas próprias habilidades inovativas sempre que as condições ambientais assim exigirem. Em operações complexas ou quando estão lidando com eventos não antecipados, as pessoas aprendem que

¹⁷ Frente às limitações da presente pesquisa, apenas uma subcultura pôde ser identificada. Entretanto, permanece a possibilidade de que possam existir outros grupos que representem diferentes concepções culturais na instituição pesquisada.

são altamente interdependentes e devem trabalhar juntas, como uma equipe, para serem eficientes e efetivas (Schein, 1996). Estes depoimentos ilustram tais colocações:

“Essa é outra coisa bem peculiar aqui do nosso curso, do Departamento de [nome], da Coordenação. A gente tem que dividir algumas coisas porque não tem como trabalhar sempre juntos, então para operacionalizar a gente acaba dividindo tarefas, [...], mas sempre temos um contato muito grande”. (P, 6, 6)

“É uma coisa bem interessante, eu acho, essa questão do trabalho. Por enquanto nós temos muito bem resolvido dentro da Coordenação. Tem ainda algumas coisas que têm que melhorar, claro, sempre vai ter, mas em comparação, traçando um paralelo entre as outras situações que eu conheço e o que a gente faz aqui, eu acho que a gente está muito bem, a gente está muito bem mesmo nessa questão da produção coletiva”. (P, 6, 6)

Além de desenvolver as atividades de modo que a aprendizagem possa ser difundida entre os membros da equipe, é fácil perceber pelos depoimentos apresentados a seguir que esta prática também é adotada em relação aos clientes externos.

“Logicamente que nesse sentido a gente tem trabalhado aberto e discutido muito com o [cliente] para realmente o direcionamento do sistema produtivo se resultar da discussão entre o nosso conhecimento da nossas informações com as informações do sistema, com as experiências do [cliente] e tentar, dentro do possível, valorizar isso para que realmente os objetivos e o desenvolvimento seja um processo onde o [cliente] se sinta como parte ativa e aí a possibilidade das recomendações serem efetivadas é maior”. (P, 1, 6)

“Para nós, de uma maneira geral, é um desafio muito grande. Por outro lado, esse aprendizado com os [clientes], essa atuação junto deles tem trazido experiências interessantes para nós relatarmos em sala de aula e discutirmos em nossos projetos de pesquisa. [...] os problemas que surgem a partir dessas discussões podem gerar novos projetos de pesquisa, novas informações para resolver esses problemas, para que efetivamente nós possamos trabalhar em pesquisas que sejam aplicadas. Já que nós temos poucos recursos humanos, poucos recursos financeiros, vamos tentar trabalhar e direcionar os projetos de pesquisa no sentido das maiores necessidades do [cliente]”. (P, 1, 6)

Nota-se, portanto, que neste grupo a aprendizagem alcança níveis mais avançados das categorias definidas por Delavigne e Robertson (1994). Além de se dedicar à resolução de problemas, o grupo também executa os processos de definição e questionamento de problemas. Ao realizar estes processos, o grupo tende a prover bases mais avançadas em direção à obtenção de novos conhecimentos e melhoria dos sistemas de aprendizagem já existentes.

“Para a Coordenação nós temos feito alguns relatórios simples de como as atividades estão sendo desenvolvidas. A gente tem procurado informar como estamos trabalhando nesses projetos. Inteirar a Instituição, e nas oportunidades, discutir da importância desses projetos, o que a gente

está obtendo de resultado e quais são as perspectivas”. (P, 1, 6)

O sistema de acompanhamento e avaliação realizado pela Coordenação do “curso X” é uma das formas pelas quais o conhecimento é codificado para uso posterior, garantindo, através dos relatórios, a possibilidade de acesso a esse acervo. Verifica-se, portanto, que o grupo demonstra executar, mesmo que de modo incipiente, as cinco atividades principais que Garvin (1993) julga serem essenciais a uma *Learning Organization*: a) resolução sistemática de problemas; b) experimentação com novas abordagens; c) aprender com sua própria experiência e história passada; d) aprender com as experiências e melhores práticas de outros; e e) repassar o conhecimento de modo rápido e eficiente para toda a organização.

Ressalta-se, entretanto, que os conhecimentos desenvolvidos no grupo não são repassados para toda a organização, mas restringem-se aos docentes que pertencem ao “curso X”.

A configuração do pressuposto Natureza da Natureza Humana, para os membros desse grupo em particular, demonstra um padrão onde a natureza humana é boa e passível de aperfeiçoamento; as idéias e produtos, em última instância, são resultantes do esforço coletivo, razão pela qual o grupo pode ser responsabilizado pelos resultados obtidos; espera-se dos indivíduos que os relacionamentos sejam baseados na confiança e lealdade para com o grupo, o que cria um ambiente em que é seguro experimentar.

Entretanto esta configuração não representa os pressupostos dominantes da cultura organizacional em relação à Natureza da Natureza Humana. As entrevistas realizadas com os dirigentes e com grande parte dos participantes apontam para um padrão que considera a natureza humana como má e imperfeita, havendo, portanto, necessidade de proteção e prevenção contra as possíveis situações que representem ameaças à instituição ou aos relacionamentos. A melhor maneira para organização do trabalho parece ser através da direção e controle tanto dos participantes quanto das atividades. Desta forma, a configuração desse pressuposto direciona-se para a teoria X de McGregor (1992).

A valorização do trabalho parece basear-se no individualismo competitivo, e por essa razão cada ser humano seria responsável pelo próprio aperfeiçoamento, que se daria a partir da detecção e correção de erros. Adotando a mesma premissa, as pessoas seriam responsabilizadas individualmente pelos resultados atingidos.

A influência desse pressuposto para a aprendizagem organizacional faz com que se perceba a atenção voltada para o trabalho individual, especialmente as experiências de detecção e correção de erros. A organização parece estar situada na primeira fase de

aprendizagem, conforme proposta formulada por Delavigne e Robertson (1994), na qual a resolução de problemas direta e estreitamente focada pode solucionar problemas imediatos, mas freqüentemente ignora as causas sistemáticas. Entretanto, o aproveitamento de experiências de correção de erros para a aprendizagem organizacional requer processos de discussão e análise, tal como o confronto dos modelos mentais dos próprios participantes dessas experiências (Senge, 1996).

Deste modo, por não institucionalizar o trabalho em equipes, a experimentação com novas abordagens e o repasse de conhecimentos, a organização deixa de utilizar essa fonte de aprendizagem para o aperfeiçoamento de seus integrantes, visto que o número de pessoas que participam dos programas de interação é bastante reduzido.

4.4 A Natureza da Atividade Humana

Diante das premissas formadas pelas categorias anteriores, ou seja, a realidade, o ambiente e a natureza humana, a organização possui uma expectativa particular em relação às atividades consideradas “certas” para os seres humanos. Dentre as diversas possibilidades, Schein (1984) indica que as organizações podem aprovar para os seres humanos atitudes tais como a passividade, a atividade, o auto-desenvolvimento, a harmonia, ou ainda, o fatalismo. Desta forma, a análise desta categoria visa explicitar qual a orientação adotada pela Unidade em relação à atividade humana, buscando ainda desvendar o que é considerado trabalho e o que é considerado diversão dentro do contexto organizacional.

Partindo das análises anteriores, verificou-se que a relação da organização com seu ambiente tende ser de submissão. Esta configuração parece exercer grande influência sobre a forma de percepção da atividade humana, orientando-a para a passividade ou reatividade, onde a aceitação e convivência com as limitações torna-se natural ou as ações são tomadas a partir de exigências ambientais.

Alguns indícios desta condição podem ser percebidos através de relatos dos entrevistados quando se referem às questões individuais do corpo docente, seja em relação à atualização de conhecimentos ou mesmo às aspirações pessoais.

“É desgastante? É! Talvez até porque o próprio professor é um pouco desordenado. Ele só mantém o seu conhecimento catalogado e arrumado quando há necessidade,[...] A gente se comporta como profissional de mercado e nós não somos, nós somos profissionais educadores e pesquisadores”. (D, 9, 4)

“A aquisição que a escola proporciona é muito grande mas é que nem se manter em forma fisicamente. O pessoal acha que é muito caro fazer o seu exerciciozinho para manter aquilo organizado e aí acaba fora de forma na sua área específica”. (D, 9, 4)

“E do jeito que está o nosso salário você não tem condições de sonhar em comprar um terreno bom, o que dirá construir, quer dizer que você não tem direito como professor de ter um carro bom, não tem o direito de ter uma casa boa, não tem direito a nada, não tem direito de sonhar”. (P, 5, 6)

Também em relação às atividades da instituição, as percepções dos entrevistados demonstram ser similares. Ou seja, tanto os dirigentes quanto os participantes percebem diferença entre a realidade atual da organização e a situação desejada. Entretanto não foram relatadas eventuais ações corretivas que porventura estivessem sendo adotadas para minorar esta diferença. Assim, nos depoimentos a seguir, os entrevistados relatam algumas das dificuldades relacionadas às atividades de extensão que demonstram indícios de passividade.

“A maior parte das dificuldades que nós temos, ou que ficam travadas, são das inseguranças. Se nós formos ver a possibilidade de produção que nós temos é muito grande, e se nós formos nos dar conta, o que nós não estamos fazendo, tem gente fazendo por nós”. (D, 9, 4)

“Aqui a edificação dá tudo direitinho, os prédios são construídos sem o menor desperdício e tal, não sei o que, e daí você vai dar uma consultoria, você vê que não é nada disso, que as coisas são bem diferentes”. (P, 6, 6)

“A vida ensina. É assim, mas poderíamos estar trabalhando de outra maneira, corremos o risco, às vezes, de deixar o freguês meio chateado na primeira vez, mas existe uma expectativa porque a gente já abre o jogo”. (D, 9, 4)

Nota-se que, apesar de haver conscientização dos problemas e dificuldades que se interpõem no desenvolvimento dos programas de interação, não parece haver o empenho necessário para solucioná-los. Esta situação aproxima-se do que Delavigne e Robertson (1994) denominam fases de pré-aprendizagem ou não-aprendizagem. Para os autores, nesta fase a organização tende a desconsiderar a existência de problemas ou manipular símbolos de resolução. No entanto, a utilização dessas abordagens superficiais nega às pessoas a oportunidade de obter os conhecimentos necessários para resolver problemas e aprender com eles.

Entretanto a aceitação e convivência com estes problemas não se dá somente no âmbito dos programas de interação; este comportamento pode ser percebido também em outras áreas de atuação, conforme indicam os recortes abaixo:

“Tem um certo... teria que romper, teria que chegar aí ‘como é que eu faço isso?’, ‘como é que eu faço aquilo?’, quer dizer, ‘como é que eu vou resolver o problema?’. Ter essa humildade, porque essa área não é... quer dizer, nenhuma área é difícil se você tem interesse. Então eu não sei qual é

o motivo, tem um pessoal que está dando aulas, tem muitas atividades correndo paralelamente... Então eu acho que são problemas conjunturais, nós temos problemas conjunturais, eu não te digo que são estruturais, mas que são conjunturais”. (P, 5, 6)

“Eu diria que uma dificuldade também é a nossa estrutura, até mesmo pela máquina, por ela ser um pouco emperrada, a nossa estrutura ela não é ágil”. (D, 3, 2)

Em função desses depoimentos pode-se perceber que a organização carece de uma visão compartilhada a respeito de sua realidade atual e desejada. Para Kim e Mullen (1996, p. 160) uma visão compartilhada está estreitamente vinculada ao domínio pessoal, “e este se baseia em um compromisso com a verdade sobre a realidade atual. Esse compromisso nos proporciona uma idéia clara de onde estamos e no que cremos, além de nos permitir começar a desenvolver a tensão criativa que nos impulsionará a criar o que desejamos de verdade”.

Também para Senge (1990) o desenvolvimento do domínio pessoal leva as pessoas a escolherem as ações e resultados que desejam, deixando assim de agir apenas reativamente. Para o autor, o Domínio Pessoal vai além da habilidade, da competência e da abertura espiritual; ele “significa fazer da vida um trabalho criativo, viver a vida de um ponto de vista criativo, em contraposição a um reativo”. (p.137)

Vale ressaltar que para os participantes, o comportamento dos clientes dos programas de interação também apresenta indícios de passividade. Como pode ser percebido através das afirmações abaixo, os clientes esperam que o CEFET, através de seus profissionais, tenha a solução para os problemas levantados - preferencialmente uma solução paternalista.

“Chama bastante atenção é o nível de confiança que o nome CEFET inspira, isso foi o que... a nível de relacionamento cliente, profissional, digamos assim, foi o que me chamou mais atenção. Você fala que é do CEFET, está tudo resolvido. Eles depositam toda a confiança, assim, eles te respeitam muito, te tratam muito bem, talvez tratassem de outra maneira, eu não sei. Mas me parece que tem muito a ver com a questão da marca CEFET, do nome CEFET”. (P, 6, 6)

“É... A gente vai ao CEFET, dizendo assim pela comunidade, e o CEFET vai resolver o nosso problema. Então eles não tinham... a comunidade não tinha idéia da maneira de fazer essa relação. Então tinha muito a idéia do paternalismo, o CEFET vai ser o órgão que vai resolver tudo e nós não vamos nos preocupar com nada, nem com custos, nem com equipamentos, nada”. (P, 8, 1)

Em se tratando das formas de relacionamento, autores como Joba, Maynard e Ray (1993) indicam que há três possibilidades: competição, cooperação e co-criação e “os modos como escolhemos para nos relacionar - com a nossa própria pessoa, com o próximo, nos negócios, na economia, com as outras espécies, com a própria terra - determinam os resultados que obtemos mais do que, provavelmente, qualquer outra instância” (p.59). Deste modo,

caberia à organização, através de uma análise sistêmica, verificar quais dos resultados verificados em seu exterior são respostas diretas às suas ações internas e como eles são produzidos.

Ressalta-se novamente a postura adotada por um dos grupos da Instituição, formado pelos membros de um dos cursos, no qual a orientação seguida para a atividade humana adota uma postura pró-ativa. Os relatos que seguem expressam o posicionamento de dois entrevistados a respeito das atividades exercidas pelos membros do grupo.

“Efetivamente para ter uma boa atuação no sistema produtivo eu preciso saber, conhecer esse sistema e tem uma maneira de você conhecer, de enxergar esse sistema produtivo, de colher as informações, de fazer um bom diagnóstico dessas informações para, em função desse diagnóstico bem feito, dessa interação com o [profissional], fazer recomendações que efetivamente melhorem a vida dele. Esse é o grande desafio. E aí nós temos também, em função dessas preocupações, procurado trazer essa experiência para a sala de aula, ou seja, nas nossas aulas do curso, e também levar os alunos a terem essas experiências em algumas [empresas]”. (P, 1, 6)

“Porque tanto lá onde eu fiz a minha faculdade [Instituição] quanto na [Universidade] não tinha essa integração entre os professores [...]. Aqui para nós [do curso X], essa é uma das características que eu sinto mais forte. A gente tem uma capacidade de trabalho em equipe, trabalho em conjunto, muito grande, quer dizer, eu sei de todos os projetos que os meus colegas estão tocando, eles sabem de todos os projetos que eu estou conduzindo, se eu preciso de uma opinião eu me reporto a eles, a gente troca muita informação e isso, lógico, se traduz na nossa metodologia de trabalho”. (P, 6, 6)

Em se tratando de desenvolvimento pessoal, parece haver consenso em toda a Instituição. Por ser uma instituição de ensino federal, a obtenção de maiores graus de instrução proporciona progressão funcional, e com isso novos níveis de remuneração e a possibilidade de ascensão funcional. Além disso observa-se a valorização do *status quo* dos indivíduos que buscam constante atualização ou novas experiências profissionais. Desse modo, o auto-desenvolvimento é um objetivo, buscado por grande parte dos componentes da organização, em todos os níveis e grupos.

“Muitos [professores] já saíram para fazer os seus cursos de pós-graduação, ou estão em processo de conclusão. Outros cursos sendo realizados dentro da Unidade, o próprio curso de mestrado e muitos cursos de especialização, gerou aí um aperfeiçoamento técnico violento também nos Técnicos Administrativos. Até uma coisa interessante que quando eles entraram na Unidade muitos deles estavam ainda vislumbrando um curso superior e hoje eles já estão com um curso de pós-graduação”. (P, 8, 1)

“Do ponto de vista enquanto professor você aprende muita coisa, tanto na questão do relacionamento com o aluno, eu acho que não tem nada melhor do que isso sabe, para você

aumentar o seu nível de relacionamento com os alunos é você fazer um trabalho a campo, fazer um trabalho concreto. Muda completamente a relação, se estabelece uma relação de mais companheirismo, de mais confiança. E tudo isso você vai aprendendo”. (P, 6, 6)

“Eu acho que a gente vai aprendendo com o trabalho que a gente realiza e como em qualquer outra atividade humana a experiência é a melhor mestra”. (D, 2, 3)

Com base nos relatos obtidos durante a presente pesquisa verificou-se que a concepção da organização sobre trabalho e divertimento tem estreito vínculo com a missão da Unidade, assim apresentada por um dos entrevistados:

“É, a missão base nossa é um ensino de qualidade, garantindo ao nosso aluno a empregabilidade. Esse é o objetivo macro que deve reger a Instituição”. (P, 8, 1)

A partir dessa colocação, a organização parece conceber como trabalho, em primeiro plano, as atividades didático-pedagógicas geradas em função do ensino. A partir delas e em segundo plano, situam-se os trabalhos de pesquisa e as demais atividades decorrentes da própria organização administrativa. Pode-se inferir, então, que as atividades de extensão geradas pelos programas de interação, por serem remuneradas e realizadas em horário fora da jornada habitual de trabalho, são vistas como atividades não enquadradas no “trabalho normal”. Nos relatos apresentados a seguir, os entrevistados discorrem sobre o trabalho na organização.

“[...] você tem de explicar para quem estaremos contratando que a principal atividade tem que ser a sua docência, o seu trabalho aqui no CEFET. Não que você vai colocar isso como um “bico” ou coisa parecida, mas tem que ter em mente que a primeira coisa que tem que realizar é o CEFET”. (P, 7, 5)

“[...] diferença de enfoque do trabalho pelos nossos professores que estão envolvidos com a situação de sala de aula e que o objetivo principal deles é o trabalho pedagógico. [...] o nosso professor protela a solução do problema externo para uma situação de depois do trabalho pedagógico dele”. (P, 2, 3)

“ [...] eu diria que as atividades essenciais são ensino e as atividades de pesquisa que a gente tem aqui dentro”. (P, 6, 6)

“[...] na Instituição a gente ministra aula, tem muitas reuniões, tem muitas comissões, tem muitos processos até administrativos que a gente participa, então tem outras questões, fora a própria atualização nossa, a participação em alguns encontros”. (P, 1, 6)

O lazer ou divertimento, portanto, estaria dissociado destas atividades, podendo ser usufruído apenas em outros horários e locais, que não os de trabalho.

A organização do trabalho nesta Instituição apresenta vínculos entre o pensar e o fazer, especialmente no trabalho didático. Cada um dos docentes é responsável pela organização e condução de sua disciplina, embora as orientações pedagógicas, administrativas

e burocráticas sejam comuns a todos. O mesmo procedimento também é válido para os programas de interação; portanto, é o docente quem vai elaborar o projeto de execução e responsabilizar-se por ele, conforme pode ser observado nos depoimentos a seguir:

“O professor é soberano nisso porque é ele quem detém o conhecimento para resolução do que ele se propõe, então é ele quem vai fazer uma proposta de solução com carga horária, com as técnicas necessárias, com uma listagem de infra-estrutura, enfim, ele é a pessoa que detém o conhecimento e é ele então que faz a proposta de resolução do problema”. (P, 2, 3)

“Não há restrição dentro daquilo que está previamente acordado no projeto a ser desenvolvido”. (D, 3, 2)

“[...] atendendo às premissas básicas e mantendo uma certa coerência nessas atividades, existe liberdade sim, por que não?” (D, 3, 2)

Em função dessa responsabilidade, embora relativa, as pessoas envolvidas nos programas de interação passam a preocuparem-se com os resultados de seus trabalhos, conforme indica um dos entrevistados:

“É uma responsabilidade absurda que nós temos, se a gente tivesse consciência da responsabilidade das ações regressivas”. (P, 5, 6)

“Ocorre que eles dizem ‘É contigo, resolve’ quer dizer, você tem que resolver. (P, 5, 6)

“Eu não estou partindo do pressuposto que o cara queira fazer a coisa errada, eu estou querendo dizer que o cara quer fazer a coisa certa, e que só que aquela coisa certa tem efeitos colaterais [...] E se assim ocorrer dessa maneira o que vai acontecer? Vai ter que ter alguém que defenda esse cara, entendeu? [...] mas não é assim, você deu a solução, você representa a escola”. (P, 5, 6)

Exemplos como o apresentado acima são relatados por Morgan (1996) e ilustram situações de como a cultura modela a administração em se tratando da ética do individualismo competitivo. Para o autor as organizações que adotam tal ética estão preocupadas com o desejo de serem vencedoras, e para isso encaram o desempenho como uma espécie de ‘jogo’ em que a orientação geral é ‘jogar o jogo para valer’, recompensando ou punindo comportamentos bem ou mal sucedidos.

Para Nevis, DiBella e Gould (1995), esta forma de procedimento contrapõe-se às orientações de aprendizagem, especialmente por direcionar o desenvolvimento de habilidades apenas individualmente, o que restringe a capacidade da organização para trabalhar com ‘times’ ou grupos. Dentre as propostas apresentadas pelos autores como fatores facilitadores da aprendizagem, três delas são incompatíveis com o individualismo competitivo. São elas: a) raciocínio experimental - apoio para as tentativas de coisas novas, curiosidade sobre como as coisas funcionam; habilidade para ‘jogar’ com as coisas; as falhas são aceitas e não punidas e as mudanças nos processos de trabalho, políticas e estruturas são uma série contínua de

oportunidade de aprendizagem; b) clima de abertura - acessibilidade de informação, abertura de comunicação através da organização; os problemas, erros e lições são partilhados, não escondidos; os debates e conflitos são maneiras aceitas de resolver problemas; e c) apoio múltiplo - novas idéias e métodos são propostos pelos empregados em todos os níveis.

Muitos outros autores, tais como Senge (1997) e Kim (1996) também acreditam que as organizações provocam limitações ao aprendizado ao adotarem comportamentos protetores e individualistas. Ryan (1996) relata esta preocupação quando afirma que

“Essa é a terra dos ‘heróis, dos ‘guerreiros solitários’ ou dos ‘individualistas austeros’, com quem contamos para resolver tudo no final, sem a ajuda de ninguém. Todavia, o mundo de hoje, complexo e de mudanças rápidas, está tornando cada vez mais difícil para qualquer herói salvar o dia, e a necessidade de colaboração é dolorosamente aparente” (Ryan, 1996, p. 149).

A partir da análise realizada, pode-se concluir que a forma de organização dos programas de interação, por serem acionados apenas a partir de problemas já existentes e detectados, tende a orientar a atividade humana para a reatividade. Adicionalmente, em algumas das situações as limitações dos participantes e/ou da instituição terminam por dificultar a realização de atividades, e diante destas circunstâncias, observou-se que os indivíduos tendem a julgar as condições imutáveis, ou de difícil solução. Diante disso, acabam por demonstrar comportamentos de passividade e aceitação das coisas ‘como elas são’.

Em se tratando de desenvolvimento pessoal, constatou-se que este é um fator bastante valorizado por todas as pessoas da organização. Por essa razão, incentivam-se a educação formal e todas as incursões práticas que possam enriquecer as experiências profissionais. Mesmo se enquadrando nessa categoria, a pequena participação das pessoas nos programas de interação é justificada pela instituição através de argumentos tais como a acomodação dos docentes e pouca procura dos clientes externos por estes projetos.

Embora os programas de interação não se enquadrem no que os entrevistados concebem como ‘trabalho normal’, visto que não são obrigatórios, eles também não se enquadram na categoria ‘lazer’ ou ‘diversão’. As atividades decorrentes destes programas são trabalhos realizados além da jornada normal. Os membros da organização também indicam perceber trabalho e lazer como categorias distintas e nenhuma das atividades realizadas durante a jornada de trabalho é considerada ‘diversão’.

A importância do trabalho, para os membros da organização, também centra-se no vínculo existente entre o pensar e o fazer, especialmente para os docentes que participam dos programas de interação. Entretanto, mesmo com a liberdade existente para o desenvolvimento

da proposta de execução, que deve ser aprovada pelo cliente, os docentes demonstram grande preocupação com respeito aos resultados desses programas, visto que eles parecem responder diretamente por eventuais problemas decorrentes de sua intervenção.

A orientação delineada para o pressuposto Natureza da Atividade Humana, acima exposta, tende a influenciar a aprendizagem vivenciada na organização de forma a incentivar quase que exclusivamente a aprendizagem individual, embora nem sempre pareça haver o apoio e segurança necessários para a experimentação com novas abordagens. Já a aprendizagem organizacional parece ter maiores dificuldades para se consolidar, visto que o trabalho em equipes não é uma prática institucionalizada e os mecanismos existentes não parecem atender às condições necessárias para experimentação, acúmulo e partilha de conhecimentos.

4.5 A Natureza dos Relacionamentos Humanos

A configuração apresentada por este pressuposto em determinada cultura, para Schein (1984), revela qual é a “maneira certa” pela qual espera-se que as pessoas se relacionem e demonstra também quais os critérios adotados para a distribuição de poder e amor entre as pessoas. Nesta dimensão as pessoas indicam como compreendem a vida, se ela é cooperativa ou competitiva, se espera-se um desempenho individualista, de colaboração apenas em nível de grupos ou ainda se a colaboração expande-se para o nível comunitário. Pretende-se ainda verificar, na organização estudada, se os relacionamentos baseiam-se na autoridade linear tradicional, na lei, no carisma ou ainda em qualquer outra forma de relacionamento que porventura tenha sido desenvolvida pelo grupo.

Para apresentação deste pressuposto, optou-se por fazer a análise partindo-se do nível individual, ampliando-se para o grupo, a seguir apresentando-se o relacionamento em nível organizacional e por fim a percepção da forma de relacionamento com a própria vida.

4.5.1 O indivíduo

Ao analisar o relacionamento individual na Unidade de Pato Branco, verifica-se que os entrevistados verbalizam o que pensam ser a “maneira certa” para as pessoas se relacionarem umas com as outras. Tais características, que envolvem participação, colaboração e trabalho em equipe, geralmente são apresentadas pelos entrevistados em contraposição à

situação vivenciada. Para Schein (1984), tais divergências entre a prática e a idealização indicam que os comportamentos manifestos estão situados no nível de valores da cultura organizacional.

Nos depoimentos a seguir, os entrevistados relatam situações de seus cotidianos, nas quais percebe-se que o pressuposto da cultura organizacional para a Natureza dos Relacionamentos Humanos tende a ser orientado pelo individualismo.

“Não há muito essa interdependência, não há. Não sei se está faltando um pouco do tecido ficar mais coeso, ou de que a gente realmente tenha que trabalhar em equipe, ou se há certa... as pessoas acham que de repente [...] não sei, pode ser até uma questão de preconceito...”. (P, 5, 6)

“A partir do momento que for uma equipe, trabalhar em espírito de equipe mesmo, não de grupo nem de bando, é que com espírito de equipe e co-responsáveis, aí nós conseguiremos desenvolver com muito mais facilidade tudo o que vem a nossa frente e estaremos ainda gerando novas oportunidades para desenvolver mais trabalhos junto com a comunidade interna e externa, e toda a demanda que surgir”. (D, 3, 2)

“Teria que romper, teria que chegar aí como é que eu faço isso, como é que eu faço aquilo, quer dizer, como é que eu vou resolver o problema”. (P, 5, 6)

“[...] existem pessoas que vem no objetivo somente de cumprir tabela ‘venho, vou lá, vou fazer o meu trivial e o resto é resto’. Mas até com estas pessoas nós temos que contar [...] mesmo a gente sabendo que existe esse tipo de pessoas, não podemos nos acomodar com essa situação”. (D, 3, 2)

Outros aspectos divergentes no relacionamento dos participantes de programas de interação também foram relatados pelos entrevistados do grupo de dirigentes. Estas divergências parecem indicar pontos conflitantes do relacionamento organizacional, conforme demonstram os seguintes recortes:

“[...] o profissional não tem sido valorizado pelo governo, então ele vem descontar onde ele pode descontar, onde ele pode pegar, então aí ele tenta negociar coisas que não são negociáveis”. (D, 9, 4)

“[...] às vezes você se depara com situações que algum setor por não estar diretamente envolvido naquele projeto não viabiliza o andamento normal das coisas. Essa é uma questão somente de você aceitar o sistema.” (D, 3, 2)

“O relacionamento humano sempre vai ser complicado, sempre. Não tem como imaginar que onde você trabalha com pessoas você não tenha problemas. Sempre você vai ter porque as pessoas são diferentes, têm pensamentos diferentes, têm objetivos diferentes, têm crenças diferentes”. (P, 8, 1)

Tomando como base Kanaane (1995), as avaliações feitas pelos entrevistados, apresentadas acima, carecem de uma avaliação mais aprofundada, uma vez que as atitudes de funcionários em um contexto de trabalho apresentam componentes diversos (afetivos, volitivos

e cognitivos) que se inter-relacionam para explicar os porquês dos comportamentos observados. O autor ainda ressalta que

“as pessoas tendem a conceber as situações de trabalho segundo valores preestabelecidos relacionados a esse contexto e à visão que possuem do próprio trabalho. O que se constata é que, na maioria das vezes, o comportamento observado no ambiente de trabalho pode não refletir necessariamente a atitude que o indivíduo possui nesta situação, significando tão-somente o desempenho de papéis profissionais”. (Kanaane, 1995, p.63)

4.5.2 O Grupo

As características utilizadas na presente pesquisa para determinar a existência de grupos são apresentadas por Bowditch e Buono (1992). Para estes autores, um grupo consiste de: “(1) duas ou mais pessoas, que são (2) psicologicamente conscientes umas das outras e que (3) interagem para atingir uma (4) meta comum” (p. 95). No âmbito dos programas de integração é possível constatar a existência de um grupo, constituído pelos docentes de um dos cursos da instituição, os quais atendem aos requisitos acima apresentados. Os demais participantes dos programas de interação não atendem a um ou mais requisitos para formação de grupos. Diante disso, a análise deste item centra-se no grupo identificado.

Ressalta-se ainda que o grupo em questão pode ser classificado como Secundário - por ser mais orientado para tarefas ou metas; Formal - possui metas estabelecidas, é voltado para objetivos e é explicitamente formado como parte da organização; Homogêneo - seus membros possuem atitudes, valores, metas, grau de instrução, e outros fatores sócio-demográficos em comum; Interativo - os participantes se envolvem diretamente com alguns tipos de intercâmbios entre si; e sua composição é Permanente - é formado por membros de um dos cursos da Instituição, embora sejam constituídos alguns subgrupos com duração temporária para realização de projetos referentes aos programas de interação. (Bowditch e Buono, 1992).

Neste grupo a natureza das relações humanas tem uma configuração voltada à cooperação e ao trabalho de equipe. Para um dos entrevistados, essa é uma das características mais relevantes e torna-se fator de comparação com outras instituições:

“Porque tanto lá onde eu fiz a minha faculdade [instituição] quanto na [Universidade] não tinha essa integração entre os professores, sabe, você não via essa questão, então cada um tinha lá sua sala e tal e não sabia o que o outro estava trabalhando, o que o outro estava pesquisando, então não sabia nem se o outro continuava trabalhando lá ou se tinha morrido, se aposentado. Não tinha

uma integração assim e aqui para nós, aqui no [Curso X] essa é uma das características que eu sinto mais forte”. (P, 6, 6)

A distribuição de poder parece ser bastante homogênea, tanto entre os membros da equipe quanto com os clientes externos dos programas de interação. Decorrente das relações desenvolvidas por esse grupo, nota-se que a maneira considerada “certa” para as pessoas se relacionarem baseia-se mais no carisma e no conhecimento do que na lei ou na autoridade, conforme demonstram os relatos a seguir:

“Então eu diria que, pensando em termos de trabalho, a gente tem níveis operacionais, que é uma questão de divisão de tarefas para a coisa fluir mesmo e a gente tem a questão da produção do conhecimento que daí sim é conjunta”. (P, 6, 6)

“Se nós acreditamos que determinada tecnologia possa ser aplicada, nós discutimos com [o cliente], mas se ele não aceitar essa tecnologia naquele momento, de certa forma nós não temos forçado nesse sentido, não. Nós podemos nos aprimorar nesse ano, e não fazer toda essa recomendação, fazer apenas parte dela e no próximo ano a gente cresce um pouco mais, [o cliente] vai crescer muito mais, a nossa interação também e então vamos aprimorando o processo”. (P, 1, 6)

Ressalta-se, entretanto, que a distribuição de poder e amor parece restringir-se aos membros do grupo e à comunidade por ele atendida. Em nenhum momento os entrevistados indicaram a existência de atividades desenvolvidas através dos programas de interação que envolvessem outros membros da organização. Percebe-se então, através dos depoimentos, que as fronteiras do grupo estão bastante delimitadas:

“Tem ainda algumas coisas que tem que melhorar, claro, sempre vai ter, mas em comparação, traçando um paralelo entre *as outras situações que eu conheço e o que a gente faz aqui*, eu acho que a gente está muito bem, a gente está muito bem mesmo nessa questão da produção coletiva”. (P, 6, 6)

“Eu acho que existe crítica e a crítica tem que ser base para ações futuras, [...] *isso é interessante dentro da coordenação [do curso X] porque é uma coisa que a gente conseguiu criar com bastante facilidade essa questão do ‘errou aqui’ e ‘errou, está errado e tem que tentar melhorar’*. Eu acho que isso a gente deveria tentar espalhar pelos outros níveis aí”. (P, 6, 6)

“Essa é outra coisa bem peculiar aqui do nosso curso, do departamento [nome], da coordenação, que a gente sempre trabalha juntos”. (P, 6, 6)

Ao considerar a atuação de indivíduos e grupos em organizações, constata-se que tais manifestações denotam mobilizações na tentativa de atender às suas necessidades. Entretanto, para o eficiente funcionamento do sistema social, em termos organizacionais, faz-se necessário desenvolver a integração, que seria a responsável pela manutenção da solidariedade entre as unidades.

Para Kanaane (1995) a adoção, pelos indivíduos e grupos, de uma postura em favor de maior transparência, espontaneidade e naturalidade representa um avanço significativo em termos de comportamento humano nas empresas.

“Os dirigentes e executivos têm um grande desafio, que consiste em compreender e ao mesmo tempo saber lidar com as duas tendências opostas e complementares - integração e auto-afirmação - em si mesmo e nos outros, nas unidades de trabalho e nos subsistemas das organização. Esse dualismo complexo e antagônico faz-se presente na dinâmica organizacional, sendo muitas vezes a origem dos conflitos intrapessoais e interpessoais” (Kanaane, 1995, p. 67).

4.5.3 A organização

O Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná é uma autarquia federal, e como tal tem sua constituição e funcionamento regulamentados pelo Governo Federal. Assim sendo, caracteriza-se por ser uma entidade social¹⁸ dirigida para metas, cujo sistema de atividades é deliberadamente estruturado¹⁹, possuindo ainda um limite identificável²⁰. A Unidade de Pato Branco pode ser classificada como uma burocracia profissional por utilizar-se de padronização das habilidades de coordenação, ou seja, “o trabalho complexo é executado por indivíduos com conhecimentos e habilidades bem desenvolvidos” (Bowditch e Buono, 1992, p.177).

As disfunções do sistema burocrático podem ser percebidas através do depoimento de um dos entrevistados do grupo de dirigentes:

“A estrutura administrativa... o andamento da máquina... ela não é ágil. Você sente que falta ela ser azeitada [...]”. (D, 3, 2)

Compreende-se então que a organização em estudo baseia-se na autoridade linear tradicional, com prevalescência do sistema burocrático. Entretanto não há padronização em relação às atividades dos programas de interação, visto que estes procedimentos podem sofrer influências políticas e pessoais e as questões que eventualmente surgem tendem a ser analisadas de acordo com suas particularidades.

18 Organização composta de pessoas e grupos de pessoas que interagem entre si para realizar as funções essenciais do empreendimento (Bowditch e Buono, 1992, p.166).

19 As tarefas da organização são divididas em departamentos e conjuntos de atividades separados, com a intenção de atingir certa eficiência no processo de trabalho. A estrutura resultante é caracterizada por diversos mecanismos, para coordenar e dirigir grupos e departamentos separados (Bowditch e Buono, 1992, p.166).

20 O limite identifica os elementos que estão dentro e os que estão fora da organização, e é baseado no processo de *input-transformação-output*, que liga a organização aos outros sistemas (Bowditch e Buono, 1992, p.166).

“[...] as atividades de atendimento às situações particulares eles tem um custo, a não ser que essa atividade que venha a ser desenvolvida traga, digamos assim, um benefício para a situação de ensino-aprendizagem que seja tão importante que aí se faz sem custo também, ou às vezes a empresa colabora com o CEFET em algum aspecto que o CEFET precisa [...]”. (P, 2, 3)

“Todos são encaminhados via DIREC-SETEC, com exceção daqueles trabalhos desenvolvidos diretamente com a Pref. Municipal ou Secretarias de Estado e tal, que envolve assim, eu diria, até questões políticas, que não é só questões de desenvolvimento de projetos, mas envolvem questões políticas, que estão mais próximas ao gabinete [...]”. (D, 3, 2)

Em se tratando do grau de centralização na tomada de decisões referentes aos programas de interação, verificou-se que existe uma visão divergente entre os dois grupos de entrevistados. Enquanto os dirigentes vêem a centralização como de média ou baixa concentração, o depoimento de um dos participantes indica que a tomada de decisões apresenta elevado grau de centralização:

“Os professores são procurados conforme a área que atuam, conforme a sua especialidade [...]. Existem os trabalhos que são pequenos e aí o professor que é o especialista, digamos assim, a pessoa mais indicada para levar o nome da Unidade, do CEFET para a comunidade é que vai ser indicado [...]”. (D, 2, 3)

“Ocorre que eles dizem: ‘É contigo, resolve!’ Quer dizer, você tem que resolver”. (P, 5, 6)

A mesma divergência parece estar presente em se tratando do controle exercido sobre as atividades dos programas de interação. Os recortes apresentados a seguir demonstram as formas pelas quais a organização exerce o controle de projetos e atividades.

“Os [projetos] que envolvem a Instituição passam via DIREC, *para que até mesmo possa se ter um controle maior de todas as coisas que estão sendo desenvolvidas*”. (D, 3, 2)

“Não há restrição dentro daquilo que está previamente acordado no projeto a ser desenvolvido. Quer dizer, quando se inicia um trabalho, você já tem as premissas básicas, já tem os objetivos levantados. Então para atingir aqueles objetivos, dentro, é lógico, de uma certa coerência, tudo o que for possível executar para atingir os objetivos é perfeitamente aceitável”. (D, 3, 2)

Conforme salienta Kanaane (1995), as organizações tendem, genericamente, a reforçar os modelos de funcionamento centrados na figura da chefia, onde prevalece o poder burocrático em detrimento da delegação de autoridade para a realização das tarefas. Esta forma de organização exerce influência direta sobre o resultado do trabalho executado. Para o autor,

“através do trabalho, o homem pode modificar seu meio e modificar-se a si mesmo, à medida que possa exercer sua capacidade criativa e atuar como co-partícipe do processo de construção das relações de trabalho e da comunidade na qual se insere. A interdependência entre o homem e seu trabalho é intermediada por vetores administrativos, tecnológicos, sociais, políticos, ideológicos,

comportamentais, etc., que interferem continuamente na dinâmica estabelecida em tal relação” (Kanaane, 1995, p. 19).

4.5.4 A Vida

Ao verificar a percepção dos entrevistados sobre os relacionamentos humanos em um nível mais abrangente, constatou-se, com unanimidade, que a configuração desse pressuposto tende a perceber a vida como competitiva.

Nos depoimentos obtidos, os entrevistados indicam que para responder aos constantes desafios impostos pela vida, a experiência tem sido uma das formas de superação. No entanto, o preço a ser pago para a superação desses desafios são as “inevitáveis surras” e “tombos”, conforme expresso nos seguintes recortes:

“[...] eu tento ajudar fazendo o primeiro contato, no primeiro você apanha, no segundo você apanha menos, no terceiro você já tem e no quarto você já está habilitado. A vida ensina. É assim, mas poderíamos estar trabalhando de outra maneira [...]”. (D, 9, 4)

“Então nós temos trabalhado porque o cara precisa se lapidar. Não tem outra maneira, nós não temos outros mecanismos. E eu gostaria de colocar o seguinte aqui: estes tombos que o professor leva lá fora como profissional é que tornam ele mais sensível e um pouco mais humilde dentro da sala de aula, e com isso mais produtivo diante do aluno. Com mais crédito diante do aluno porque daí vê o lado do outro”. (D, 9, 4)

Diante dessas circunstâncias, parece caber aos indivíduos uma postura de antecipação e proteção contra eventuais problemas que possam surgir. No entanto, cabe ressaltar que esta postura de defesa é manifestada pelos entrevistados unicamente em relação ao ambiente externo, não havendo menção de problemas semelhantes no âmbito interno da organização.

“[...] às vezes a gente não coloca tudo no papel, não se protege de certas cláusulas que podem acontecer e em vista disso algumas situações acabam aparecendo”. (P, 2, 3)

“Eu acho que tanto de quem compra como de quem vende deve haver um cuidado, e esse cuidado às vezes é largado de lado”. (D, 9, 4)

Os entrevistados relatam também que o conhecimento e eventualmente o *status* gerado a partir de projetos conjuntos com o CEFET são utilizados pela comunidade externa, como vantagem competitiva.

“Na área de ensino, o CEFET é visto regionalmente como um centro de produção do saber”. (P, 2, 3)

“Todo mundo quer ter parceria com o CEFET, todo mundo quer, nem que seja para contar para os outros”. (D, 9, 4)

Mesmo possuindo este *status* diante da comunidade externa, nem sempre o profissional sente-se reconhecido. Dentre os problemas relatados, encontram-se a questão salarial e a aceitação social, conforme indicam os recortes a seguir:

“E como é visto o profissional do CEFET lá fora? Às vezes com um pouco de arrogância, por quê? porque ele não tem chance de entrar no meio social porque ele não é da região”. (D, 9, 4)

“Então, se você tivesse um grupo com maior grau de instrução, se você tivesse lá... volta de novo a importância de ter um quadro de professores com titulação, porque aí poderia reunir [...] não precisava me matar sozinho, entendeu?”. (P, 5, 6)

“E do jeito que está o nosso salário você não tem condições de sonhar em comprar um terreno bom, o que dirá construir, [...] não tem o direito como professor de ter um carro bom, não tem o direito de ter uma casa boa, não tem direito a nada, não tem direito de sonhar” (P, 5, 6).

Para Morgan (1996), nestas afirmações feitas pelos entrevistados podem ser identificados alguns dos valores vigentes na organização, que apresentam vínculos com a Natureza dos Relacionamentos Humanos. Desse modo, pode-se inferir que dentre os valores que vigoram naquele contexto estão: a) a importância da aceitação pelo meio social; b) a relevância da titulação acadêmica em detrimento de outras formas de conhecimento e experiências; c) forma de execução de trabalhos voltada para o individualismo; e d) relevância dos objetivos individuais e defesa dos interesses próprios em detrimento de uma meta comum.

Diante do exposto, verificou-se que a configuração do pressuposto referente à natureza dos relacionamentos humanos apresenta forte tendência para uma orientação individualista. Entretanto, em alguns momentos, os entrevistados manifestam, em nível de valores esposados, a necessidade de desenvolver relacionamentos baseados na colaboração e voltados para o trabalho em equipes, o que não é observado na prática organizacional.

Identificou-se ainda que para os integrantes do “curso X” os relacionamentos possuem uma configuração voltada à cooperação e ao trabalho de equipe. Neste grupo a distribuição de poder parece ser bastante homogênea e está fundamentada no carisma e conhecimento dos componentes do grupo e também dos clientes externos. Entretanto, a cultura desse subgrupo não parece exercer grande influência na cultura organizacional, uma vez que suas fronteiras apresentam uma clara delimitação.

Sendo assim, os relacionamentos desta Instituição são fundamentalmente baseados na autoridade linear tradicional, permitindo, no entanto, a identificação de forte influência política na realização dos programas de interação. Apresentam ainda altos graus de

centralização e controle características elementares do sistema burocrático que norteia a organização.

Ao expandir a análise deste pressuposto para abarcar a configuração dos relacionamentos de forma mais genérica, verificou-se que os indivíduos tendem a perceber a vida como competitiva. Assim sendo, cabe às pessoas não só prepararem-se para essa competição mediante aperfeiçoamento, mas também adotarem uma postura defensiva em relação aos eventuais problemas que possam surgir, especialmente eventuais ameaças do ambiente externo.

Para Fleury e Fleury (1995) esta postura aproxima-se da mais recente estratégia adotada por empresas nacionais, geralmente intitulada “modernização defensiva”, uma estratégia de defesa, apenas reativa. A autora ressalta que tanto o setor privado quanto o público devem responder aos atuais desafios que

“implicam uma profunda revisão de suas premissas básicas de constituição, que envolvem a construção de relações de integração entre seus elementos constitutivos, o estabelecimento de objetivos e estratégias compartilhadas, estáveis no tempo, que permitam um lento e gradual, mas seguro, processo de aprendizagem que viabilize o atingimento de padrões de qualidade de vida e de competitividade equivalente aos dos países avançados.” (Fleury e Fleury, 995, p. 146)

4.6 Síntese da Configuração dos Pressupostos e da Aprendizagem

Até o presente momento, este capítulo analisou a configuração da cultura organizacional, a partir das informações obtidas na instituição estudada e da literatura proposta no Capítulo 2. Para possibilitar uma visão mais condensada deste conjunto e permitir a comparação entre a configuração de cada pressuposto e as principais influências sobre o processo de aprendizagem na organização, apresenta-se a seguir, no Quadro 5, a síntese do presente capítulo.

Nota-se, então, que ao manter uma relação predominantemente de submissão com seu ambiente, a organização tende a tornar mais nítidas as fronteiras que a separam do exterior, inibindo assim o intercâmbio de idéias e o fluxo de informações entre os dois ambientes. Assim os indivíduos e grupos, separados da realidade externa, acabam por valorizar mais o acúmulo de conhecimentos teóricos em detrimento de experiências empíricas, debates e questionamentos. Neste contexto, a aprendizagem é induzida como atividade reativa às solicitações que, eventualmente, acabam sendo apresentadas pelo ambiente externo, a partir de

problemas já instaurados. Ressalta-se, entretanto, que a tendência de submissão demonstrada pela Instituição não gera um correspondente domínio do ambiente externo, visto que ele também demonstra estar submisso aos conhecimentos teóricos acumulados pela instituição pesquisada.

Quadro 5 - Síntese da Configuração dos Pressupostos e da Aprendizagem Organizacional

PRESSUPOSTO	CONFIGURAÇÃO	INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM
Relação da Organização com seu ambiente	Predominantemente de submissão	<ul style="list-style-type: none"> • fronteiras inibindo o intercâmbio de idéias e o fluxo de informação • manutenção de indivíduos e grupos no isolamento • produção voltada ao acúmulo de conhecimentos teóricos • aprendizagem como atividade reativa acionada pelo ambiente externo • ausência de questionamento • submissão como processo de retroalimentação entre a Unidade e o Ambiente
A Natureza da Realidade e Verdade	Realidade: baseada na verdade revelada Tempo: presente, escasso, policrônico e linear Espaço: limitado Propriedade: individual	<ul style="list-style-type: none"> • incorporação prioritária de conhecimentos teóricos produzidos externamente em detrimento do desenvolvimento interno de novos conhecimentos • incentivo apenas de aprendizagem incremental e corretiva • desenvolvimento de habilidades individuais em detrimento de times ou grupos • maior dificuldade para a ocorrência da aprendizagem pela ausência de incentivo ao raciocínio experimental e clima de abertura • redução da aprendizagem efetiva ocorrida em seu contexto, por inexistência de medições da performance, especialmente dos fatores-chave, e de análise sistêmica
A Natureza da Natureza Humana	A natureza humana é má. Prevalescência da Teoria X O ser humano é imperfeito, mas passível de evolução. O aperfeiçoamento é visto como obrigação individual	<ul style="list-style-type: none"> • aperfeiçoamento individual visto como resultado da detecção e correção de erros • resolução de problemas direta e estreitamente focados sem atenção às causas sistemáticas impede a aprendizagem que poderia advir do questionamento e busca de soluções. • Programas desenvolvidos com base em trabalhos individuais e poucos participantes deixam de servir como fonte de aprendizagem pela ausência de trabalho em equipes, de experimentação com novas abordagens e do repasse de conhecimentos.
A Natureza da Atividade Humana	Orientada para a passividade. O auto desenvolvimento é visto como tarefa individual O trabalho representa obrigação e seriedade	<ul style="list-style-type: none"> • uso de raciocínio defensivo • não questionamento dos modelos mentais dos integrantes • falta de apoio e segurança para experimentação com novas abordagens • ausência de mecanismos para acúmulo e disponibilização de conhecimentos em nível organizacional • existência de 'trabalho de faz de conta', restritivo à todas as formas de aprendizagem
A Natureza das Relações Humanas	Baseiam-se no individualismo competitivo, na autoridade linear tradicional com altos graus de centralização e controle. Recebe forte influência política. A vida é vista como competitiva	<ul style="list-style-type: none"> • influência política sobre os programas restringindo possibilidades de aprendizagem • altos graus de centralização e controle • postura defensiva adotada pelos dirigentes e participantes em relação ao ambiente interno e externo • ausência de objetivos e estratégias compartilhadas pelos membros da organização. • inexistência de processo de aprendizagem planejado e contínuo que envolva todos os membros • ausência de mecanismos de registro ou acúmulo de conhecimentos para uso posterior ou partilha c/ outros membros • relacionamentos baseados no individualismo competitivo percebem o conhecimento como posse individual.

Esta opção prioritária pela incorporação de conhecimentos teóricos e o incentivo apenas para a aprendizagem incremental e corretiva induzida pela resolução de problemas, juntamente com os demais aspectos já apresentados, também reforçam a imagem de que a instituição tem sua realidade baseada na verdade revelada. A configuração demonstrada a respeito do tempo, do espaço e da propriedade está fundamentada essencialmente na forma como a instituição se constitui: uma organização burocrática com altos níveis de hierarquização e formalidade, cujos relacionamentos são sustentados pelo individualismo competitivo. Observou-se ainda a escassez de trabalhos desenvolvidos por times ou grupos, bem como de sistemas de acompanhamento e avaliação de performances.

As proposições da teoria X, percebidas na cultura organizacional, mostram-se condizentes com o alto grau de direção e controle, e também com a percepção da natureza humana como essencialmente má. Ao considerar o ser humano aperfeiçoável através da detecção e correção de erros, a instituição restringe a aprendizagem originada de diversos outros mecanismos, entre eles o trabalho em equipes e a experimentação com novas abordagens. Outra fonte de aprendizagem pouco utilizada pela instituição é a análise sistêmica do ambiente externo, em razão da existência de fronteiras bastante definidas.

Foi possível observar ainda, na cultura estudada, que a orientação da atividade humana inclina-se para a passividade. Assim notou-se a ausência de fóruns para debates e questionamento dos modelos mentais da organização e dos indivíduos, de programas para apoio à experimentação, bem como de mecanismos que proovessem o acúmulo e disponibilização de conhecimentos no nível organizacional. Esta carência da instituição também torna-se responsável pelas disfunções percebidas, seja através do uso de raciocínios defensivos, da existência de trabalhos de 'faz de conta' ou outros problemas relatados pelos entrevistados.

O pressuposto referente à Natureza das Relações Humanas também demonstrou ser condizente com os demais, ou seja, baseado no individualismo competitivo, na autoridade linear tradicional e com alto grau de formalismo e forte influência política. Desse modo, a configuração da aprendizagem também assume caráter de posse individual, não armazenado ou disponibilizado aos demais membros. Da mesma maneira percebeu-se a ausência de sistema que congregue os esforços coletivos da organização em direção a processos de aprendizagem contínuos e planejados.

5. DISCUSSÃO

A realização desta pesquisa teve como objetivo principal analisar a influência da cultura organizacional sobre a aprendizagem dos docentes que participam dos Programas de Interação realizados pelo CEFET-PR/Unidade de Pato Branco. Esta proposta de estudo desdobrou-se em objetivos específicos que foram perseguidos ao longo deste trabalho e que, pretende-se, foram alcançados no decorrer da pesquisa e apresentados, tanto no capítulo anterior, quanto nas presentes conclusões.

Inicialmente, a cultura organizacional desvendou-se através dos Pressupostos Básicos, apresentados no capítulo anterior, bem como os principais aspectos da aprendizagem ocorrida na organização. Entretanto, para explorar com maior profundidade estas questões, apresentar-se-á a seguir cada um dos temas separadamente, para então realizar a apreciação geral de ambos. E então serão relacionadas algumas sugestões para futuros estudos na área.

O paradigma cultural dos participantes de Programas de Interação desenvolvidos pelo CEFET-PR/Unidade de Pato Branco indica operar com as seguintes premissas (Schein, 1994):

- 1) A organização apresenta uma orientação predominantemente passiva em relação à natureza, cujo reflexo é o desenvolvimento de um sistema de retroalimentação, ou seja, sua submissão à realidade externa ocasiona também uma relação de passividade desse ambiente quanto às eventuais intervenções, que geralmente são acionadas como resposta a estímulos ambientais já detectados externamente.
- 2) A instituição demonstra ver a realidade essencialmente baseada na verdade revelada pelo CEFET-PR/Unidade de Curitiba, origem da cultura institucional do grupo CEFET, e em última análise, no predomínio da ciência sobre o pragmatismo. Utiliza um conceito de tempo policrônico, linear e orientado para o presente, o que é percebido pela multiplicidade de atividades realizadas pela instituição envolvendo, por vezes, as mesmas pessoas, realizando-se no mesmo tempo e, em alguns casos, disputando os mesmos recursos, direcionados para a consecução de metas de curto ou de médio prazo. As pessoas envolvidas nessas atividades raramente tem consciência do impacto de suas ações e decisões sobre o conjunto de atividades da organização, visto que atividades e participantes são

orientados por formas lineares de raciocínio e as questões sistêmicas raramente são observadas. A organização inclina-se à consideração do espaço como limitado e da propriedade como individual, condições que influenciam e são influenciadas pela noção de submissão ao ambiente e de individualismo competitivo que tende a orientar as relações humanas.

- 3) Inclina-se também para a presunção de que a natureza humana é má e imperfeita e que as pessoas são acomodadas e irresponsáveis e só agem em conformidade com os objetivos da instituição quando dirigidas e controladas. O aperfeiçoamento do ser humano é possível, mas depende quase que exclusivamente do esforço e interesse individual, o que leva a perceber, então, que ele deixa de ser uma questão comunitária para ser uma obrigação pessoal. Desse modo, a estrutura adotada pela organização, voltada ao formalismo e à hierarquia, adequa-se às pressuposições da Teoria X que, ao que indica, retrata melhor a percepção dos membros da organização.
- 4) Em se tratando da natureza da atividade humana, a cultura organizacional inclina-se para uma orientação passiva, condizente com a orientação assumida em relação ao ambiente externo, onde também tende a predominar a passividade. Por se tratar de uma Instituição de ensino, o auto-desenvolvimento é visto como desejável, embora - tal qual a configuração da natureza humana - seja uma tarefa pessoal que depende quase que exclusivamente da iniciativa individual. Na organização, o trabalho é visto como obrigação e espera-se que ele seja cumprido com seriedade, ainda que isso represente a utilização de autoridade e controle.
- 5) Os relacionamentos são basicamente sustentados pelo individualismo competitivo. Por apresentar uma configuração baseada na hierarquia, com destaque para a existência de diversos mecanismos de centralização e controle, os relacionamentos tendem ser lineares e verticais. A influência política pode ser percebida em diferentes formas de manifestação que vão desde a primazia dada a determinados projetos até a diferença nos relacionamentos com clientes externos ou mesmo membros internos. Considerando-se o cenário apresentado pelas categorias anteriores, onde os relacionamentos são baseados no individualismo competitivo e na autoridade linear tradicional, a natureza humana é essencialmente má, a evolução só acontece pelo esforço individual, o espaço é

visto como limitado e a propriedade individual, parece coerente então a percepção demonstrada pelos membros da organização de que 'a vida é competitiva', e cada pessoa deve conquistar diariamente os seus espaços.

De modo geral, então a pesquisa veio a revelar que a organização inclina-se a operar em um paradigma onde: a verdade, em última análise, vem dos membros de melhores níveis educacionais e posições hierárquica mais elevadas; as pessoas são irresponsáveis e acomodadas, mas podem responder com disciplina à direção e controle; os relacionamentos são basicamente lineares e verticais; cada pessoa deve buscar seu desenvolvimento e defender o seu espaço contra as ameaças internas e externas. Os comportamentos manifestos nos programas analisados são condizentes com esse paradigma, visto que os trabalhos são realizados, em grande parte dos casos, individualmente, pelos profissionais 'mais indicados'. Talvez esta seja também a razão pela qual verificou-se uma grande tendência à repetição de nome dos profissionais indicados para execução dos projetos.

É importante observar que, como registra a literatura, em diversos momentos foram manifestadas incongruências entre os valores esposados e a orientação dos pressupostos. Constatou-se isso especialmente em relação à função social exercida pela Unidade de Ensino, visto que a condição de órgão público está vinculada, em nível de valores esposados, à disponibilização de serviços sociais e à gratuidade dos mesmos, condição que não se reflete nos pressupostos da organização (Schein, 1984).

Outro aspecto que merece destaque é a existência de uma subcultura na organização que revelou possuir pressupostos bastantes divergentes em relação a todas as categorias analisadas e apresentadas acima. Esta subcultura, constituída pelos docentes de um dos cursos da Instituição, parece atuar em um paradigma que opera com as seguintes premissas: as idéias vêm primordialmente dos indivíduos; as pessoas são responsáveis, motivadas e capazes de se dirigir; a verdade tende a ser determinada tanto de maneira científica quanto pragmática e é revelada; os relacionamentos do grupo funcionam de modo colateral e linear, conforme a tarefa requeira; as relações com o ambiente tendem para o domínio, embora a harmonia e respeito ao meio ambiente também vigorem neste contexto. Esta subcultura foi a única identificada pelo estudo, visto que os demais entrevistados apresentaram homogeneidade em todos os aspectos culturais pesquisados.

O processo de aprendizagem impetrado pelos participantes de Programas de Interação desenvolvidos pelo CEFET-PR/Unidade de Pato Branco, foi analisado em seus diferentes aspectos ao longo do Capítulo 5. Na presente conclusão, para fins didáticos a

apresentação se dará em conformidade com o exposto no Capítulo 3, item 3.3.3 - Procedimentos de Preparação e Análise das Informações. Dessa forma apresentar-se-ão os diferentes aspectos da aprendizagem observados por cada um dos autores já referenciados na Fundamentação Teórica do presente estudo.

Inicialmente, efetuou-se uma análise comparativa entre as atividades e procedimentos propostos por Garvin (1993), que induzem a aprendizagem em organizações, e as atividades e procedimentos que norteiam os Programas de Interação. Dentre as atividades freqüentemente realizadas pela organização através destes programas, apenas a resolução sistemática de problemas pode ser registrada, visto que não puderam ser detectadas experimentações com novas abordagens, acervo e *know-how* disponível para a aprendizagem com a própria experiência e história passada da organização, nem mesmo com experiências e melhores práticas de outros. A última das atividades propostas pelo autor, o repasse de conhecimento de modo rápido e eficiente para a organização, também não parece ser realizada.

Do mesmo modo, ao analisar os procedimentos que funcionam como estímulo a um ambiente de aprendizado, nenhum deles pôde ser claramente identificado através da pesquisa realizada, visto que o ambiente deve propiciar tempo e condições para reflexão e análise, para desenvolver planejamentos estratégicos, dissecar necessidades dos consumidores, avaliar sistemas de trabalho em vigor e inventar novos produtos. Outro procedimento indicado por Garvin (1993) é a abertura das fronteiras que atravessam os níveis da organização ou ligam-na aos seus clientes e fornecedores, para estimular o intercâmbio de idéias e a criação de fóruns projetados com objetivos explícitos de aprendizagem, dos quais podem e devem participar, juntamente com os membros da organização, os clientes, fornecedores, peritos externos e outros profissionais.

Ao confrontar as indicações para expansão do conhecimento, apresentadas por Senge (1997) e Kim (1996), e as condições vigentes na organização, observou-se a ausência de prática de todas as 'disciplinas': Maestria Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada, Aprendizado em Equipe e Pensamento Sistêmico. Baseando-se na definição de aprendizagem *single-loop*²¹ e *double-loop*²² proposta por Kim (1996), pode-se afirmar que a organização utiliza-se do processo de aprendizagem *single-loop*, visto que não há mecanismos e processos

21 Processo comumente vivenciado na maioria das organizações, onde os problemas são resolvidos de modo emergencial, sem a consideração necessária às causas sistêmicas que permeiam o ambiente empresarial. (Kim,1996)

22 Processo pelo qual a aprendizagem individual afeta os modelos mentais dos indivíduos, os quais por sua vez afetam a aprendizagem futura. Este processo faz emergir e desafia os pressupostos e normas das organizações. (Kim,1996)

criados com a finalidade de fazer emergir ou desafiar os pressupostos da organização, ou mesmo de analisar o caráter da aprendizagem presente ou futura da organização.

Sabendo-se que todas as organizações apresentam algum tipo de aprendizagem, buscou-se em Delavigne e Robertson (1994) uma classificação que pudesse identificar o tipo de aprendizagem que tem lugar entre os participantes dos Programas de Integração. Verificou-se então que a organização, apesar de apresentar alguns aspectos das fases de pré-aprendizagem, encontra-se em pleno desenvolvimento da primeira das fases de aprendizagem: a resolução de problemas - direta e estreitamente focada. A única ressalva feita pelos autores é que o uso da abordagem de resolução de problemas pode solucionar os problemas imediatos mas, freqüentemente, ignora as causas sistemáticas - como já ressaltado na análise realizada no Capítulo 5 e também nas conclusões apresentadas acima.

Schein (1993) afirma que as organizações apresentam diferentes tipos de aprendizagem, que abrangem: a) aquisição de conhecimentos e *insights*; 2) hábitos e habilidades de aprendizagem; e 3) condicionamento emocional e ansiedade aprendida. Sabendo-se que a organização necessita de todas estas formas de aprendizagem para desenvolver o potencial de seus integrantes, buscou-se então verificar se a instituição contemplava a existência dos processos que permitem a existência desses tipos de aprendizagem. Novamente verificou-se que estes processos não estão presentes nos Programas de Interação e nem são desenvolvidos, de modo consciente ou sistemático, pela organização estudada.

Na seqüência, buscou-se o modelo apresentado por Nevis, DiBella e Gould (1995), cujas orientações de aprendizagem permitem a identificação de onde a aprendizagem tem lugar e a natureza do que é aprendido e os fatores facilitadores que analisam as condições para ocorrência de aprendizagem e a quantidade de aprendizagem efetiva. Assim, ao concentrar a análise nas orientações de aprendizagem, verificou-se que a organização tende a: a) dar preferência à aquisição de conhecimentos teóricos desenvolvidos externamente; b) centrar sua atenção mais nos processos do que nos resultados; c) aceitar o conhecimento como uma posse individual; d) desconsiderar os métodos de disponibilização do conhecimento, sejam formais ou informais; e) desencadear essencialmente aprendizagem incremental; f) enfatizar a aprendizagem de atividades tecnológicas; e g) propiciar o desenvolvimento de habilidades individuais. Na seqüência, analisou-se a existência de mecanismos adequados para o desenvolvimento de fatores facilitadores, que fossem desenvolvidos pela organização de forma consciente e sistemática, visando essencialmente a aprendizagem de seus membros. Notou-se

entretanto, a ausência de todos os fatores apresentados por Nevis, DiBella e Gould (1995), entre eles: a) prospecção do ambiente externo; b) percepção comum a respeito de sua performance e possibilidades; c) preocupação com a medição; d) raciocínio experimental; e) clima de abertura; f) educação continuada; g) variedade operacional; h) apoio múltiplo; i) liderança envolvente; e j) perspectiva sistêmica.

Diante desta exposição, pode-se então notar que, em linhas gerais, a aprendizagem ocorrida na organização tem caráter predominantemente individual, é voltada para o acúmulo de conhecimentos teóricos e atende essencialmente à resolução de problemas. A partir dessa constatação buscou-se, na teoria que fundamenta esta pesquisa, a justificativa para tal configuração.

Dentre as causas encontradas para que a organização incorra em processos de aprendizagem disfuncional, verificaram-se algumas situações descritas por March e Olsen (*apud* Kim, 1993), onde: a) a ligação entre a ação organizacional e a resposta ambiental foi cortada - por não realizar uma análise contínua de suas ações e a reação ambiental a organização deixa de aprender; esta disfunção também parece ser reflexo de sua submissão ao ambiente externo, conforme apresentado na análise cultural; b) as ações individuais afetam a ação organizacional, a qual afeta o ambiente; entretanto, a conexão causal entre os eventos não é analisada - neste caso a ausência de raciocínio sistêmico não permite à organização ver os círculos de causalidade, ignorando assim as inter-relações e os processos de mudanças, absolutamente comuns no ambiente externo.

Kim (1996) também apresenta algumas desconexões que podem justificar a configuração da aprendizagem organizacional descrita anteriormente. Entre elas estão: a) a aprendizagem situacional - causada pela ausência de qualquer forma de codificação, registro e armazenamento das informações para uso e partilha entre os indivíduos; b) aprendizagem fragmentada - na qual o conhecimento é possuído pelos membros da organização, mas nem a organização nem os outros membros partilham deste conhecimento. Este é um exemplo típico de universidades, e como tal, a Unidade estudada não foge à regra; e c) aprendizagem oportunística - onde as ações organizacionais são tomadas com base em ações individuais ou de pequenos grupos, e não nos modelos mentais partilhados pela organização. Esta situação pode ser percebida em organizações burocráticas, onde a influência política pode exercer direcionamento de atividades, situação esta amplamente apresentada e justificada no capítulo anterior e nas presentes conclusões.

Outros problemas de aprendizagem percebidos nos relatos dos entrevistados, já analisados no capítulo anterior, são apresentados por Senge (1990) e incluem as deficiências denominadas: “o inimigo está lá fora”, e “fixação em eventos”. Também foram observados os arquétipos “consertos que pipocam” e “adversários acidentais” (Senge, 1997). Por conta desses processos, a aprendizagem obtida na organização parece limitar-se de forma significativa, atendendo prioritariamente aos anseios individuais - quando o faz -, visto que o processo parece estar eivado de deficiências e limitações.

Para realizar a apreciação geral dos temas: cultura e aprendizagem buscou-se a teoria de Crossan, Lane e White (1995) a respeito dos processos de aprendizagem ocorridos nos diferentes níveis organizacionais. Dessa forma percebeu-se que os programas de interação propiciam aprendizagem aos seus participantes, essencialmente em nível individual - embora o percentual de participantes limite-se a aproximadamente 6% dos servidores da organização. Esta aprendizagem parece ocorrer através do processo de intuição que vem a resultar em experiências, imagens e metáforas originadas nas experiências passadas, na imagem ou visão do futuro e na realização - que orientam primordialmente as ações *do indivíduo*. Este tipo de aprendizagem apresenta fortes vínculos com os pressupostos da cultura, visto que uma das características mais relevantes é o individualismo competitivo que tende a reger as relações humanas.

Para analisar a aprendizagem organizacional que ocorre em nível de grupo(s), faz-se necessário restringir esta análise ao único grupo identificado - ressalte-se que esta observação relaciona-se à atuação dos indivíduos nos Programas de Interação -, visto que a maioria dos entrevistados executa os projetos individualmente. Desse modo, a configuração dos pressupostos culturais demonstrou basear o funcionamento deste grupo em relacionamentos colaterais, onde as idéias vêm primordialmente do indivíduos, mas a importância do grupo centra-se na partilha e difusão de conhecimentos. Esta realidade enquadra-se no processo de interpretação apresentado por Crossan, Lane e White (1995), onde os resultados são uma linguagem comum, mapas conceituais partilhados e onde a conversação e o diálogo são conservados de modo permanente em todo o processo.

Os processos de aprendizagem que englobam o nível organizacional não foram identificados. A integração - processo de aprendizagem cujos resultados seriam a compreensão compartilhada, os ajustamentos mútuos e os sistemas interativos - pressupõe uma mudança no sistema cultural que orienta as ações coletivas. Para realizar este processo, a organização necessita estar consciente da influência de sua própria configuração cultural, o que não parece

acontecer na Instituição pesquisada. O processo de Institucionalização - que viria a gerar rotinas, sistemas de diagnósticos, regras e procedimentos - requer fundamentalmente que a organização desvende e compreenda o processo de aprendizagem individual e de grupos em seu ambiente, para então compreender como este processo se expande para o contexto organizacional.

Em nenhum momento imagina-se que a cultura organizacional seja responsável única pela configuração obtida na aprendizagem desta organização, ou mesmo que esta análise venha a abranger todos os aspectos culturais da organização estudada, visto que a presente pesquisa limitou-se à observação dos pressupostos culturais, estudados a partir dos Programas de Interação, que também representam apenas uma parte das atividades de extensão realizadas pela instituição. Entretanto, o estreito vínculo entre os temas estudados parece ter ficado claro no decorrer deste trabalho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de compreender os processos de aprendizagem, dada a complexidade do ambiente organizacional, concorreu para a definição do tema desta dissertação. Particularmente, a delimitação recaiu em torno das implicações dos pressupostos básicos sobre a aprendizagem impetrada nos programas de interação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná/Unidade de Pato Branco. Neste sentido, a impossibilidade de compreensão integral dos fenômenos e suas inter-relações provoca limitações, as quais o pesquisador é obrigado a considerar.

Em primeiro lugar, o estudo de caso realizado a partir da experiência e percepção dos entrevistados, obtidas através da pesquisa empírica com abordagem qualitativa, contribuiu para uma exploração, com maior profundidade, da realidade organizacional. Entretanto, conforme salienta Morgan (1996), ao desvendar determinados aspectos da realidade, outros permanecem obscuros, tendo em vista a necessidade de se aprofundar em determinadas interpretações em detrimento de outras, relegando para um segundo plano aspectos importantes da realidade organizacional.

Esta afirmação pode ser aplicada à presente pesquisa, visto que além dos elementos culturais estudados, outros fatores também podem ser responsáveis pela configuração obtida na aprendizagem dos participantes de programas de interação. Relevante também é o fato de que a presente pesquisa limitou-se à observação dos pressupostos culturais, estudados a partir dos programas de interação, que representam apenas uma parte das atividades realizadas pela instituição.

Cabe ressaltar ainda que, além da complexidade do tema, algumas das dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa empírica limitaram o acesso às informações. Essencialmente, devido à inexistência de dados sistematizados e registros formais das experiências e conhecimentos gerados pelos programas de interação, bem como à ausência ou afastamento de algumas pessoas que detêm parte das informações referentes aos programas realizados.

Considera-se também que a utilização do método do estudo de casos, por suas características, não permite a generalização dos resultados da pesquisa para todo o universo da instituição ou para outras organizações, visto que as unidades de análise, selecionadas intencionalmente, podem ser diferentes das demais.

Reconhece-se ainda dentre as limitações da pesquisa, as contingências que permeiam a realização de uma dissertação, onde concorrem pressões temporais, psicológicas e emocionais. Podem ainda ser considerados eventuais vieses nas visões apresentadas pelos entrevistados ou mesmo na interpretação da pesquisadora, uma vez que é parte integrante do universo estudado.

De qualquer forma, as limitações deste estudo apresentam-se como ponto de partida para a realização de estudos futuros, seja na exploração do contexto da instituição pesquisada ou em outras organizações. Novos estudos na organização poderiam ser realizados visando dar continuidade às investigações através de tópicos não abordados ou não aprofundados no escopo deste estudo, ou ainda, expandindo a análise realizada para abranger as demais atividades e participantes da instituição.

Para estudos futuros que possam vir a ser realizados sobre cultura e aprendizagem organizacional, sugere-se novas pesquisas abrangendo: os aspectos inerentes às instituições públicas - tais como: clientelismo, motivação, poder, burocracia e nepotismo - e sua influência sobre a configuração da aprendizagem; a configuração da aprendizagem obtida pelos clientes externos e sua relação com a aprendizagem dos docentes e da própria organização; características culturais dos diferentes grupos internos e sua relação com o tipo de aprendizagem obtida por seus membros.

Finalmente, entende-se que a realização de estudos sobre estes temas podem ajudar a preencher uma das lacuna existente, que é a de encontrar explicações para a diferença de performance entre pessoas, grupos ou entre as organizações.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Judith A. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. USP, n. 77, p. 53-61, 1991.
- ARGYRIS, Chris. **Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BLOCK, Ana M. B., FURTADO, Odair, TEIXEIRA, Maria L. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1995.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BOWDITCH, J. L.; BUONO, A. F. **Elementos do comportamento organizacional**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- BRUYNE, Paul de, HERMAN, Jacques, SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- CARVALHO JR., Dourival de Souza. Refletindo sobre as possíveis conseqüências da análise organizacional apoiada em referências estrangeiras. **Revista da Administração Pública**. Rio de Janeiro, 1996.
- CARVALHO, Ana M., CASTRO, Ruth S., LABURU, Carlos E., MORTIMER, Eduardo F. Pressupostos epistemológicos para a pesquisa em ensino de ciências. **Cadernos de Pesquisa**. USP, n. 82, pp.85-89, 1992.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ - Unidade de Pato Branco. **Acenda essa idéia: o CEFET vai ser seu parceiro**. *Folder*. Pato Branco, 1998.
- _____. **Disque-CEFET Pato Branco: Uma alternativa para a solução de seus problemas**. *Folder*. Pato Branco, 1998.
- CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PARANÁ. **A DIREP e você**. Publicação interna Curitiba, [1997].
- _____. **CEFET-PR Ensino & pesquisa**. Caderno de circulação direcionada. Curitiba, [1997].
- _____. **Informativo para professores e técnicos administrativos do CEFET-PR**. Publicação interna Curitiba, julho/1998.
- ×CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

- COOK, Scott D. N., YANOW, Dvora. Culture and organizacional Learnig. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, Dec./1993.
- CROSSAN, M. M., LANE, H. W., WHITE, R. E. **Learning within organization**. Ontario: The University of Western Ontario, 1995.
- DAVIS, Keith.; NEWSTRON, S. **Comportamento Humano no Trabalho**. São Paulo: Pioneira, 1992.
- DELAVIGNE, Kenneth T., ROBERTSON, J. Daniel. **Deming's profound changes: when will the sleeping giant awaken?**. London: Prentice Hall International, 1994.
- DOGSDON, M. Organizational Learning: A review of some literatures. **Organizational Studies**, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.
- XFLEURY, Afonso Carlos Correa, FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1995.
- FLEURY, Maria Tereza Leme. O desvendar a Cultura de uma Organização: uma discussão metodológica. In: Fleury, Maria Tereza Leme; Fischer, Rosa Maria (coord.). **Cultura e Poder nas Organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- FLEURY, Maria Tereza Leme; SHINYASHIKI, Gilberto; STEVANATO, Luiz Arnaldo. Entre a antropologia e a psicanálise: dilemas metodológicos dos estudos sobre cultura organizacional. **RAUSP Revista de Administração**, v. 32, n. 1, pp. 23-37, jan./mar. 1997.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **O estudo de caso no falso conflito que se estabelece entre análise quantitativa e análise qualitativa**. São Paulo, PUC, 1986.
- FREITAS, Maria Ester. **Cultura organizacional: formação, tipologias e impacto**. São Paulo: Makron Books, 1991.
- GARVIN, David A. Construindo uma Learning Organization. **Harward Business Review**, pp. 1-28 jul./aug. 1993.
- GEUS, Arie P. Planejamento como aprendizado. In: STARKEY, Ken. (ed.). **Como as organizações aprendem: relato do sucesso de grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.
- GODOY, Arilda. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: FGV, v.35, n. 3, pp.20-29, maio/jun. 1995.
- HEILPERN, Jefrey D; NADLER, David A. Implementação da administração da Qualidade Total: um processo de mudança cultural. In: NADLER e Associados. **Arquitetura organizacional: A chave para a mudança empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

- JOBA, Cynthia; MAYNARD, Herman; RAY, Michael. **Competição, cooperação e co-criação: subsídios da World Business Academy.** In: RAY, Michael; RINZLER, Alan (orgs). **O novo paradigma nos negócios: estratégias emergentes para liderança e mudança organizacional.** São Paulo, Cultrix, 1993.
- ✕ KANAANE, Roberto. **Comportamento humano nas organizações: o homem rumo ao século XXI.** São Paulo: Atlas, 1995.
- KIM, Daniel H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1, pp. 37-49, fall 1993.
- KIM, Daniel; MULLEN, Eileen. O espírito da Organização que aprende. In: Wardman, Kellie T. (edit.) **Criando Organizações que Aprendem.** Futura, 1996.
- KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica.** Porto Alegre: Vozes, 1985.
- ✕ LAZAROTTO, Danilo. **A evolução cultural: uma teoria antropológica explicativa.** Ijuí: UNIJUÍ, 1998.
- LUDKE, M. ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- McGREGOR, Douglas. **O lado humano da empresa.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1996.
- NEVIS, Edwin, DIBELLA, Anthony, GOULD, Janet M. Understanding organizations as learning systems. **Sloan Management Review**, v. 36, n.2. pp.73-85, winter 1995.
- NONAKA, Ikujiro, TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- ✕ OLIVEIRA, Marco A. **Cultura organizacional.** São Paulo: Nobel, 1988.
- _____. **Pesquisas de clima interno nas empresas: o caso dos deconfiômetros avariados.** 2. ed. São Paulo: Nobel, 1995.
- PETTIGREW, Andrew. On studying organizacional cultures. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, dec./1979.
- RUBIN, H. J, RUBIN, I. S. **Qualitative interviewing: the art of hearing data.** Thousand Oaks: Sage, 1995.
- RYAN, Stephanie. O surgimento das comunidades que aprendem . In: WARDMAN, Kellie T. (edit.) **Criando Organizações que Aprendem.** Futura, 1996.
- ✕ SCHALL, Maryan S. A communication-rules approach to organizational culture. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, pp. 557-581, dec./1983.

SCHEIN, Edgar H. Coming to a new awareness of organizational culture. **Sloan Management Review**, vol. 25, n. 2, pp. 3-16, winter 1984.

_____. How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. **Sloan Management Review**, v. 34, n. 2, pp. 85-92, winter 1993.

→ _____. **Organizational culture and leadership**. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

× _____. Three cultures of management: The key to organizational learning. **Sloan Management Review**. Massachusetts Institute of Technology, Fall, 1996. pp. 9-20.

SCHUCK, Glória. Tecnologia inteligente, operários inteligentes: uma nova pedagogia para o local de trabalho *high-tech*. In: STARKEY, Ken. (ed.). **Como as organizações aprendem**: relato do sucesso das grandes empresas. São Paulo: Futura, 1997.

SENGE, Peter et al. **A quinta disciplina**: caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

SENGE, Peter M. Como você sabe se sua organização está aprendendo? In: WARDMAN, Kellie T (ed.). **Criando organizações que aprendem**. São Paulo: Futura, 1996.

_____. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SHINYASHIKI, Gilberto Tadeu. **Uma abordagem quantitativa para o estudo da cultura organizacional e seus antecedentes**. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 1995.

SILVA, Narbal. As repercussões de uma cultura de aprendizagem nos ambientes físico e psicossocial de trabalho. **Revista de Administração**. Chapecó: UNOESC, v. 3, pp. 04-10, março 1998.

SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, sept./1983.

SOUZA, Edela Lanzer Pereira de. **Clima e cultura organizacionais**: como se manifestam e como se manejam. São Paulo: Edgard Blücher, 1978.

TAMAYO, Álvaro. Valores organizacionais. In: TAMAYO, Álvaro, ANDRADE, Jairo E. B., CODO, Wanderlei (orgs.). **Trabalho, organizações e cultura**. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1997, pp. 175-193.

TAVARES, Maria das Graças Pinho. **Cultura Organizacional**: uma abordagem antropológica de mudança. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1993.

TOMEI, Patrícia Amélia. A Busca do Comprometimento Organizacional. In: VIANNA, Marco Aurélio Ferreira et al; **Recursos Humanos: excelência de idéias, prática e ação**. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 1994. Pp. 11-14.

×TRIANDIS, In: STARKEY, Ken. (ed.). **Como as organizações aprendem: relato do sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

TRICE, Harrison BEYER, Janice. Studying organizational cultures through rites and ceremonials. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 4, 1984.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILKINS, A. the creation of company cultures: the role of stories and human resource systems. **Human Resource management**, v. 23, n.1, 1984.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em psicologia e administração. In: TAMAYO, Álvaro, ANDRADE, Jairo E. B., CODO, Wanderlei (orgs.). **Trabalho, organizações e cultura**. São Paulo: Cooperativa de Autores Associados, 1997, pp. 83-103.