

CINTIA CARLA TAKADA

**A CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO SOCIALMENTE RESPONSÁVEL PARA A
APRENDIZAGEM EM EQUIPE: UM ESTUDO DE CASO NA COPEL**

**Dissertação de mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Administração, do Centro de Ciências
Sociais Aplicadas, da Pontifícia
Universidade Católica do Paraná.**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Karina de Déa Roglio

**CURITIBA
ABRIL/2007**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

T136c
2007 Takada, Cintia Carla
A construção da gestão socialmente responsável para a aprendizagem em
equipe : um estudo de caso na Copel / Cintia Carla Takada ; orientador,
Karina de Déa Roglio. -- 2007.
113 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná,
Curitiba, 2007
Bibliografia: f. 107-112

1. Responsabilidade social da empresa. 2. Indústrias – Aspectos sociais.
I. Roglio, Karina de Déa. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

CDD 20. ed. – 658.408

Dedico esse trabalho a todos
aqueles que me inspiraram a buscar o
conhecimento, a reflexão e a aprendizagem
continuamente.

AGRADECIMENTOS

A professora Karina, em primeiríssimo lugar, pela confiança depositada nesse trabalho, pelo apoio e compreensão nas horas mais delicadas, pelas orientações valiosas, pelos materiais bibliográficos, enfim, todo esforço e dedicação que auxiliaram a viabilização da proposta.

Aos professores que participaram da minha banca de qualificação, Maurício Serva, Yara Bulgacov e Karina, pelas dicas esclarecedoras sobre o direcionamento do trabalho e pelo incentivo a execução do projeto.

As meninas da Secretaria Acadêmica, em especial a Luciana, pelo apoio no desembaraço dos trâmites burocráticos.

Aos meus colegas de mestrado Freitas, Paulo, Maurício, June, Amir e Joazir pelo incentivo e apoio.

Aos meus familiares pelo suporte na resolução de questões cotidianas e domésticas, em face de minha constante permanência nos livros e *papers*.

Ao meu marido, Rodrigo, pela inabalável compreensão, paciência e amor, assumindo por vezes uma jornada de duplo papel: pai e mãe.

As minhas babás e a minha irmã pelo cuidado e carinho com o Cauê, enquanto dedicava horas ao estudo.

A minha irmã Nanci, pelo apoio as transcrições.

Aos meus colegas de trabalho, Marcos, Lúcia, Bianca, Lourdes, Marga e Eduardo pela solidariedade ao meu projeto.

A Copel pela confiança depositada em meu trabalho.

Aos participantes da pesquisa, funcionários da Copel, pela participação aberta e voluntária ao trabalho.

Aos meus pais por propiciarem condições para que eu pudesse caminhar, desde o meu nascimento até hoje, e superar mais esse desafio.

A Capes, pelo auxílio financeiro ao meu curso de mestrado.

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate internal consequences produced by CSR initiatives and has the main purpose to identify how they contribute to the development of learning organizations by fostering team learning. A case study took place at a Brazilian company with the mission to “generate, transmit, distribute, and commercialize energy, as well as to provide energy-related services, fostering sustainable development with returns for the community”. Ethics (transparent, honest and balanced relationship amongst all stakeholders) and Social Responsibility (conduction of the company’s life in a sustainable way, respecting the rights of all stakeholders, including future generations) are some of the values providing guidance to the company’s internal and external actions and decisions. Since 2001, the company has been engaged in the United Nations’ Global Compact. Data was collected through focus group interviews. Each group was composed by participants of the Global Reporting Initiative (GRI), the standard for CSR reporting in the company. The results pointed that CSR practices can contribute to create an open ambience to dialogue and reflection. Another contribution of CSR practices are encouragement to systemic thinking and information systematization.

Key-words: Corporate social responsibility. Learning organization. Team learning.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi analisar de que forma as práticas de responsabilidade social contribuem para a aprendizagem em equipe, condição para o desenvolvimento da organização em aprendizagem. O levantamento teórico da responsabilidade social considerou autores provenientes do campo de estudos das relações entre negócios e sociedade. O levantamento teórico da organização em aprendizagem incluiu os autores mais citados na literatura pesquisada. Para a aprendizagem em equipe a revisão buscou identificar quais os fatores da responsabilidade social contribuíam para os elementos essenciais da aprendizagem em equipe. Verificou-se que os programas de responsabilidade social podem estimular o diálogo e a reflexão, visto que sua adoção pressupõe um envolvimento das partes interessadas da organização em suas ações, que devem ser orientadas por um compromisso ético pelo bem comum. Definiu-se então a aprendizagem em equipe, caracterizada pelo diálogo e reflexão, como a principal contribuição da gestão socialmente responsável para o desenvolvimento da organização em aprendizagem. A partir dessa definição elaborou-se a metodologia da pesquisa e sua aplicação no campo. Em virtude de sua abordagem inédita, visto que não foram encontrados na literatura pesquisada estudos correlacionando os dois temas, caracterizou-se a pesquisa como exploratória, de natureza qualitativa, utilizando-se o método de estudo de caso único. A empresa escolhida para o estudo pertence ao setor de energia elétrica, localizada no Paraná, sendo referência em suas práticas de responsabilidade social. O objetivo da pesquisa de campo foi obter dados que confirmassem ou não a contribuição da responsabilidade social para criação de um ambiente propício a aprendizagem em equipe da empresa pesquisada. Para tanto, utilizou-se a técnica de entrevista individual e de grupo focal. No grupo focal foram entrevistados três grupos de trabalho da empresa pesquisada, responsáveis pela implantação da norma AA 1000, modelo de gestão socialmente responsável, que se baseia no princípio de legitimidade obtida a partir do diálogo, engajamento das partes interessadas e prestação de contas da organização. A análise dos dados apontou uma contribuição da gestão socialmente responsável para criação de um ambiente aberto para o diálogo, reflexão e inclusão das partes interessadas nesse processo, porém revelou que diferentes estágios de conhecimento sobre a responsabilidade social possibilitam diferentes níveis de reflexão e aprendizado nas equipes. Outro ponto levantado pela pesquisa é que a responsabilidade social pode contribuir com outros fatores que facilitam o desenvolvimento da organização em aprendizagem, como o pensamento sistêmico e a sistematização da informação.

Palavras-chave: Responsabilidade social. Organização em aprendizagem. Aprendizagem em equipe.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Tipologia dos <i>stakeholders</i> : presença dos atributos.....	32
Figura 2	Conectividade da responsabilidade social com a aprendizagem em equipe.....	64
Figura 3	Estrutura de governança da COPEL.....	78
Figura 4	Partes interessadas da Copel e sua influência na empresa.....	85
Figura 5	Canais de diálogo da Copel.....	88

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Interpretações do conceito de responsabilidade social.....	19
Quadro 2	Princípios da responsabilidade social.....	23
Quadro 3	Resumo dos conceitos de responsabilidade social.....	24
Quadro 4	Virtudes que ajudam as interações na empresa.....	26
Quadro 5	Naturezas da responsabilidade Social.....	29
Quadro 6	Indicadores de avaliação da responsabilidade social propostos por Hopkins.....	35
Quadro 7	Matriz combinatória de desafios éticos e dimensões do modelo de Ashley.....	39
Quadro 8	Características e elementos da gestão socialmente responsável... ..	45
Quadro 9	Fatores necessários para o desenvolvimento da organização em aprendizagem.....	59
Quadro 10	Síntese dos elementos da responsabilidade social.....	60
Quadro 11	Fases do aprendizado em equipe.....	61
Quadro 12	Elementos da aprendizagem em equipe.....	65
Quadro 13	Identificação de grupos focais e tempo de gravação de entrevistas.....	75

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE QUADROS

INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Tema e problema de pesquisa.....	10
1.2 Objetivos do estudo.....	14
1.3 Justificativa do estudo.....	14
1.4 Organização do trabalho.....	16
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Responsabilidade social.....	17
2.1.1 A adoção da gestão socialmente responsável nas organizações.....	25
2.1.2 Modelos de avaliação da gestão socialmente responsável.....	33
2.2 Em busca da organização em aprendizagem.....	46
2.2.1 Aprender: transformando informação em conhecimento.....	46
2.2.2 Conceitos da organização em aprendizagem.....	49
2.2.3 Propostas de construção da organização que aprende.....	50
2.3. Relações entre responsabilidade social e organização em aprendizagem: aprendizagem em equipe.....	60
3 METODOLOGIA.....	66
3.1 Especificação do problema.....	66
3.2 Delimitação da pesquisa.....	67
3.2.1 Delineamento da pesquisa.....	67
3.2.2 Dados: tipos, coleta e análise.....	69
3.2.3 O campo do estudo: trajetória da responsabilidade social na Copel.....	76
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	80
4.1 Fatores da gestão socialmente responsável que contribuem para a aprendizagem em equipe.....	80
4.2 Fatores da gestão socialmente responsável que limitam a aprendizagem em equipe.....	98
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
5.1 Conclusões.....	101
5.2 Recomendações.....	105
5.3 Limitações da pesquisa.....	105
REFERÊNCIAS.....	107
APÊNDICE.....	113

1 INTRODUÇÃO

A complexidade do ambiente de negócios tem exigido das empresas cada vez mais novas soluções para sobreviver e prosperar. Nesse contexto, a aprendizagem e a geração de novos conhecimentos tornam-se imperativos para obtenção de vantagem competitiva (PORTER; KRAMER, 2006). Emerge, então, o desafio: como transformar o conhecimento e experiências humanas, implícitas à individualidade de cada pessoa, em um conhecimento organizacional, de domínio da empresa; como estimular o compartilhamento e a sistematização do conhecimento de maneira que esse contribua para a inovação dentro da organização. Um dos caminhos encontrados para superar esse desafio tem sido a proposição de conceitos e teorias que trabalhem a relação conhecimento e organização, sendo o campo da aprendizagem organizacional e da organização em aprendizagem uma das vertentes emergentes de tais preocupações.

Paralelo a esses desafios, cresce a cobrança da sociedade por organizações socialmente responsáveis, perfil caracterizado pelo respeito aos valores éticos vigentes, como por exemplo, ações voltadas ao bem estar do funcionário, qualidade de vida da comunidade, respeito ao meio ambiente, geração de valor para a cadeia produtiva, tratamento ético e transparente com os consumidores, entre outras. Apesar da adesão de muitas empresas à exigência por uma postura socialmente responsável, muitas organizações encaram esse tema como um custo que não agrega vantagem competitiva aos negócios.

O presente estudo busca inspirar reflexões sobre os benefícios da responsabilidade social para processos internos da organização que agreguem valor ao negócio. Para tanto, se propõe a analisar de que forma a responsabilidade social contribui para a aprendizagem em equipe, condição para o desenvolvimento da organização em aprendizagem, entendida como o processo de mudança na empresa gerado pela aprendizagem de seus indivíduos. Tal proposta visa entender se o estímulo à aprendizagem em equipe pode ser um benefício gerado pela adoção dos princípios da gestão socialmente responsável, além dos já citados na literatura: valorização da imagem da organização, melhoria de desempenho financeiro, abertura de novos mercados e acesso a capitais.

A escolha dessa conexão se deve ao fato de que a grande maioria dos estudos sobre o tema responsabilidade social busca entender se ele gera benefícios para a sociedade, não focando os resultados positivos que a gestão socialmente responsável pode trazer para processos internos da empresa, como inovação, geração de conhecimento e aprendizagem.

1.1 Tema e problema de pesquisa

A presente pesquisa busca analisar a relação entre a responsabilidade social corporativa e a organização em aprendizagem, focando atenção à contribuição de uma gestão socialmente responsável à aprendizagem em equipe. Responsabilidade social e organização em aprendizagem são temas com influências e abordagens baseadas em diferentes áreas do conhecimento e cabe expor nesse item a situação de ambos para se introduzir o problema da pesquisa.

O tema responsabilidade social corporativa emerge a partir da discussão entre acadêmicos, empresários, sociedade civil organizada e governo sobre as responsabilidades das empresas, enquanto protagonista social inserido em um contexto de sociedade.

No âmbito da sociedade civil organizada brasileira, esse debate é evidenciado pelo surgimento de entidades focadas na mobilização de empresas para a gestão socialmente responsável, como, por exemplo, o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social, o Instituto de Cidadania Empresarial (ICE), o Conselho de Cidadania Empresarial da Federação das Indústrias de Minas Gerais (FIEMG), o Núcleo de Ação Social da Federação das Indústrias de São Paulo, o Grupo de Institutos Fundações e Empresas (GIFE), a Associação dos Empresários pela Cidadania (Cives), a Fundação Instituto de Desenvolvimento Empresarial e o Núcleo de Responsabilidade Social do Instituto Superior de Administração e Economia da FGV.

No âmbito empresarial, a difusão do tema é evidenciada pela criação de premiações, como o Selo Empresa Cidadã, Top Social da ADVB, Prêmio Eco da Câmara Americana do Comércio, Prêmio Balanço Social e o Selo Empresa Amiga da Criança, entre tantos outros nacionais e regionais.

No ambiente acadêmico, o acolhimento à questão da responsabilidade social é evidenciado pela inserção do tema no currículo de cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e no espaço dado nas agendas de pesquisa, conforme evidenciado no levantamento feito por Ashley (2005), nos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq. Segundo Ashley (2005) em 2005 existiam trinta e nove grupos de pesquisa, das mais diversas áreas, como, por exemplo, administração, psicologia, comunicação, direito, educação, sociologia, economia, serviço social, engenharia de produção e filosofia. Atualmente o número de grupos de pesquisa é de cento e trinta e quatro (CNPQ, 2008), evidenciando um aumento de mais de 200% em dois anos. A diversidade das áreas dos grupos de pesquisa ilustra as várias vertentes que o tema de responsabilidade social pode assumir.

Segundo o levantamento feito por Passador (2005), a partir de artigos publicados no ENANPAD até o ano de 2004, o tema pode ser dividido em cinco abordagens:

- a) A responsabilidade social como um modismo, conseqüência da evidência que se dá ao tema nas pautas de entidades empresariais e de grande visibilidade, como, por exemplo, a ONU.
- b) A discussão dos liberais e neoliberais, onde o foco do debate é sobre a responsabilidade social do capital. Para um determinado grupo a responsabilidade social do capital é aumentar os lucros e atender às exigências dos acionistas, dentro de uma competição livre e aberta, sem enganos ou fraudes. Para outro grupo, o lucro é o primeiro dever ético do gestor, porém é sua responsabilidade também incluir as demandas das demais partes interessadas da organização (stakeholders) em seu processo decisório e não somente a de seus acionistas.
- c) As empresas entendidas como uma nova referência de legitimação social, propondo valores e modelos de vida de sucesso, reforçando a confirmação do capitalismo como a única via para o desenvolvimento econômico e a legitimação da ideologia neoliberal em que o econômico dita as regras para todas as esferas da vida. A empresa assume o papel de ser a referência, construindo uma imagem grandiosa, para dar sentido à vida, visto que as referências culturais, religiosas e tradicionais não conseguem cumprir este papel, pois o que se exalta no mundo são a imagem, a aparência, o consumo e a superficialidade. Essa auto-imagem

é feita por meio de iniciativas como empresa-cidadã, empresa-comunidade e empresa restauradora da ética e da moralidade.

- d) A discussão ética, onde os conflitos de interesse da sociedade geram os questionamentos sobre a moralidade, sendo a ética o atual imperativo para as empresas sobreviverem.
- e) A responsabilidade social corporativa em si, onde os autores tratam o tema avaliando a relação entre negócios e sociedade, e propondo modelos de implantação para ele.

Segundo Wilson (2003), a vertente dos estudos de responsabilidade social focados na relação entre negócios e sociedade pode ser dividida em dois grandes momentos: (1) da década de 50 até os anos 80, o foco está no debate sobre se os homens de negócios têm obrigações morais em atender aos anseios da sociedade; (2) a partir da década de 80, em que há um reconhecimento da obrigação moral da empresa, e se amplia à discussão sobre como a responsabilidade social deve acontecer na prática, como ela deve ser implantada e como deve ser avaliada.

É a partir da década de 80 que se acentuam os estudos que buscam verificar os benefícios que a adoção da gestão socialmente responsável pode trazer para a empresa, sendo divididos em duas vertentes principais: (1) associação da responsabilidade social com benefícios financeiros como lucro (ARLOW, GANNON, 1982; AUPPERLE, CARROLL, HATFIELD, 1985; BOUTIN-DUFRESNE, SARAVIA, 2004); (2) associação da gestão socialmente responsável, com benefícios não financeiros, como a reputação da empresa (ALMEIDA; MUNIZ, 2005).

Essa pesquisa restringe-se ao entendimento de que a gestão socialmente responsável engloba a adoção de princípios éticos e o envolvimento das partes interessadas (*stakeholders*), sem discutir a legitimidade acadêmica ou não desse tipo de gestão, ou quais são as formas mais adequadas de colocar tal conceito na prática.

O campo da aprendizagem na organização tornou-se amplamente reconhecido nos últimos dez anos, especialmente em função de dois aspectos:

- a) A atração do interesse de acadêmicos de disciplinas díspares, como, por exemplo, estrategistas de negócios, que perceberam que aprender mais rápido e melhor poderia ser a chave do sucesso em um ambiente altamente competitivo.

- b) A percepção da importância comercial da aprendizagem organizacional por consultores e empresas.

Segundo Easterby-Smith, Burgoyne e Araújo (2001), a distinção de interesses dos acadêmicos, consultores e empresas geraram dois campos de conhecimento: o campo da aprendizagem organizacional e o campo da organização em aprendizagem. O primeiro se concentra prioritariamente na observação e análise distanciada dos processos envolvidos em aprendizagem individual e coletiva buscando entender a natureza e o processo de aprendizagem, enquanto que o segundo orienta-se para a ação, usando ferramentas metodológicas específicas para diagnóstico e avaliação que permitam identificar, promover e avaliar a qualidade dos processos de aprendizagem dentro da organização, ou seja, estimular mudanças em direção a processos de aprendizagem aperfeiçoados.

Easterby-Smith, Burgoyne e Araújo (2001) concluem que, embora haja essa distinção, na prática ela não é tão restrita, visto que a literatura da organização em aprendizagem se baseia fortemente nas idéias desenvolvidas no campo da aprendizagem organizacional. Um exemplo da afirmação desses autores é a própria perspectiva desse estudo, que foca-se principalmente no campo da organização em aprendizagem e busca elementos da aprendizagem organizacional para entender os processos de aprendizagem na empresa pesquisada.

Com base na vertente da responsabilidade social de relação negócio e sociedade e na perspectiva da organização em aprendizagem, o problema desse estudo foi definido da seguinte forma: de que forma as práticas de responsabilidade social contribuem para a aprendizagem em equipe, condição necessária para o desenvolvimento da organização em aprendizagem?

Destaca-se a aprendizagem em equipe como foco do estudo, devido a possível influência da responsabilidade social em seu processo de desenvolvimento. Também se considerou importante analisar um único elemento da organização em aprendizagem, em virtude do caráter exploratório da pesquisa.

1.2 Objetivos do estudo

O presente estudo tem como objetivo geral analisar de que forma as práticas de gestão socialmente responsável contribuem para o desenvolvimento de uma organização em aprendizagem, focando atenção na aprendizagem em equipe. Para tanto, dividiu-se o objetivo geral nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar relações existentes entre os temas responsabilidade social e organização em aprendizagem, focando principalmente a aprendizagem em equipe.
- b) Descrever a trajetória do tema responsabilidade social na organização pesquisada.
- c) Selecionar uma prática da empresa para análise do estudo.
- d) Analisar de que forma a prática de responsabilidade social contribui para a aprendizagem em equipe.

1.3 Justificativa do estudo

Muitas organizações vislumbram o tema responsabilidade social corporativa como um custo que não agrega vantagem competitiva à empresa (PORTER; KRAMER, 2006). Porter e Kramer (2006) não concordam com esse argumento, enfatizando que se as organizações avaliassem a responsabilidade social com o mesmo arcabouço que orienta o seu *core business*, elas descobririam que a responsabilidade social corporativa pode ser uma fonte de oportunidade, inovação e vantagem competitiva para a empresa. O problema da visão de que a responsabilidade social não gera vantagem competitiva aos negócios, segundo Porter e Kramer (2006) é que a maioria dos estudos nesse tema foca apenas a avaliação dos benefícios que a responsabilidade social gera na sociedade. Estudos sobre as conseqüências da adoção da responsabilidade social corporativa na

estrutura, processo e comportamento organizacional são abordagens quase inexistentes de pesquisa, concluem Porter e Kramer (2006).

A necessidade de uma avaliação mais atenta às oportunidades geradas pela adoção de práticas socialmente responsáveis para as empresas é uma das justificativas desse estudo, que visa, prioritariamente, analisar as conseqüências e benefícios que a responsabilidade social pode trazer para o processo interno da empresa, especificamente para a aprendizagem em equipe, condição necessária para o desenvolvimento de uma organização em aprendizagem. A opção de conciliar a responsabilidade social corporativa com o campo da organização em aprendizagem foi inspirada nos argumentos de Drucker (1996), Pereira (1995), De Geus (1998) e Senge (2000), que afirmam que o conhecimento é o recurso mais importante para se gerar vantagem competitiva na atualidade e nos argumentos de Porter e Kramer (2006) que afirmam que a responsabilidade social pode gerar vantagem competitiva, através da inovação e melhoria de processos internos da empresa.

Do ponto de vista teórico, espera-se que este estudo contribua para ampliação da discussão sobre oportunidades da adoção de práticas socialmente responsáveis para os processos internos da empresa.

É importante considerar também que esta pesquisa atende em parte à necessidade identificada por Ashley (2005), ao afirmar que as empresas brasileiras demandam informações sobre teoria, evolução, prática e impactos da responsabilidade social sobre o negócio. Em termos práticos, as empresas poderão ter uma nova visão sobre os benefícios gerados pela adoção da gestão socialmente responsável, bem como poderão rever as formas de mensuração dessas práticas.

Outra justificativa considerada é a necessidade de um maior aprofundamento no tema aprendizagem organizacional tanto em nível teórico como prático (ALLE, 1997). Easterby-Smith, Burgoyne e Araújo (2001) reforçam essa necessidade, ao pontuar que vários autores têm lamentado a escassez de trabalhos empíricos no campo da aprendizagem organizacional. Nesse sentido o estudo se apresenta como uma possibilidade para alavancar os conhecimentos teórico-empíricos sobre o processo de transformação das organizações burocráticas em organizações em aprendizagem.

1.4 Organização do trabalho

O primeiro capítulo apresenta os temas e o problema de pesquisa, pontuando as abordagens de estudo no campo da organização em aprendizagem e da responsabilidade social. Posteriormente, apresentam-se os objetivos e a justificativa do estudo.

No capítulo dois, é exposto o referencial teórico utilizado para fundamentar o trabalho, dividido em três partes principais: (1) o conceito de responsabilidade social corporativa, os critérios para elaboração de estratégia no tema e os indicadores utilizados para a sua avaliação; (2) a teoria da organização em aprendizagem, contemplando conceitos e modelos utilizados para o seu desenvolvimento; (3) a relação entre responsabilidade social e organização em aprendizagem, com ênfase na aprendizagem em equipe e definição dos elementos necessários para que ela ocorra.

O capítulo três apresenta a metodologia utilizada no estudo, justificando a sua natureza, a especificação do problema, a sua delimitação, o seu delineamento, o tipo de coleta e análise de dados e o campo do estudo.

No capítulo quatro, encontram-se a apresentação e discussão dos resultados levantados a partir da pesquisa de campo.

O capítulo cinco apresenta as conclusões do estudo, recomendações da pesquisadora e as limitações da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para permitir o melhor entendimento sobre o problema de pesquisa, apresenta-se um referencial teórico composto de três partes principais: a responsabilidade social, a organização em aprendizagem e a aprendizagem em equipe.

A primeira parte expõe os conceitos atribuídos à responsabilidade social, a partir de uma evolução cronológica, com os autores mais referenciados no tema, partindo-se então para uma apresentação dos fatores relevantes para se elaborar a estratégia da responsabilidade social corporativa.

A segunda parte trata da organização em aprendizagem, expondo-se primeiramente os conceitos expostos pelos autores mais citados na literatura, seguidos dos principais modelos para o seu desenvolvimento. Os modelos foram expostos com o objetivo de auxiliar a delimitação das categorias que caracterizam a organização em aprendizagem.

Na última parte, apresenta-se a relação entre o tema responsabilidade social e a organização em aprendizagem, com o foco na exploração do conceito de aprendizagem em equipe e os elementos necessários para o seu desenvolvimento.

2.1 Responsabilidade social

O conceito de responsabilidade social surge no início do século 20, juntamente com o nascimento das empresas, e envolve a idéia básica de se estudar a relação entre empresas e sociedade, visando a entender qual é a responsabilidade que a empresa deve assumir perante a sociedade, visto estar inserida nela (BOWEN, 1953; DAVIS, 1960; CARROLL, 1979; WOOD, 1991; ASHLEY, 2002). Há um consenso entre os autores pesquisados nesse estudo de que a empresa tem responsabilidades perante a sociedade, porém quais são essas responsabilidades e quais são as justificativas dessas responsabilidades parece ser o ponto de divergência na definição do conceito de responsabilidade social.

Por exemplo, tem-se a definição de Howard Bowen (1957), autor do livro “Responsabilidades sociais do homem de negócio” e considerado por muitos acadêmicos como uma das primeiras publicações sobre o tema, que entende a responsabilidade social como a obrigação do homem de negócios em adotar orientações, tomar decisões e seguir linhas de ação que sejam compatíveis com os fins e valores da sociedade. Para ele, a responsabilidade social trata de uma obrigação moral dos homens à frente das empresas, em relação à sociedade.

Para Davis (1960), a responsabilidade social se relaciona as obrigações econômicas e obrigações sociais da empresa. As obrigações econômicas justificam-se a partir do argumento de que sendo a empresa uma unidade econômica da sociedade é esperada dela ações que atendam a questões como empregos, inflação e competitividade. As obrigações sociais são justificadas a partir do entendimento de que estando a empresa inserida em um sistema social é seu dever alimentar e desenvolver os valores humanos desse sistema. Para Davis (1960), não considerar o aspecto humano da gestão das empresas é reduzir as pessoas a uma máquina que funciona somente por diretrizes financeiras, renunciando a natureza do homem, seus valores morais, de cooperação, de motivação e da própria busca de realização profissional.

Davis (1960) justifica a responsabilidade social a partir da relação entre poder e responsabilidade, sendo que aquele que tem maior poder deve arcar com maior responsabilidade. Segundo Davis (1960), essa relação já é aceita pelas empresas, visto que não há questionamento sobre a maior responsabilidade e o maior poder de decisão do gerente em relação ao subordinado. A dificuldade das empresas está em elevar o princípio de poder e responsabilidade para instâncias que estão externas à organização, como, por exemplo, assumir a responsabilidade pelo bem-estar social de uma pequena comunidade, quando ela é a única entidade econômica da região.

Para Carroll (1979), um dos autores mais referenciados no tema, a responsabilidade social envolve diversas expectativas que a sociedade tem em relação à empresa, e é devido a essa diversidade que o conceito ganha várias interpretações. Para elaborar o conceito de responsabilidade social, Carroll (1979) inicialmente faz um amplo levantamento teórico sobre o tema, que resulta em interpretações sobre a responsabilidade social, sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Interpretações do conceito de responsabilidade social.

Autor	Interpretação da responsabilidade social
Friedman (1962)	– gerar lucro
Davis (1960), Backman (1975)	– ações, além de fazer lucro
McGuire (1963)	– ações, além das exigências econômicas e legais
Manne (1972)	– atividades voluntárias
Steiner (1975)	– ações com foco econômico, legal e voluntário
CED (1971), Davis e Blomstrom (1975)	– preocupação com o sistema social de forma ampla
Hay, Gray e Gates (1976)	– responsabilidade sobre os problemas sociais gerados a partir da ação das empresas
Ackerman e Bauer (1976), Sethi (1975)	– responsividade

Fonte: Adaptado de CARROLL, A. B., 1979, p. 499.

A partir dessas interpretações Carroll (1979) agrupa quatro categorias de expectativas que a sociedade tem em relação aos negócios, definindo então o conceito de responsabilidade social como as expectativas econômicas, legais, éticas e do livre-arbítrio dos gestores, que a sociedade tem em relação às empresas.

A categoria econômica é justificada pelo entendimento de que sendo a empresa a unidade econômica da sociedade, a primeira responsabilidade que ela tem é a de produzir bens e serviços que gerem resultado, podendo este ser concretizado pelo lucro. Ao delegar à empresa o papel de unidade econômica, a sociedade sanciona o sistema econômico e determina normas, leis e regulamentações para que ele funcione. A categoria legal envolve a expectativa de que a empresa exerça o seu papel dentro do arcabouço legal estipulado pela sociedade. A categoria ética engloba comportamentos éticos que não estão explicitamente descritos nas questões legais e, na categoria de livre-arbítrio, enquadram-se as atividades filantrópicas e voluntárias da organização, cabendo a ela julgar e escolher quais ações deseja efetuar em prol do bem comum. Nessa última categoria, Carroll (1979) afirma que a sociedade ainda não tem claro o que se espera da organização.

Wood (1991) chama a atenção para a importância de se trabalhar com princípios em vez de categorias de responsabilidade social, conforme estabelecidas por Carroll (1979), visto que esses não deixam claros os fundamentos que as norteiam. Princípio enfatiza Wood (1991), “expressa algo fundamental que as

peças acreditam ou o valor básico essencial que motiva as pessoas para a ação, e categoria mostra como distinguir diferenças em um determinado fenômeno, porém não expressa as motivações e verdades fundamentais de ação”. Wood (1991) exemplifica o seu argumento pontuando que na categoria econômica estabelecida por Carroll (1979) a empresa pode agir tanto dentro de um princípio do interesse próprio, tentando maximizar os lucros, ou dentro de um princípio de bem comum, tentando balancear os interesses da empresa e de suas respectivas partes interessadas.

Além da proposta de se trabalhar com princípios e não somente categorias, Wood (1991) chama a atenção para a necessidade de se dividir os níveis de análise da responsabilidade social para um melhor entendimento de sua definição. Segundo a autora, a responsabilidade social se divide em três níveis de análise: (1) institucional, envolvendo todos os negócios, em virtude do seu papel como instituição econômica; (2) responsabilidade pública, envolvendo impactos específicos dos negócios; (3) livre-arbítrio, envolvendo a ação moral dos gestores das empresas. Uma vez entendida a distinção entre esses níveis, é possível definir a responsabilidade social a partir de três princípios norteadores: (1) o princípio da legitimidade; (2) o princípio da responsabilidade pública; (3) e o princípio do livre-arbítrio dos gestores.

O princípio da legitimidade envolve a idéia de que a sociedade concede legitimidade e poder para os negócios operarem, sendo que aqueles que não utilizarem de maneira responsável o poder concedido tendem a perder a legitimidade concedida. Nesse sentido, a legitimidade se relaciona ao nível institucional, pois se refere à expectativa da sociedade para com todas as organizações. Segundo Wood (1991), o princípio da legitimidade está baseado em três fundamentos:

- a) a interdependência das funções da empresa e da sociedade, pontuadas por Preston e Post (1975). Segundo eles, a visão da teoria funcionalista de que a única função da empresa na sociedade econômica é questionável, visto que as instituições pertencem a um ambiente compartilhado e são interdependentes, tendo a empresa responsabilidades outras além das econômicas.
- b) A relação da empresa com suas partes interessadas (stakeholders). Segundo Freeman (1984), stakeholders são aqueles grupos que podem afetar ou são afetados pela concretização dos objetivos e operações da

empresa. Para Wood (1991), a legitimidade da empresa é contestada a partir do momento em que determinados stakeholders forem afetados negativamente por ações, resultados ou decisões da organização.

- c) A necessidade das organizações se orientarem para o bem comum. Para Wood (1991), a sociedade chega a um consenso de que os recursos são finitos, motivo pelo qual as empresas não podem se orientar apenas para a eficiência econômica do negócio. É esperado que as empresas atendam também a princípios de justiça e sustentabilidade em suas ações.

O princípio da responsabilidade pública está relacionado ao nível organizacional e se refere às especificidades e impactos de cada organização, divididas em duas categorias:

- a) responsabilidades diretas, provenientes de comportamentos e transações que emergem a partir da operação da empresa. Um exemplo é o investimento de uma indústria de automóvel em programas para educação no trânsito devido à sua responsabilidade pela segurança dos usuários de seus produtos;
- b) responsabilidades indiretas, provenientes de impactos e efeitos não diretamente intrínsecos à operação da empresa, mas que são gerados a partir de suas responsabilidades diretas. Wood (1991) exemplifica essa questão colocando que a empresa de automóvel não é responsável pela educação da sociedade, porém investir em programas para alfabetização de seus funcionários pode ser uma questão importante para a organização, em função das suas atuações no processo produtivo.

Para Wood (1991), o princípio da responsabilidade pública torna o entendimento da responsabilidade social tangível, pois dá a noção da origem das responsabilidades da empresa. No entanto, tal princípio não especifica quais são as prioridades que a organização deve adotar perante essas responsabilidades. Para resolver essa questão, Wood (1991) apresenta o terceiro princípio para a responsabilidade social: o princípio do livre-arbítrio.

O princípio do livre-arbítrio dos gestores está relacionado ao nível individual e se refere à expectativa que a sociedade tem em relação aos dirigentes da empresa

enquanto atores dotados de discernimento ético e moral. Wood (1991) enfatiza que os autores têm dado pouca ênfase ao princípio do livre-arbítrio dos gestores, por entender que ele se relaciona mais à filantropia, parcerias público-privadas ou projetos colaborativos para atender a determinados problemas sociais. Para contrapor essa visão, e enfatizar a importância do livre-arbítrio dos gestores na tomada de decisão, Wood (1991) baseia-se nas premissas de Ackerman (1975), que apontam: (1) gestores estão inseridos em um ambiente organizacional e social com um amplo espectro de opções de escolha; (2) as ações dos gestores não são totalmente prescritas por procedimentos corporativos, definições formais de trabalho, recursos disponíveis ou tecnologia; (3) gestores são, acima de tudo, atores morais dentro e fora da organização. Com base nesses argumentos, Wood (1991) entende que os gestores decidem todas as prioridades de ação da empresa e não só aquelas relacionadas às questões de filantropia ou projetos colaborativos.

Com base nos níveis de análise da responsabilidade social e nos princípios norteadores, Wood (1991) cria um arcabouço de referência para o tema, sintetizado no Quadro 2. A autora entende que tal classificação contribui para clarificar a discussão sobre como e em que medida as empresas devem responder às suas obrigações legais.

Ashley (2002), uma referência brasileira no tema, define a responsabilidade social como o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo pró-ativa e coerentemente no que tange a seu papel específico na sociedade e à sua prestação de contas com ela. A organização, nesse sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não diretamente vinculadas às suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos. Numa visão expandida, afirma Ashley (2002), a responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Quadro 2 – Princípios da responsabilidade social.

Princípio	Nível de aplicação	Foco	Valor	Origem
Princípio da legitimidade – a sociedade concede poder e legitimidade aos negócios e por isso, em longo prazo, aqueles que não usarem o poder de maneira responsável perante ela, perderão a sua licença para operar.	Institucional, baseada nas obrigações comuns que todas as organizações têm com a sociedade.	Sanções e obrigações.	Define a relação entre negócios e sociedade e especifica o que é esperado.	Davis (1973)
Princípio da responsabilidade pública – Os negócios são responsáveis pelos impactos que geram e devem buscar resolver os problemas gerados pela operação de seus negócios.	Organizacional e baseado nas circunstâncias específicas das empresas e dos seus relacionamentos com o meio ambiente no qual estão inseridas.	Comportamento da organização.	Confina a responsabilidade das organizações.	Preston & Post (1975)
Princípio do livre-arbítrio – Líderes, dirigentes, gerentes são atores sociais.	Indivíduo, baseado na visão de que estes são atores dentro da organização.	Responsabilidade pessoal e livre-arbítrio.	Define o indivíduo como um ator com valores morais, devendo exercitá-los em prol da responsabilidade social corporativa.	Carroll (1979), Wood (1990)

FONTE: WOOD, D. J. (1991, p. 696).

Wilson (2003) também enfatiza a obrigação ética do indivíduo, ou seja, a obrigação que os gestores da organização devem ter para atender às necessidades da sociedade. Para elaborar o conceito de responsabilidade social, o autor utiliza como base quatro teorias filosóficas:

- a) teoria do contrato social, em que a sociedade é vista como um ente composto por uma série de contratos explícitos ou implícitos, feitos entre indivíduos, organizações e instituições. Esses contratos possibilitam que a troca entre os elementos da sociedade aconteça em um ambiente de

confiança e harmonia. Nessa teoria, a organização é vista como uma unidade produtiva, que recebe uma licença para operar em troca de um bom comportamento.

- b) teoria da justiça social, que foca a questão da distribuição justa e igualitária de bem-estar, poder e outros benefícios importantes para a sociedade.
- c) teoria de direitos, que está relacionada à teoria dos direitos humanos e à teoria do direito à propriedade. Embora os acionistas de uma organização tenham direitos em relação à sua propriedade, isso não significa que eles possam sobrepujar os direitos humanos dos empregados, da comunidade onde atuam ou de outras partes interessadas, “stakeholders” ligados à organização.
- d) teoria deontológica, que se relaciona ao dever moral de tratar com respeito todos os membros da sociedade.

Para facilitar a comparação dos conceitos de responsabilidade social abordados nesse capítulo, elaborou-se o Quadro 3, que apresenta um resumo dos autores com as suas respectivas idéias. A análise desse quadro permite a visualização da evolução cronológica do conceito de responsabilidade social.

Quadro 3 – Resumo dos conceitos de responsabilidade social.

Autor	Ano	Principais idéias
Bowen	1953	Obrigação moral do homem de negócios para com a sociedade.
Davis	1960	Responsabilidade que a organização tem em função do poder que lhe é concedido.
Carroll	1979	Expectativa da sociedade em relação à empresa e aos seus indivíduos. Ambos têm responsabilidades na dimensão econômica, legal, ética e discricionária.
Wood	1991	Níveis de análise da responsabilidade social e princípios norteadores: institucional – legitimidade, organizacional – responsabilidade pública e individual – livre-arbítrio dos gestores.
Ashley	2002	Atitudes e ações que visam ao bem comum.
Wilson	2003	Teorias filosóficas: contrato social, justiça social, de direitos e deontológica.

Fonte: Desenvolvido pela autora.

2.1.1 A adoção da gestão socialmente responsável nas organizações

Para Ashley (2002), a definição da estratégia de responsabilidade social da organização deve considerar: (1) mapeamento do posicionamento da organização, refletido em seus princípios, valores, crenças, visão de longo prazo e missão; (2) mapeamento da orientação estratégica da organização; (3) o mapeamento das expectativas das diversas partes interessadas (*stakeholders*) da organização; (4) e definição do modelo de avaliação das práticas de responsabilidade social.

Segundo Chaves e Ashley (2005), o **mapeamento do posicionamento** da organização passa necessariamente por uma reflexão prévia sobre ética empresarial, visto que a responsabilidade social é um indicador de gestão empresarial que envolve a ética em suas atividades. Nesse sentido, a gestão socialmente responsável engloba a incorporação de valores morais capazes de levar as pessoas a fazerem diferenciações e tomar decisões que agregam valores simultaneamente à empresa e à sociedade. Baseado no argumento desses autores buscou-se entender quais são os valores morais contidos no conceito de responsabilidade social, para auxiliar o entendimento de sua implantação.

Segundo Ferrel e Ferrel (2001), a filosofia moral refere-se em particular aos princípios ou regras que os indivíduos empregam para decidir o que é certo e o que é errado. Elas ajudam a explicar por que uma pessoa acredita que um ato é certo e outro errado, fornecendo diretrizes para determinar como os conflitos humanos devem ser resolvidos e como aperfeiçoar os benefícios mútuos das pessoas que vivem em grupo. Não há uma filosofia moral que seja aceita por todos, no entanto, Ferrel e Ferrel (2001) destacam aquelas que se referem aos negócios:

- a) teleologia refere-se às filosofias morais nas quais um ato é considerado moralmente certo ou aceitável se produzir algum resultado desejado, como, por exemplo, prazer, conhecimento, progresso profissional, realização de interesse próprio ou utilidade, ou seja, estuda o valor moral do comportamento examinando as suas conseqüências. Segundo Ferrel e Ferrel (2001), duas filosofias que orientam esse tipo de decisão são o egoísmo e o utilitarismo. Os egoístas acreditam que devem tomar decisões que maximizem os seus auto-interesse e os utilitaristas

acreditam que suas decisões devem maximizar o bem para o maior número de pessoas, resultando na maior utilidade social.

- b) deontologia é um aspecto das filosofias morais que se concentra nos direitos dos indivíduos e nas intenções associadas a um dado comportamento, e não em suas conseqüências. Para a deontologia, a idéia fundamental é que intencionalmente todas as pessoas sejam tratadas com igual respeito.
- c) a perspectiva relativista é derivada subjetivamente das experiências dos indivíduos e grupos. Os relativistas usam a si mesmos e as pessoas em volta como base para definir padrões éticos.
- d) a ética da virtude diz que o que é moral em dada situação não representa apenas o que a moralidade convencional exige, mas também o que uma pessoa madura e de bom caráter moral considera apropriado. A viabilidade de nossos sistemas políticos, sociais e econômicos depende da presença, entre os cidadãos, de certas virtudes vitais para o funcionamento correto de uma economia de mercado. O Quadro 4 fornece exemplos dos tipos de virtude que devem ser cultivados no ambiente empresarial e que são aceitas em todas as culturas em seu sentido mais amplo.

Quadro 4 – Virtudes que ajudam as interações na empresa.

VIRTUDE	INFLUÊNCIA NAS RELAÇÕES
Confiança	Predisposição de confiar na conduta de terceiros assumindo o risco de que esta não se realize. A confiança evita fiscalização do cumprimento de compromissos recíprocos e economiza os custos a ela associados.
Autocontrole	Indica capacidade de evitar explorar uma oportunidade de satisfazer o auto-interesse ou de ter vantagem imediata.
Empatia	Capacidade de compartilhar sentimentos e emoções com os demais. A capacidade de prever necessidades e satisfazer clientes e empregados contribui para o sucesso econômico da firma.
Eqüidade	Disposição de sanear injustiças sofridas por outras pessoas. Implica em fazer a coisa certa no tocante a pequenas coisas, com o objetivo de cultivar relações empresariais em longo prazo.
Veracidade	Disposição de fornecer fatos ou informações corretas ao indivíduo. A verdade evita fraude e contribui para a confiança nas relações empresariais.

FONTE: FERREL, O. C.; FERREL, L. (2001, p. 59).

O **mapeamento da orientação estratégica** da organização envolve entender a forma da empresa agir com relação à sua responsabilidade social diante do foco de relacionamento de uma determinada parte interessada (ASHLEY, 2002). Por exemplo, se a orientação da organização estiver voltada somente para o acionista, a sua responsabilidade social se resumirá somente à maximização de lucros para eles, e se ela estiver voltada somente para os empregados, ela será vista como uma forma de atrair e reter funcionários. Ashley (2002) classifica sete orientações estratégicas para a responsabilidade social corporativa:

- a) Na orientação para os acionistas, a responsabilidade social é entendida como a maximização do lucro e só é feita se gerar valor para os acionistas.
- b) Na orientação para o Estado ou governo, a responsabilidade social da empresa fica estritamente configurada ao cumprimento das obrigações definidas e regulada em lei.
- c) Na orientação para a comunidade, a responsabilidade social da empresa é vista como um ato voluntário, de forma esporádica e estratégica.
- d) Na orientação para os empregados, em que a responsabilidade social é vista como forma de atrair e reter funcionários com qualificação, além de alcançar mercados com barreiras não tarifárias,
- e) Na orientação para os fornecedores e compradores, o valor responsabilidade social deve transpor para a cadeia de produção e consumo,
- f) Na orientação para a publicação de relatórios e promoção da marca, o foco é a publicação do balanço social utilizando o modelo Ibase e outros criados ou adaptados,
- g) No caso da orientação para o ambiente natural, a responsabilidade social tem como objetivo o desenvolvimento sustentável, integrando fatores como tecnologia, recursos, processos, produtos, pessoas e sistemas de gestão.

Além das orientações estratégicas sugeridas por Ashley (2002), a definição da estratégia de responsabilidade social deve considerar a natureza da gestão da organização, detalhados por Ferrel e Ferrel (2001) a partir do trabalho de Carroll

(1979): (1) a natureza legal; (2) a natureza econômica; (3) a natureza filantrópica; (4) e a natureza ética.

A natureza legal refere-se às leis que garantem um padrão mínimo de comportamento empresarial responsável, visto que a sociedade acredita que não pode confiar na ação voluntária das organizações para o que é certo em áreas como segurança do consumidor e proteção ambiental. Para solucionar conflitos e litígios empresariais graves, seja de natureza econômica, legal ou ética, existe o processo judicial permitido pelo sistema legal. As leis estabelecem regras básicas para as atividades empresariais responsáveis:

- a) regulamentação da concorrência (impedem a formação de monopólios e costumes que restringem a concorrência entre empresas);
- b) proteção dos consumidores (exigem fornecimento de informações exatas sobre produtos e serviços e que cumpram padrões de segurança);
- c) proteção do meio ambiente (desde 1960 leis foram promulgadas como reação à conscientização popular e ao questionamento em relação ao custo benefício, muitas delas resultaram em eliminação/modificação de bens e serviços, de embalagens, surge a reciclagem e a pró-atividade na remoção dos resíduos do processo produtivo);
- d) promoção da equidade e segurança (textos legais protegem idosos, mulheres, deficientes físicos e minorias);
- e) incentivos para promover o cumprimento de programas internos de empresas para prevenir má conduta.

A natureza econômica da responsabilidade social refere-se à maneira como os recursos para produção e serviços são distribuídos no sistema social. Além dos investidores, que produzem grande impacto nas decisões, os impactos produzidos pela economia e pela concorrência são fundamentais, pois mudam constantemente, influenciando decisões de empresas e consumidores. A responsabilidade social de natureza econômica abrange várias questões: relacionamento com a concorrência, com acionistas, consumidores, empregados, comunidade e ambiente físico, pois todos os *stakeholders* influenciam a economia. A grande e intensa rivalidade entre empresas por clientes e lucros leva os administradores a tomar decisões anteriormente inaceitáveis, considerando que a sobrevivência da empresa está em jogo, geram conflitos e problemas de natureza legal e de responsabilidade social.

A natureza filantrópica da responsabilidade social diz respeito às contribuições das empresas à sociedade, atendendo suas expectativas de melhor qualidade de vida da comunidade. A sociedade espera que empresas modifiquem seus processos de produção, reduzam os poluentes, não colocando em risco a oportunidade de conquistar essa qualidade de vida. A maneira mais comum de cumprir sua responsabilidade social é por meio de donativos para obras de caridade locais e nacionais. Mesmo pequenas empresas podem fazer isso doando voluntários, horas de trabalho, dinheiro, competências ou assumindo responsabilidades pelos desempregados crônicos, dependentes dos programas sociais para sobreviver, por questões físicas ou mentais e, muitas vezes, sem teto.

A natureza ética da responsabilidade social diz respeito a comportamentos e atividades esperados ou proibidos em relação ao pessoal da empresa, à comunidade e à sociedade, mesmo que não codificado em lei. Reflete as preocupações dos grandes *stakeholders* com o que é justo, respeitando e protegendo seus direitos. Honrar os compromissos com os vários grupos de *stakeholders* é obrigação da empresa. O resumo das naturezas da responsabilidade social propostas por Ferrel e Ferrel (2001) pode ser visualizado no Quadro 5.

Quadro 5 – Naturezas da responsabilidade social.

LEGAL	Cumprir todas as leis e regulamentos do governo.
ÉTICA	Seguir padrões de conduta aceitável, de maneira definida pelos <i>stakeholders</i> .
ECONÔMICA	Maximizar para os <i>stakeholders</i> a riqueza e/ou o valor.
FILANTRÓPICA	Restituir à sociedade o que dela foi recebido.

Fonte: FERREL, O. C.; FERREL, L. (2001, p. 68).

O mapeamento das expectativas das diversas partes interessadas envolve o diálogo da empresa com aqueles grupos que podem afetar ou são afetados pela concretização dos seus objetivos e suas operações (FREEMAN, 1984). A definição desses grupos passa pelo entendimento de quem são esses grupos e, para caracterizá-los, Mitchell, Agle e Wood (1997) definem três atributos que auxiliam a determinação de importância e prioridade de cada grupo: (1) legitimidade que sustente as reivindicações da parte interessada; (2) poder que a parte interessada possui sobre as decisões a serem tomadas pelas empresas, uma vez que em uma relação, uma das partes pode ter sobre a outra uma força

coercitiva, utilitária ou normativa com o objetivo de impor sua vontade; 3) urgência para o atendimento às reivindicações da parte interessada, à medida que a demora seja inaceitável pela parte interessada e considerando ainda a importância da reivindicação ou do nível de relacionamento entre a empresa e a parte interessada.

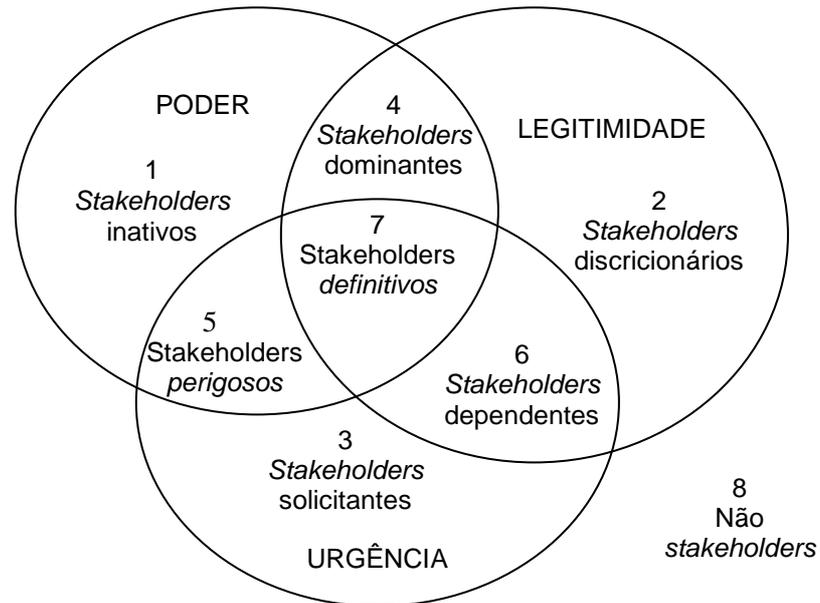
Com base nesses atributos, Mitchell, Agle e Wood (1997) determinam que se o *stakeholder* possuir apenas um atributo, é visto como de pequena importância, se possuir dois, é visto como de importância moderada e se possuir os três é classificado como de grande importância e prioridade de ação para a organização. Para clarificar as classes existentes de *stakeholders* em função de seus atributos e a sua quantidade, os autores dividem-nas em três grupos distintos, cada qual composto por suas respectivas categorias.

- a) Grupo dos stakeholders latentes – aqueles que possuem apenas um dos atributos e que não necessitam que as empresas dispensem grande parcela de atenção. São categorizados como:
 - i. Stakeholders inativos – São aqueles que possuem pouca ou nenhuma relação com a empresa. Seu atributo significativo é o poder de impor seus desejos. Por outro lado, não possuem legitimidade para sustentar suas reivindicações, que não se apresentam como sendo de grande urgência.
 - ii. Stakeholders arbitrários – Seu principal atributo é a legitimidade nas suas reivindicações que, por outro lado, não são urgentes, nem conferem poder suficiente sobre as decisões da empresa. São as organizações não-governamentais, que recebem donativos e dependem de trabalho voluntário para sobreviverem.
 - iii. Stakeholders solicitantes – A urgência das reivindicações feitas por esse grupo é seu principal atributo, porém não apresentam legitimidade e poder para fazê-las. Trata-se de grupos que pedem, por exemplo, a saída de empresas poluentes de uma cidade, ou a retirada de uma usina nuclear de uma região devido aos danos que causam ao meio-ambiente.
- b) Grupo dos stakeholders exigentes – Formado por stakeholders que possuem dois atributos. São categorizados como:

- i. Stakeholders dominantes – São aqueles que possuem os atributos do poder e da legitimidade e que, por este motivo, têm grande influência sobre as decisões das empresas e requerem muita atenção dela. Dizem respeito, por exemplo, aos principais investidores, aos funcionários e aos representantes da comunidade onde a empresa está inserida. Stakeholders dependentes – Não têm poder, mas suas reivindicações são urgentes e legítimas. É o caso, por exemplo, de comunidades atingidas por danos ambientais causados por uma empresa.
 - ii. Stakeholders perigosos – São assim denominados em função do poder que possuem para utilizar a coerção como instrumento para terem atendidas suas reivindicações urgentes. Representam perigo não somente para a empresa, mas também para as pessoas e instituições envolvidas. Alguns exemplos citados pelos autores são: funcionários que podem sabotar os equipamentos com os quais trabalham para protestar contra as políticas de recursos humanos adotadas pela empresa; ou ainda terroristas que utilizam a força para chamar a atenção para suas reivindicações.
- c) Grupo dos stakeholders definitivos – É formado pelos stakeholders que possuem os três atributos e, portanto, têm grande influência sobre as decisões tomadas pelas empresas.

As oito classes distintas de *stakeholders* podem ser visualizadas na Figura 1, tipologia dos stakeholders: presença dos atributos. A área dos “não stakeholders” inclui aqueles que não possuem nenhum dos três atributos indicados pelos autores.

Figura 1 – Tipologia dos stakeholders: presença dos atributos.



Fonte: MITCHELL, R. K.; AGLE, B. R.; WOOD, D. J., 1997, p. 874.

2.1.2 Modelos de avaliação da gestão socialmente responsável

O processo de definição da estratégia de responsabilidade social depende também do modelo de avaliação da gestão socialmente responsável adotado pela empresa. Segundo Raposo (1993), avaliar é um processo crítico de identificação, monitoramento e aferição de situações, processos e resultados. Quando a avaliação antecede a intervenção em uma determinada situação, é comumente chamada de diagnóstico, justificativa, análise de contexto, análise situacional, cenário, e quando feita ao longo do processo de implantação e desenvolvimento de um projeto, é comumente denominada acompanhamento. A avaliação feita ao final de um projeto ou programa, com o objetivo de medir o resultado da ação, é o que em geral se chama de avaliação *stricto sensu*. Os objetivos dos modelos de avaliação em responsabilidade social são apoiar tanto um diagnóstico quanto um monitoramento do envolvimento da empresa com questões éticas, sociais, ambientais e de sustentabilidade.

Dentre os vários modelos desenvolvidos para avaliação da responsabilidade social, optou-se por se destacar nesse estudo aqueles que são utilizados no contexto nacional, visto que a pesquisa de campo será realizada em uma empresa local. Atendendo aos critérios expostos, foram selecionados os seguintes modelos para análise: (1) o modelo de Hopkins, apresentado por Queiroz (2005); (2) o modelo de Ashley (2005); (3) os Indicadores Ethos de Responsabilidade Social, (4) as diretrizes do *Global Reporting Initiative*, o GRI; (5) e a norma AA 1000.

Os indicadores para avaliação da responsabilidade social da organização desenvolvidos por Hopkins (1997), conforme referenciado por Queiroz (2005), foram elaborados a partir do modelo de avaliação da *performance* da organização, proposto por Wood (1991). Segundo Queiroz (2005), Wood se baseia em três níveis para avaliar a *performance* social da empresa: (1) nível dos princípios de responsabilidade social; (2) nível dos processos de capacidade de resposta social e (3) nível dos resultados e ações de responsabilidade social. Queiroz (2005) enfatiza que Hopkins (1997) entende que a definição de indicadores para cada nível da proposta de Wood (1991) permite uma visualização das dimensões e relacionamentos que uma empresa socialmente responsável deve ter.

O nível dos princípios de responsabilidade social busca medir as obrigações da organização com a sociedade em três dimensões, apresentada previamente no início desse capítulo: legitimidade, responsabilidade pública e livre arbítrio dos executivos.

Para avaliar a legitimidade, Hopkins (1997) define dois indicadores: (1) a publicação do código de ética da organização; (2) e a sua distribuição para os empregados da empresa. A responsabilidade pública é avaliada com quatro indicadores: (1) penalidades devido a atividades não legais; (2) litígios envolvendo violação das leis da empresa; (3) contribuição para a inovação por meio de investimentos em pesquisa e desenvolvimento; (4) e criação de empregos, medido por meio do número líquido de empregos criados em um determinado período. Para medir o livre-arbítrio dos gestores, Hopkins (1997) determina dois indicadores: (1) o treinamento de gestores e funcionários quanto à interpretação e utilização do código de ética; (2) a existência de condenações de executivos da empresa por atividades fora da legalidade praticadas por eles.

O nível de processos de capacidade de resposta da organização mede a habilidade da empresa em se adaptar às exigências do meio onde estão inseridas. Para se avaliar esse nível, Hopkins (1997) determina três elementos básicos que o caracterizam:

- a) diagnóstico do ambiente empresarial, envolvendo a capacidade da organização em adquirir e transmitir informações sobre o meio onde estão inseridas. Para verificar esse elemento, Hopkins aponta a existência ou não de mecanismos para examinar questões relevantes para a empresa como indicador;
- a) gerenciamento dos stakeholders, envolvendo o mapeamento das relações da organização, o diálogo e a busca pelo equilíbrio das expectativas legitimadas. A verificação desse elemento é feita por meio de três indicadores: (1) Elaboração de políticas da empresa a partir de critérios que levam em conta questões sociais; (2) Existência de auditoria social; (3) Existência de um relatório de prestação de contas sobre decisões e comportamentos éticos da empresa;
- b) administração de questões, relacionando-se ao gerenciamento de prioridades levantadas a partir do diálogo com os stakeholders. Para esse elemento, Hopkins determina o indicador existência de mecanismos que

garantam a inclusão das demandas dos stakeholders no processo decisório da empresa.

O nível resultados e ações de responsabilidade social medem os efeitos da organização em seus respectivos *stakeholders*, e estão divididos em três categorias: (1) efeitos nos *stakeholders* internos, envolvendo as partes interessadas de dentro da organização; (2) efeitos nos *stakeholders* externos, envolvendo os indivíduos ou grupos externos à organização; (3) efeitos institucionais externos, envolvendo os efeitos relacionados à instituição como um todo em vez de algum grupo particular. O Quadro 6 sintetiza o modelo proposto por Hopkins (1997).

Quadro 6 – Indicadores de avaliação da responsabilidade social propostos por Hopkins.

Elemento do modelo de empresa socialmente responsável	Indicador	Medida
Nível 1 – Princípios de responsabilidade social		
Legitimidade	Código de ética	Publicado?
	Código de ética	Distribuído para os empregados?
Elemento do modelo de empresa socialmente responsável	Indicador	Medida
Responsabilidade pública	Penalidades em consequência de atividades ilegais	Montante / dimensão?
	Litígios envolvendo violação das leis pela empresa	Montante?
	Contribuição para inovação	Gastos com P&D
	Criação de empregos	Número líquido de empregos criados
Arbítrio dos executivos	Código de ética	Gestores e funcionários treinados?
	Executivos condenados por atividades ilegais	Número, montante?
Nível 2 – Processos de capacidade de resposta social		
Percepção do ambiente	Mecanismos para examinar as questões relevantes para a empresa	Existe?
Gerenciamento dos <i>stakeholders</i>	Corpo analítico para as questões sociais como parte integrante da elaboração de políticas	Existe?
	Existe auditoria social?	Existe?
	Existe um relatório de prestação de contas sobre ética?	Existe?
Administrações de questões sociais	Políticas elaboradas tendo como base de análise as questões sociais	Regulamentos e políticas da empresa

Nível 3 – Resultados/ações de responsabilidade social			
Efeitos nos stakeholders internos	Proprietários/acionistas	Lucratividade/valor	Valor das ações, retorno sobre investimento.
		Irresponsabilidade corporativa	Multas, número de <i>recalls</i> de produtos, emissão de poluentes, medida em relação a algum padrão industrial.
		Bem-estar da comunidade	Valor das doações, programas com % dos ganhos.
		Filantropia corporativa	Valor das doações antes do IR, com % dos ganhos.
		Código de ética	Publicado, distribuído, treinado.
Executivos	Código de ética	Treinados no código de ética e o aplicam de formas demonstráveis e mensuráveis	
Efeitos nos stakeholders internos	Funcionários	Relações sindicato/empresa	Evidência de controvérsia, boas relações.
		Questões de segurança	Litígios, penalidades.
		Pagamento de subsídio e benefícios	<i>Ranking</i> em relação a empresas similares (medido em % gasta com benefícios, programas, etc.).
		Demissões	Porcentagem, frequência, indivíduos escolhidos.
		Funcionários proprietários	Valor (%)
		Política para mulheres minoria	Existência, posição no <i>ranking</i> com relação às empresas similares, litígios e penalidades.
Efeitos nos stakeholders externos	Clientes/consumidores	Código de ética	Evidência de aplicação a produtos e serviços
		<i>Recalls</i> de produtos	Número absoluto, gravidade dos litígios ou penalidades, porcentagem da produção total.
		Litígios	Quantidade de processos por fraude, fixação de preços e formação de trustes.
		Controvérsia pública	Gravidade, frequência.
		Propaganda enganosa	Litígios, penalidades.
	Meio ambiente	Poluição	<i>Performance</i> com relação a índices, litígios e multas.
		Lixo tóxico	<i>Performance</i> com relação a índices, litígios e multas.
		Reciclagem e uso de produtos reciclados	Porcentagens?

Efeitos nos <i>stakeholders</i> externos	Comunidade	Uso de etiqueta ecológica nos produtos?	Sim/não?
		Doações corporativas para programas comunitários	Montante/porcentagem
		Envolvimento direto em programas comunitários	Número, resultados, custos, benefícios.
	Fornecedores	Controvérsias ou litígios com a comunidade	Número, gravidade, resultados.
		Código de ética da empresa	Aplicado a todos os fornecedores
		Código de ética de fornecedores	Aplicado
		Litígios e penalidades	Número, montante, resultados.
Efeitos institucionais externos	Organização como uma instituição social	Controvérsias públicas	Montante/resultados
		Código de ética	Publicado e aplicado
		Litígios genéricos	Montantes, números, resultados.
		Processos por ações classistas	Montantes, tipo, número, resultados.
		Melhorias nas políticas públicas e na legislação em decorrência de pressões da empresa	Sim/não?

FONTE: QUEIROZ, A., 2005, p. 96.

Para desenvolver um modelo de avaliação de responsabilidade social Ashley (2005) se baseia em cinco questionamentos envolvendo as relações entre negócio e sociedade: (1) para quem é feito o negócio; (2) quem afeta e é afetado pelo negócio; (3) o que é o negócio; (4) quem faz o negócio; (5) e quando e onde é feito o negócio.

Baseado nessas questões, Ashley (2005) organiza o seu modelo de avaliação a partir da divisão dos stakeholders da organização em quatro dimensões principais: (1) a dimensão Estado, famílias e comunidades, e sociedade civil composta por aqueles grupos que regulam e legitimam a criação, operação e término dos negócios; (2) a dimensão das relações econômicas objeto e meio do negócio, ou seja, as relações do *core business*, englobando o propósito social da organização e suas respectivas relações com o conhecimento científico e tecnológico, gerado e aplicado a partir da operação do negócio, os ambientes naturais e construídos, que são direta ou indiretamente afetados, por meio da rede de *stakeholders* associados ao negócio a partir de suas escolhas ou decisões realizadas no que tange à operação do negócio, os fornecedores de matéria-prima e produtos processados e, conseqüentemente, o impacto dessas escolhas de fornecedores sobre os seus respectivos fornecedores, os demandantes intermediários e finais dos produtos gerados a partir da operação do negócio, incluindo-se tanto os bens quanto os

serviços a eles associados; (3) a dimensão das relações de produção e distribuição internas, reunindo o capital próprio e de terceiros, o trabalho contratado, e os agentes de direção. Nessa dimensão, adota-se como princípio de que são as relações entre capital proprietário e não proprietário, trabalho contratado e agentes de direção, o núcleo básico para a produção da organização em um ambiente capitalista; (4) e a dimensão do tempo e espaço alertando para a importância de se incluir a contextualização e a inserção histórica das relações negócio-sociedade dentro do escopo de análise da organização.

Além das quatro dimensões, Ashley (2005) pontua a necessidade de um quinto elemento em seu modelo para torná-lo dinâmico e adequado ao contexto da empresa: o vetor comunicação e conhecimento. Segundo Ashley (2005) são a comunicação e o compartilhamento do conhecimento os propulsores da geração de novos estágios de conhecimento e conseqüentemente novos estágios de consciência coletiva dos *stakeholders*, fatores essenciais para mudanças de hierarquização de valores morais compartilhados mutuamente.

Ashley (2005) complementa a descrição do modelo afirmando que a sua operacionalização deve considerar o ambiente em que se encontram as organizações, considerando as normas sociais que fundamentam o cumprimento das obrigações mútuas nas relações negócio-sociedade. Para tanto, Ashley (2005) propõe a inclusão dos três níveis de desafios éticos elaborados por Enderle e Tavis (1998) para se avaliar do grau de envolvimento da empresa com a responsabilidade social: (1) nível mínimo, envolvendo o cumprimento da lei; (2) nível de atendimento das expectativas atuais; (3) nível de aspirações de ideais éticos.

Para ilustrar seu modelo, Ashley (2005) recomenda que as empresas desenhem uma matriz combinatória, ilustrada no Quadro 7, com dados e informações da empresa relacionadas aos níveis de desafios éticos, as dimensões da responsabilidade social e ao vetor de comunicação e conhecimento da organização. De acordo com Ashley (2005), o preenchimento da matriz possibilita um diagnóstico do envolvimento atual da empresa com a responsabilidade social corporativa.

A flexibilidade do modelo de Ashley (2005) possibilita à empresa elencar aquelas questões mais críticas ao seu negócio além de contribuir para a criação de um arcabouço analítico que pode ser utilizado por pesquisadores, consultores e

gestores para avaliar modelos de gestão da responsabilidade social apresentados ao mercado.

Quadro 7 – Matriz combinatória de desafios éticos e dimensões do modelo de Ashley.

Dimensões	Vetor de comunicação e conhecimento	Relações político-sociais	Relações <i>Core Business</i>	Relações de Produção e Distribuição “Internas”
Desafios éticos				
Nível 1 – Cumprir a lei				
Nível 2 – Atender às expectativas atuais				
Nível 3 – Aspiração a ideais éticos				
Contextualização temporal e espacial				

Fonte: ASHLEY, P., 2005, p. 125.

Outro modelo de avaliação proveniente do contexto brasileiro são os Indicadores Ethos de Responsabilidade Social, desenvolvido pelo Instituto Ethos em 2000, com o auxílio de consultores, especialistas e profissionais de empresas, sendo revisados anualmente.

Segundo o Instituto Ethos (2004), os Indicadores Ethos de Responsabilidade Social são um sistema de avaliação que tem como objetivo auxiliar a verificação do nível que se encontra a organização quanto às suas práticas de responsabilidade social envolvendo os seguintes temas:

- a) Valores e Transparência, visando a demonstrar até que ponto a organização está comprometida com valores éticos, bem como se a empresa divulga e estimula a reflexão sobre esses valores. É também avaliado se a organização inclui valores éticos em suas decisões estratégicas empresariais e se estimula uma gestão participativa para discussão dessas questões.
- b) Público Interno, englobando questões relacionadas ao bem-estar, qualidade de vida, remuneração justa, desenvolvimento profissional, políticas distributivas e de participação nos resultados, combate a formas de repressão e discriminação dos funcionários. Aborda também o

relacionamento com os sindicatos, o comportamento frente às demissões e a política da empresa com relação à aposentadoria dos funcionários.

- c) Fornecedores, medindo a relação da empresa com a sua cadeia produtiva, estimulando a reflexão sobre novos patamares de seleção de fornecedores além de critérios como preço, prazo e qualidade. Avalia também a questão de trabalho infantil na cadeia produtiva, a relação da empresa com terceirizados e o apoio ao desenvolvimento de fornecedores.
- d) Clientes e consumidores, envolvendo questões relacionadas à política de comunicação comercial, atendimento, conhecimento e gerenciamento de danos potenciais dos produtos e serviços.
- e) Governo, buscando avaliar a transparência política da organização frente a contribuições para campanhas políticas e a práticas de anticorrupção e propina. Engloba também a postura da empresa quanto à sua liderança e influência social, bem como sua participação em projetos sociais governamentais.
- f) Meio ambiente, incluindo questões relacionadas ao impacto ambiental da empresa, tanto na vertente de redução e controle desses impactos, quanto na vertente de educação ambiental para funcionários e fornecedores. Verifica também se a empresa investe no desenvolvimento de tecnologias limpas e ambientalmente mais favoráveis.
- g) Comunidade, avaliando a preocupação da empresa com o desenvolvimento social, por meio de ações e projetos sociais.

Para avaliar o grau de implantação da responsabilidade social na empresa o Instituto Ethos (2004) dividiu os temas em indicadores de profundidade, indicadores binários e indicadores quantitativos.

Os indicadores de profundidade apresentam uma escala de quatro estágios, em que o estágio um corresponde ao nível mínimo de responsabilidade social e o estágio quatro ao nível de idealismo ético, sendo os estágios dois e três de níveis intermediários. Os indicadores binários são compostos por respostas de *sim* e *não* e complementam, assim como os indicadores quantitativos, a pontuação dos indicadores de profundidade. Quanto maior a pontuação no indicador maior o grau de implantação da responsabilidade social na empresa. O Instituto Ethos (2004)

ênfatiza que os indicadores de responsabilidade social têm um caráter didático e orientativo, sendo de uso essencialmente interno na organização.

Apesar da popularidade dos Indicadores Ethos de Responsabilidade Social, Ashley e Chaves (2005) pontuam que seu uso deve ser criterioso, visto que não são adaptáveis a especificidades de cada empresa, podendo com isso ocultar questões críticas para a responsabilidade social. Ashley e Chaves (2005) criticam também a forma de elaboração dos Indicadores Ethos, alertando a não referência dos fundamentos teóricos bem como as fontes bibliográficas utilizadas para o seu desenvolvimento, fato que deixa obscuro o arcabouço conceitual que fundamenta os temas, as variáveis e os indicadores de profundidade. Segundo Ashley e Chaves (2005), a explicitação do arcabouço conceitual é recomendada para se conhecer o escopo do que se pretende medir e do que não se pretende medir.

Outro modelo de avaliação da responsabilidade social que tem sido aceito mundialmente são as diretrizes do *Global Reporting Initiative* (GRI), modelo lançado em 1999 para testes e comentários públicos, com revisão em 2002 e em 2004.

As diretrizes GRI (2006) é um modelo composto por 11 princípios que orientam a elaboração do conteúdo de relatórios de sustentabilidade:

- a) **Transparência.** Envolvendo a completa publicação de processos, procedimentos e suposições na preparação do relatório, visto que essa postura é essencial para a sua credibilidade.
- b) **Inclusividade.** Engajamento sistemático das partes interessadas da organização para ajudar a focar e melhorar continuamente a qualidade de seus relatórios.
- c) **Auditabilidade.** Registro, compilação, análise, revelação, preparação de dados e informações que permitam a verificação de veracidade pelos auditores internos ou provedores de garantia externos.
- d) **Completude.** Envolvendo a necessidade de informações consistentes aos limites, escopo e período de tempo declarados pela organização.
- e) **Relevância.** Grau de importância dado a um particular aspecto, indicador, ou pedaço de informação, representando o ponto no qual a informação se torna significativa o suficiente para ser relatada.
- f) **Contexto de Sustentabilidade.** Pontua a necessidade da organização colocar seu desempenho em um contexto mais amplo, dando significado à informação relatada.

- g) Exatidão. Refere-se à busca pelo de grau de exatidão e baixa margem de erro na informação relatada. Tal princípio é necessário para que os usuários tomem decisões com um alto grau de segurança.
- h) Neutralidade. Pontua a necessidade de evitar indução na seleção e apresentação da informação, refletindo um esforço para dar uma conta balanceada do desempenho da organização.
- i) Comparabilidade. A organização deve manter a consistência no limite e escopo de seus relatórios, publicando qualquer mudança, e reafirmando previamente a informação relatada.
- j) Clareza. A organização deve permanecer consciente das diversas necessidades e *backgrounds* de todos os grupos de partes interessadas e deve deixar a informação disponível de maneira pró-ativa ao máximo número de usuários enquanto ainda mantenha um adequado nível de detalhe.
- k) Conveniência. Os relatórios devem providenciar informação em um calendário regular que preencha as necessidades dos usuários e comporte com a natureza da própria informação.

Segundo o GRI (2006), os princípios foram desenhados contemplando o longo prazo e devem ser entendidos como metas que uma organização deve perseguir. Não há necessidade em atender aos princípios completamente em um curto prazo, mas as organizações devem identificar melhoria no quão rigorosamente estão aplicando os princípios aos seus processos de relato, do mesmo modo que elas devem identificar melhoria nos vários aspectos do desempenho econômico, ambiental e social. O GRI (2006) reforça ainda que os princípios da transparência e inclusividade são o ponto inicial para o processo de relato e todas as decisões sobre ele devem levar estes dois princípios em consideração.

O principal objetivo do GRI (2006) é promover a comparabilidade entre relatórios, possibilitando o *benchmarking* e a avaliação do desempenho de sustentabilidade em relação a códigos, padrões de desempenho, e iniciativas voluntárias. Além disso, o GRI (2006) se propõe a ser um instrumento para facilitar o engajamento das partes interessadas, visto que reconhece que o processo de engajamento não começa nem termina com a publicação de um relatório de

sustentabilidade, mas se mantém pelo diálogo sistematizado da organização dos os seus *stakeholders*.

Outro modelo que vem sendo adotado pelas empresas, em conjunto com o GRI (2006), é a norma AA1000, documento composto por procedimentos que orientam o relato, a prestação de contas e auditoria de questões éticas e sociais da gestão empresarial, focado principalmente no diálogo, no comprometimento, no engajamento e na prestação de contas às partes interessadas da organização (ACCOUNTABILITY, 2006).

A AA 1000 foi criada a partir do princípio de *accountability*, ou seja, assumir a responsabilidade de responder, prestar contas e informar aqueles com interesses legítimos da organização. Tal princípio se baseia nos pressupostos da democracia e é utilizado por outros tipos de relato, como por exemplo, o financeiro e contábil (BECKETT; JONKER, 2002). A diferença entre os relatórios financeiros e contábeis para os relatórios da AA 1000 é que estes incluem indicadores não contemplados nos anteriores, como por exemplo, benefícios, condições de igualdade de oportunidade, envolvimento da comunidade, meio ambiente, respeito a vida, envolvimento político, conexões com regimes opressivos, vendas militares e políticas de marketing. Segundo Beckett e Jonker (2002), a AA 1000 emerge da necessidade de conectar aspectos técnicos a aspectos de postura moral da empresa.

Segundo a Accountability (2006) a AA1000 é uma norma voltada para a melhoria do processo da empresa, a partir de uma melhor comunicação da empresa com as suas partes interessadas, ato que gera conhecimento sobre aspectos críticos do negocio, aprendizado e aprimoramento para processos mais sustentáveis. Para Beckett e Jonker (2002), é na relação da empresa com suas partes interessadas que emergem oportunidades para novas idéias e inovação.

Para Beckett e Jonker (2002) a melhoria do processo a partir da AA 1000 se justifica no argumento de que ela é uma ferramenta essencial para transformar a organização mecanicista em organização dinâmica. Segundo os autores, o modelo mecanicista permitia uma gestão baseada na difusão da informação de cima para baixo. Tal modelo tem se de mostrando obsoleto frente ao novo contexto de negócios, onde a informação trafega em tempo real e de maneira global, fatores que demandam processos flexíveis de decisão e distribuição da informação. Nesse novo modelo, concluem os autores, os indivíduos precisam ser empoderados para usar a informação e comunicação de maneira aberta e livre.

Beckett e Jonker (2002) concluem que a AA 1000 contribui para a construção da legitimidade da organização, através do processo sistematizado de envolvimento dos *stakeholders*. Devido a esse envolvimento, a AA 1000 pode ser enquadrada em uma categoria de modelo de responsabilidade social que trabalha em um nível estratégico da empresa, pois trata diretamente do diálogo com as partes interessadas e da importância do processo decisório participativo.

O documento básico da norma AA1000, contendo a sua estrutura, foi desenvolvido pelo *Institute of Social and Ethical Accountability* e publicado em novembro de 1999 em versão preliminar (ACCOUNTABILITY, 2006). O desenvolvimento desse documento incluiu extensas consultas aos associados internacionais do ISEA da Austrália, Europa continental, Índia, Países Nórdicos, África do Sul, Reino Unido e Estados Unidos, com supervisão e aprovação por seu Conselho.

A pesquisa sobre os modelos de avaliação expostos nesse item auxiliam a definição dos elementos que caracterizam a gestão socialmente responsável, descritos no quadro 08, classificados a partir dos níveis de responsabilidade social propostos por Wood (1991).

Quadro 08 – Características e elementos da gestão socialmente responsável.

Característica	Elementos
Empresa busca ser legítima perante a sociedade	<ul style="list-style-type: none"> • Tomando decisões e realizando ações que atendam aos padrões legais, morais e éticos estabelecidos pela sociedade. • Dialogando e considerando as demandas das partes interessadas, em seu processo decisório e na definição de ações. • Exercitando o princípio da transparência, por meio da publicação de relatórios de prestação de contas contemplando as dimensões econômicas, sociais e ambientais.
Empresa assume a sua responsabilidade pública	<ul style="list-style-type: none"> • Gerando valor para os acionistas. • Criando ações que evitem ou minimizem os impactos econômicos, sociais e ambientais negativos gerados pela empresa. • Capacitando os funcionários quanto à interpretação e utilização de seu o código de conduta ética e seu relatório de prestação de contas econômicas, sociais e ambientais. • Capacitando os seus funcionários para dialogar com os seus <i>stakeholders</i>. • Mantendo um espaço para diálogo com os <i>stakeholders</i> diretamente afetados por sua ação. • Zelando pela qualidade e veracidade das informações fornecidas, tanto na comunicação interna quanto externa, compartilhando informação e conhecimento com <i>stakeholders</i> diretamente afetados por suas ações. • Zelando pela segurança, bem-estar e qualificação de seus funcionários. • Zelando pela qualidade de seus produtos e serviços. • Investindo em pesquisa e desenvolvimento, atendendo a critérios éticos e do bem comum. • Incluindo a cadeia produtiva no processo da responsabilidade social.
Livre-arbítrio dos gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Ações e decisões pautadas por valores morais em prol da gestão socialmente responsável, como: <ul style="list-style-type: none"> • Bem comum • Respeito • Confiança • Autocontrole • Empatia • Equidade • Veracidade

Fonte: Desenvolvido pela autora.

2.2 Em busca da organização em aprendizagem

Para se entender o que significa ser uma organização em aprendizagem, o presente capítulo apresenta inicialmente um referencial teórico sobre o tema, buscando-se elementos para a sua definição e caracterização. Posteriormente é detalhado o conceito de aprendizagem em equipe com definição dos elementos necessários para a sua ocorrência.

2.2.1 Aprender: transformando informação em conhecimento

Segundo Nonaka (1997) faz-se necessário entender as semelhanças e diferenças entre informação e conhecimento para então se poder compreender o processo de construção de conhecimento em uma empresa. Para o autor as diferenças fundamentais entre conhecimento e informação são: (1) o conhecimento está relacionado a crenças e compromissos, sendo função de uma atitude, perspectiva ou intenção específica; (2) conhecimento, ao contrário da informação está relacionado à ação, ou seja, o conhecimento está sempre orientado para algum fim; (3) tanto conhecimento quanto informação dizem respeito ao significado, sendo relacionais e específicos ao contexto; (4) informação é um meio ou material necessário para extrair, construir ou sustentar o conhecimento, afetando-o e acrescentando-lhe algo, pois proporciona um novo ponto de vista para a interpretação de eventos e objetos, o que torna visíveis significados antes invisíveis ou lança luz sobre conexões inesperadas; (5) o conhecimento é individual, visto que sua construção é função do filtro imposto pelas crenças e compromissos de cada indivíduo.

Nonaka (1997) conclui afirmando que as crenças e compromissos têm um papel fundamental na construção do conhecimento. Mezirow (1990) detalha tal papel, ao descrever a função dos hábitos mentais¹ no processo de construção de

¹ Hábitos mentais, segundo Mezirow (1990), são os pressupostos que direcionam a visão, o entendimento e o pensamento dos indivíduos.

significado. Segundo Mezirow (1990), há dois tipos de processos para a construção de significado:

- a) Esquemas de significado envolvendo regras habituais e implícitas de interpretação relacionadas aos hábitos mentais de causa-efeito, sentença, relações categorizadas ou seqüenciais, como, por exemplo, comer para saciar a fome ou andar para diminuir a distância entre dois pontos.
- b) Perspectivas de significados envolvendo um grau mais complexo de relação, contemplando teorias, proposições, orientações e avaliações de objetivos, protótipos, julgamento de valor e sistemas de crenças. Segundo Mezirow (1990), os hábitos mentais desse processo podem ser entendidos como construtos pessoais, filtros de percepção, mapas conceituais, metáforas, ideologias pessoais e estágios de desenvolvimento, aplicados a objetivos ou eventos para formar novas interpretações. As perspectivas de significado geram princípios que guiam à interpretação, envolvendo sistemas simbólicos que são projetados em tipos ideais.

Ao descrever o processo de construção do significado, Mezirow (1990) reafirma o ponto destacado por Nonaka (1997) de que o se percebe, se compreende e se lembra é fortemente influenciado pelos esquemas e perspectivas de significado, exclusivas aos hábitos mentais de cada indivíduo.

Nesse sentido, Nonaka (1997) pontua que o conhecimento não pode ser definido como a verdade, visto que é gerado a partir de processo humano dinâmico de justificar a crença pessoal em relação à verdade. Baseado nesse processo Nonaka (1997) define o conhecimento como uma 'crença verdadeira e justificada', classificado em duas unidades estruturais básicas: o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.

Segundo Nonaka (1997) o conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e difícil de ser comunicado e formulado. Ele inclui elementos cognitivos chamados de modelos mentais e elementos técnicos chamados de *know how*. Os elementos cognitivos são representados por esquemas, paradigmas, crenças e pontos de vista que auxiliam os indivíduos a perceberem e definirem o mundo. Os elementos técnicos são representados pelas técnicas e habilidades desse indivíduo. O conhecimento explícito ou codificado refere-se ao conhecimento transmissível em

linguagem formal e sistemática. Santos (2001) complementa observando que o conhecimento explícito inclui afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações, manuais, entre outros documentos, podendo ser facilmente transmitido, sistematizado e comunicado.

Nonaka (1997) afirma que a criação do conhecimento organizacional se dá por meio da interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito em quatro formas distintas:

- a) Socialização, quando o conhecimento tácito é convertido para conhecimento tácito em um processo de compartilhamento de experiências, que podem ocorrer por meio da observação, da imitação ou da prática.
- b) Externalização, quando o conhecimento tácito é convertido em conhecimento explícito por meio de um processo de articulação do conhecimento em conceitos explícitos expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos.
- c) Combinação, quando o conhecimento explícito é convertido em conhecimento explícito em um processo de sistematização de conceitos em um sistema de conhecimento.
- d) Internalização, quando o conhecimento explícito é convertido para conhecimento tácito estando intimamente relacionado ao aprender fazendo.

As formas descritas por Nonaka (1997) auxiliam o entendimento de como o conhecimento organizacional pode ser gerado na empresa, de um nível individual para institucional evoluindo para a criação de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de uma organização em aprendizagem, tópico detalhado no item seguinte, a partir de autores referenciados no tema.

2.2.2 Conceitos da organização em aprendizagem

Verifica-se na literatura pesquisada que não há uma única definição para organização em aprendizagem, porém a idéia básica envolve mudança organizacional por meio da reflexão e aprendizado dos seus indivíduos.

Argyris e Schön (1996) afirmam que a organização em aprendizagem ocorre quando os indivíduos de uma organização refletem sobre uma determinada situação ou problema e em conjunto buscam uma solução para ele, alterando as suas respectivas interpretações e comportamentos. Os autores enfatizam que são os indivíduos os elementos focais da organização que aprende, pois são os seus pensamentos e suas ações que influenciam a sua capacidade de aprendizado.

Garvin (1993) também enfatiza a mudança de comportamento em sua definição, afirmando que a organização que aprende é especialista em criar, adquirir e transferir conhecimento, e em modificar seu comportamento a partir de seus novos conhecimentos e *insights*. Novas idéias e o acompanhamento das mudanças que elas geram são essenciais para que exista aperfeiçoamento organizacional. Segundo ele, a aprendizagem organizacional se dá por meio de três estágios: o primeiro é o cognitivo, onde os membros da organização expandem os seus conhecimentos e começam a pensar diferente, quando expostos à novas idéias; o segundo é o comportamental, quando ocorre uma internalização dos *insights* e conseqüente mudança de comportamento e, o terceiro, é o aprimoramento da *performance* da empresa, conseqüente das mudanças de comportamento dos seus indivíduos.

O foco na transformação da organização por meio do aprendizado de seus indivíduos também pode ser verificado na definição de Watkins e Marsick (1999). De acordo com as autoras, a organização que aprende tem a capacidade de aprender e se transformar continuamente, interpretando as mudanças no meio no qual estão inseridas, gerando conhecimento, aplicando conhecimento em sistemas e práticas e transformando conhecimento em novos produtos e serviços. Watkins e Marsick (1999) complementam a definição pontuando características da organização em aprendizagem: (1) o aprendizado ocorre de maneira coletiva e em vários níveis da organização; (2) o aprendizado pontua e melhora a capacidade de mudança da organização; (3) a capacidade de aprendizado individual é acelerada; (4) há uma

análise do *design* da organização para se verificar se esse facilita a velocidade, profundidade e amplitude da mudança; (5) envolve ampla participação de empregados e em alguns casos clientes no processo de diálogo, compartilhamento de informação e processo decisório; (6) promove o pensamento sistêmico; (7) cria sistemas para captura e compartilhamento da memória da organização.

Para Senge (2000), as organizações que aprendem são caracterizadas por serem locais onde: (1) as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam; (2) se estimulam padrões de pensamentos novos e abrangentes; (3) a aspiração coletiva ganha liberdade; (4) e as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas. Senge (2000) complementa afirmando que a construção de organizações que aprendem envolve cinco dimensões essenciais, intituladas como disciplinas, e embora essas sejam desenvolvidas em separado, são vitais para o sucesso das demais. As disciplinas sugeridas por Senge (2000) estão expostas no próximo item, juntamente com os demais modelos de desenvolvimento de organizações em aprendizagem propostos pelos autores pesquisados.

2.2.3 Propostas de construção da organização que aprende

Assim como o conceito, verifica-se na literatura pesquisada que não há uma única maneira de se construir uma organização que aprende. Os pesquisadores diferem na forma de abordagem e na proposição de modelos para descrever os itens essenciais para se criar um ambiente de aprendizado. Nesta pesquisa, são utilizadas as propostas de construção da organização em aprendizagem desenvolvidas por Senge (2000), Garvin (1993), Nevis e DiBella (1998) e Watkins e Marsick (1999). A escolha de tais autores se deu a partir da existência de fatores que facilitam o desenvolvimento da organização em aprendizagem em suas propostas.

Para Senge (2000), o desenvolvimento da organização em aprendizagem envolve cinco disciplinas:

- a) Domínio pessoal. É a disciplina relacionada ao crescimento e ao aprendizado individual por meio da busca pelo que realmente se quer (visão pessoal), a partir de onde se está (realidade atual). Segundo

Senge (2000), as pessoas com alto nível de domínio pessoal expandem continuamente a sua capacidade de criar na vida os resultados que realmente procuram e é devido a essa busca contínua que surge o espírito de organização que aprende. Tal processo de busca contínua é impulsionado, segundo o autor, devido ao processo de tensão criativa, ou seja, a força propulsora para a mudança gerada a partir do hiato entre a visão pessoal e a realidade atual. Para o autor, a essência da disciplina domínio pessoal é aprender a gerar e manter essa tensão criativa, ou seja, encarar a realidade atual como uma aliada, de maneira que se consiga traçar caminhos para se chegar ao resultado esperado.

- b) Modelos mentais. É a disciplina que se refere à indagação e reflexão sobre os pressupostos profundamente arraigados, generalizações ou mesmo imagens que influenciam a forma de ver o mundo e de agir nele. Segundo Senge (2000), a concepção de modelos mentais explica por que duas pessoas, ao observarem uma mesma situação, com frequência a descrevem de modos diferentes: os seus modelos mentais fizeram com que prestassem atenção a detalhes diferentes. Dessa forma, os modelos mentais são ativos – eles modelam a forma como as pessoas agem porque influenciam o que elas vêem. Senge (2000) complementa observando que muitas mudanças na organização não são colocadas em prática por entrarem em conflito com a forma dos gestores entenderem mercados e práticas organizacionais, interpretação que está implícita nos seus respectivos modelos mentais. A disciplina de modelos mentais pode auxiliar esse conflito, pois salienta que é necessário se expor as premissas ocultas dos indivíduos da organização de modo que eles consigam discutir suas divergências em um clima aberto e não defensivo.
- c) Visão compartilhada. É a disciplina que relaciona a capacidade da organização de ter uma imagem compartilhada do futuro que deseja ter, ou seja, metas, valores e missões profundamente entendidas por todos os seus membros. A visão compartilhada surge a partir das visões pessoais, pois é a partir das contribuições individuais que o objetivo comum é construído e, por isso, salienta Senge (2000), é importante que as organizações estimulem o desenvolvimento da disciplina de domínio pessoal. Quando a visão é construída com a contribuição dos membros

da organização, emerge um sentimento de propriedade em relação a ela, e todos se sentem responsáveis por sua execução. Gera-se então um maior comprometimento para se alcançar a visão, as pessoas dão tudo de si e aprendem, não porque são obrigadas, mas porque realmente querem contribuir com ela. Senge (2000) conclui que o desafio da disciplina de visão compartilhada é traduzir a visão individual do líder em um conjunto de princípios e práticas orientadoras que estimulem o compromisso genuíno e o envolvimento, em lugar da mera aceitação pelos membros da organização.

- d) Aprendizagem em equipe. Envolve a capacidade dos membros da organização deixarem de lado as idéias preconcebidas e participarem de um verdadeiro pensar em conjunto, pelo diálogo. Para Senge (2000), é por meio do diálogo que se obtém idéias e percepções novas que não poderiam ser obtidas individualmente. Essa disciplina também envolve o reconhecimento dos padrões de interação que dificultam a aprendizagem nas equipes. Segundo Senge (2000), se os padrões de defesa não forem detectados, compromete-se a aprendizagem da organização. Se forem percebidos e trazidos à tona, de forma criativa, podem acelerar o processo de aprendizagem.
- e) Pensamento sistêmico. É a disciplina que se relaciona à capacidade de se visualizar os processos de mudança e seus inter-relacionamentos como parte de um sistema e não apenas como fatos isolados ou eventos. Segundo Senge (2000), o pensamento sistêmico é a disciplina que integra todas as outras, pois ele é essencial para se analisar as inter-relações entre as demais disciplinas e para que elas se desenvolvam como um conjunto.

Senge (2000) enfatiza que as disciplinas são um caminho de desenvolvimento pessoal para aquisição de determinadas habilidades e competências e a sua prática envolve o aprendizado e o aprimoramento constante, pois quanto mais se aprende, mais se tem consciência de que é preciso aprender mais.

Para Garvin (1993), o desenvolvimento de organizações em aprendizagem requer o exercício de cinco atividades. São elas:

- a) Resolução de problemas. Essa atividade baseia-se na filosofia e método da gestão da qualidade que prega que o diagnóstico dos problemas seja feito por meio de métodos científicos, como geração de hipóteses e teste de hipóteses, em vez de adivinhação, que o processo decisório seja baseado em dados concretos em vez de suposições, e que se usem ferramentas estatísticas para se organizar os dados e gerar inferências. Garvin (1993) enfatiza que essa forma de buscar a resolução dos problemas é importante, visto que precisão e exatidão são essenciais para o aprendizado.
- b) Experimentação de novas abordagens. Essa atividade envolve a capacidade de buscar novos conhecimentos por meio de pesquisa sistemática e testes. Garvin (1993) observa que essa atividade, ao contrário da resolução de problemas, relaciona-se mais a oportunidades e novos horizontes, podendo ser demonstrada de duas formas: programas de aperfeiçoamento e programas-piloto.
- c) Aprendizado com a história da organização e experiências passadas. Nessa atividade, Garvin (1993) salienta que as organizações devem sistematicamente rever seus sucessos e fracassos, e organizar as lições aprendidas de maneira que fiquem disponíveis e acessíveis para consulta de seus membros. Isso permite o reconhecimento do valor das falhas produtivas em relação aos sucessos improdutivo. Segundo Garvin (1993), na falha produtiva, a organização aprende por meio da avaliação do por que e como tal ação não teve sucesso. No sucesso improdutivo o sucesso ocorre, mas ninguém sabe como ou por que.
- d) Aprendizado com melhores práticas de outras organizações. Envolve a premissa de olhar para fora da organização em busca de novas perspectivas. De acordo com Garvin (1993), essa atividade pode ser exercida por meio de benchmarking ou diálogo com consumidores. Benchmarking é um processo que engloba: (1) a identificação e o estudo das melhores práticas; (2) visitas a organizações com melhores práticas e entrevistas com os seus respectivos responsáveis; (3) e análise dos resultados da pesquisa com recomendações para implantação das melhores práticas. O diálogo com consumidores pode gerar aprendizado, pois eles podem fornecer informações atualizadas sobre o uso de um

determinado produto ou serviço, sobre comparação com os concorrentes, e insights sobre sua preferência.

- e) Transferência rápida e efetiva do conhecimento. Envolve a premissa de que para que o conhecimento seja mais do que apenas um fato local isolado, ele precisa ser transferido de maneira rápida e eficiente. Isso pode ser obtido por meio de relatórios escritos, orais e visuais, visitas a sites, programas de rotatividade de pessoal, programas de educação e treinamento e programas de padronização.

Os autores Nevis e DiBella trabalham (1998) a organização em aprendizagem como um sistema e desenvolveram o seu modelo a partir de quatro grandes constatações sobre o tema, provenientes de seus estudos em grandes organizações:

- a) As organizações funcionam como sistemas de aprendizagem, pois apresentam processos formais e informais e estruturas para a aquisição, o compartilhamento e a utilização de conhecimento e habilidades.
- b) A natureza da aprendizagem e a forma como ela ocorre são determinadas pelas culturas e sub-culturas da organização.
- c) O estilo de aprendizagem varia em cada organização, pois os valores, prioridades e investimentos diferem de acordo com a cultura.
- d) Existem fatores facilitadores que diminuem a dificuldade de aprendizagem na organização.

O modelo proposto por Nevis e DiBella (1998) interpreta a organização como um sistema de aprendizagem e está dividido em duas partes: (1) as “*orientações de aprendizagem*”, compostas pelos valores e práticas que refletem onde a aprendizagem ocorre e a natureza daquilo que se aprende. Essas orientações formam um padrão que descreve o estilo de aprendizagem em uma dada organização; (2) os “*fatores facilitadores*”, compostos por estruturas e processos que afetam a facilidade ou a dificuldade de ocorrência de aprendizagem, como também a quantidade de aprendizagem eficaz que ocorre.

As orientações de aprendizagem estão classificadas em sete itens:

- e) Fonte de conhecimento. Relaciona-se ao desenvolvimento do conhecimento e pode estar voltada para a inovação e adaptação ou para a imitação.
- f) Foco produto-processo. Relaciona-se à preferência da organização em acumular conhecimento sobre resultados de produtos e serviços ou sobre processos que dão seqüência aos vários produtos.
- g) Documentação. Envolve a atitude da organização em relação ao que constitui o conhecimento, podendo ele ser entendido como algo que cada um possui pelo esforço de educação e experiência adquirida ou como resultado consensual do processamento da informação, sendo assim documentado e publicamente disponibilizado.
- h) Disseminação. Relaciona-se à forma como a organização trabalha o compartilhamento do conhecimento. Ele pode ser (1) mais estruturado, onde a empresa decide os métodos e insights de valor que podem ser compartilhados e usados por outros dentro da organização, transmitindo-os por meio de documentos e procedimentos escritos; (2) informal, onde a aprendizagem se difunde por interações organizadas de forma relaxada ou pelo diálogo contínuo.
- i) Focos de aprendizagem. Envolve a ênfase do aprendizado que pode ser incremental ou generativo.
- j) Foco na cadeia de valores. Relaciona-se à prioridade de investimentos em aprendizagem, que pode ser dirigido para atividades internas, de natureza 'projeta-e-faz', ou para atividades externas, de natureza 'vende-e-entrega'.
- k) Foco no desenvolvimento de habilidades. Envolve o foco de desenvolvimento de habilidades, que pode ser individual ou em grupo.

Nevis e DiBella (1998) observam que essas orientações são genéricas, podendo apresentar variações de acordo com determinado setor, porte, ou idade de uma organização ou da natureza da tecnologia em que ela atua.

A segunda parte do modelo proposto por Nevis e DiBella (1998) envolve os fatores facilitadores, que podem acelerar a aprendizagem na organização. São eles:

- a) O imperativo da varredura minuciosa. Envolve o desenvolvimento de um trabalho investigativo bem fundamentado, a fim de propiciar à

organização um profundo entendimento da situação atual que busca resolver.

- b) Lacuna de desempenho. Enfatiza a importância de se valorizar tanto os *feedbacks* positivos quanto os *feedbacks* negativos, possibilitando a consciência de lacunas existentes e a experimentação de novos insights e habilidades.
- c) Preocupação com a medição. Relaciona-se a medição como um aspecto crítico e uma forma de suporte para a aprendizagem.
- d) Mentalidade experimental. Envolve a utilização da experiência como uma forma de aprendizado, onde os gerentes atuam como uma atitude de cientista de pesquisa aplicada.
- e) Clima de abertura. Relaciona-se à liberdade que a organização oferece para que os seus membros possam expressar seus pontos de vista e compartilhar erros por meio do debate e desacordo legítimo.
- f) Educação contínua. Envolve o compromisso da organização com a educação em longo prazo em todos os seus níveis.
- g) Variedade operacional. Relaciona-se ao suporte que a organização dá à variação de estratégias, de políticas, de processos, de estruturas e de pessoal, visto que há várias formas de se atingir os objetivos de trabalho.
- h) Advogados múltiplos. Enfatiza a importância de se ter um maior número de adeptos e envolvidos na disseminação das novas idéias para que a aprendizagem ocorra.
- i) Liderança envolvida. Relaciona-se ao envolvimento direto do líder na implantação da visão da organização.
- j) Perspectiva sistêmica. Verificação da interdependência das variáveis organizacionais em termos abrangentes pelos participantes-chave da organização. Isso envolve o grau em que os gerentes podem verificar seus sistemas internos como origem de suas dificuldades e não como culpa a ser atribuída a fatores externos.

Para Nevis e DiBella (1998), a proposta do modelo é auxiliar as organizações a entenderem melhor aquilo que fazem bem e o que não fazem tão bem, a fim de poder entender quais são os pontos que devem ser melhorados e quais os que devem ser mantidos.

As autoras Watkins e Marsick (1999) também enfatizam que o desenvolvimento das organizações em aprendizagem depende de fatores exclusivos de cada organização, como, por exemplo, a sua cultura, a sua história e as circunstâncias que a envolvem. Baseadas nessa premissa, as autoras elaboraram um modelo que propõe a divisão da organização em aprendizagem em três níveis inter-relacionados de aprendizado: o nível individual, o nível de equipe e o nível de organização, cada qual envolvendo iniciativas que deveriam ser adotadas para a obtenção de uma organização em aprendizagem, intituladas de “*iniciativas imperativas*”.

O aprendizado em nível individual relaciona-se ao aprendizado individual visto como uma forma de interpretação e significado que as pessoas dão aos acontecimentos da organização e de transformação das suas atitudes, suas competências e seus conhecimentos para agir diante deles. Para trabalhar o aprendizado nesse nível, Watkins e Marsick (1999) sugerem duas iniciativas imperativas:

- a) Criação de oportunidades para aprendizado contínuo. Tem como premissa o entendimento de que o aprendizado é um processo contínuo e que emerge à medida que a organização desenvolve o seu trabalho. Uma das ações sugeridas pelas autoras nessa iniciativa é incentivar a leitura dos erros e fracassos como uma forma de aprendizado.
- b) Promoção do diálogo e da reflexão. Baseia-se no entendimento de que as pessoas precisam estar envolvidas em uma cultura que permite a expressão de questionamentos, a discussão de dificuldades e problemas, a abertura para se dar e receber feedback em todos os níveis da organização, como, por exemplo, o incentivo ao diálogo e o questionamento em reuniões e sessões de aprendizado.

O aprendizado em nível de equipe relaciona-se à construção de conhecimento e à capacidade de trabalho em equipe dentro de uma perspectiva colaborativa. Para esse nível, Watkins e Marsick (1999) sugerem como iniciativa imperativa o estímulo ao aprendizado em equipe, tendo como foco a criação de uma cultura na qual as pessoas se sintam parte do mesmo time. Treinamentos ampliados para mais membros da organização, em vez de grupos restritos, são exemplos de como essa iniciativa pode ser aplicada na prática.

Watkins e Marsick (1999) dividem o aprendizado em nível de organização em duas partes: a primeira está mais relacionada ao aprendizado da organização; a segunda ao aprendizado proveniente da interação entre organização, seu meio, tempo e espaço. Essa segunda parte é intitulada de nível de aprendizado global. O aprendizado da organização se relaciona ao melhoramento de procedimentos de operação, nas políticas, na cultura, nos processos de trabalho e nos sistemas de informação da memória da organização. Dentro desse nível, as autoras sugerem duas iniciativas imperativas:

- c) Estabelecimento de sistemas que capturem e compartilhem o aprendizado organizacional, como, por exemplo, a disponibilização para todos os indivíduos da organização de documentos impressos contendo lições aprendidas ou idéias.
- d) Empoderamento das pessoas para uma visão coletiva. Segundo as autoras, o engajamento dos indivíduos na visão da organização tem sido essencial para o seu sucesso, visto que é a partir de seu entendimento que eles podem criar ações, inovações e melhorias coerentes com a sua proposta. Um exemplo de como isso pode se dar na prática é a criação de comitês responsáveis pela identificação de elementos que são inconsistentes na visão.

O aprendizado em nível global envolve a visão sistêmica da organização, considerando os impactos e efeitos dela ao longo do tempo e no ambiente em que está inserida. As iniciativas imperativas sugeridas para esse nível são:

- a) Conexão da organização com o ambiente em que está inserida. Nessa iniciativa, as autoras enfatizam a importância das organizações pensarem como entidades, dotadas de equipe própria, mas que pertencem a um ambiente comum e compartilhado por outras organizações. O foco é agir localmente, mas pensando globalmente.
- b) Preparação de lideranças estratégicas com foco no aprendizado. Envolve a importância de ter lideranças engajadas e conscientes da importância do aprendizado, pois elas são a chave para o sucesso da obtenção de uma organização em aprendizagem.

Watkins e Marsick (1999) enfatizam que a criação das organizações em aprendizagem é uma consequência do esforço conjunto de todos os seus membros e que, portanto, as iniciativas devem envolver os três níveis de aprendizado estabelecidos por elas.

Quadro 9 – Fatores necessários para o desenvolvimento da organização em aprendizagem.

Fatores	Autor	Elementos da teoria
Clareza dos anseios pessoais	Senge	Domínio pessoal
Aprendizagem em equipe por meio da reflexão e do diálogo	Senge Garvin Nevis e DiBella Watkins e Marsick	Modelos mentais/Aprendizagem em equipe Programas de aperfeiçoamento/Programas-piloto Lacuna de desempenho/Clima de abertura Promoção de diálogo e reflexão/Incentivo ao aprendizado em equipe e à colaboração
Diagnóstico detalhado da situação atual	Garvin Nevis e DiBella	Resolução de problemas Imperativo da varredura minuciosa
Visão compartilhada dos objetivos, valores e metas da organização	Senge Watkins e Marsick Nevis e DiBella	Visão compartilhada Empoderamento dos membros da organização para uma visão coletiva Advogados múltiplos
Abertura para experimentação de novas abordagens	Garvin Nevis e DiBella	Experimentação de novas abordagens Mentalidade experimental Variedade operacional
Aprender com o passado	Garvin Nevis e DiBella Watkins e Marsick	Aprendizado com a história da organização e experiências passadas Transferência rápida e efetiva do conhecimento. Preocupação com medição Criação de sistemas para capturar e distribuir o aprendizado
Aprender com os outros	Garvin	Aprendizado com melhores práticas de outras organizações
Aprendizado contínuo	Nevis e DiBella Watkins e Marsick	Educação contínua Criação de oportunidades contínuas de aprendizado
Visão sistêmica	Senge Nevis e DiBella Watkins e Marsick	Pensamento sistêmico Perspectiva sistêmica Conexão da organização com o seu ambiente
Lideranças engajadas no processo de aprendizagem	Nevis e DiBella Watkins e Marsick	Liderança envolvida Promoção de aprendizado entre lideranças estratégicas da organização

FONTE: Desenvolvido pela autora.

2.3 Relações entre responsabilidade social e organização em aprendizagem: a aprendizagem em equipe

O levantamento teórico das propostas dos autores desse capítulo permite a construção de um referencial, exposto no Quadro 09, com os fatores necessários para o desenvolvimento da organização em aprendizagem. A análise do quadro revela uma amplitude de fatores necessários para o desenvolvimento da organização em aprendizagem, motivo pelo qual se optou focar apenas um fator para o estudo, respeitando a sua natureza exploratória e qualitativa. Para escolher o fator foco do estudo, analisou-se qual teria maior conectividade com o tema responsabilidade social. Para tanto, foram sintetizados na tabela 01 os elementos centrais de cada característica da responsabilidade social.

Quadro 10 – Síntese dos elementos da responsabilidade social

Característica da responsabilidade social	Elemento central
Legitimidade	Ser ético Diálogo e transparência com partes interessadas
Responsabilidade pública	Assumir responsabilidade por impactos econômicos, sociais e ambientais do negócio
Livre arbítrio	Decisões pautadas por valores éticos e morais

FONTE: Desenvolvido pela autora.

O quadr 10 explicita que a responsabilidade social estimula reflexões sobre valores éticos, diálogo, transparência e impactos do negócio. Segundo Ashley (2002) a reflexão sobre valores éticos e a elevação para níveis avançados de padrões éticos e morais são fortemente influenciadas pelo compartilhamento de informações e conhecimentos, ou seja, para a autora o vetor comunicação é fundamental para a construção de novos conhecimentos na gestão socialmente responsável. A comunicação, como um fator crítico para a responsabilidade social é também enfatizada pela norma AA 1000 (ACCOUNTABILITY, 2006), que tem como princípio básico a busca da legitimidade da organização através do diálogo com as partes interessadas da empresa. Segundo Senge (2000), o diálogo é a essência para a construção de novos conhecimentos, características encontradas na disciplina de aprendizagem em equipe. Em face desse argumento buscou-se

entender se a aprendizagem em equipe é uma possível contribuição da responsabilidade social para os processos internos da organização.

Para Kasl, Marsick e Dechant (1997) o aprendizado em equipe é um processo através do qual um grupo cria conhecimento para os seus membros, para si mesmo como um sistema e para os outros. Segundo esses autores, o processo de aprendizado em equipe pode ser dividido em fases inter-relacionadas: fase da construção, fase da reconstrução, fase da experimentação, fase do cruzamento de barreiras e fase da integração, descritas no quadro 11.

Quadro 11 – Fases do aprendizado em equipe

Fase	Definição
Construção	Percepção inicial do grupo em relação a um determinado assunto, situação, pessoa ou objetivo, baseando-se em entendimentos anteriores e novas informações.
Reconstrução	Transformação da percepção inicial em um novo entendimento.
Experimentação	Ação do grupo por meio de teste de hipóteses, descobertas ou avaliação de resultados.
Cruzamento de fronteiras	Indivíduos dão e recebem informações, visões e idéias por meio da interação com outras pessoas do grupo. São expostas fronteiras existentes, podendo estas ser físicas, mentais ou organizacionais.
Integração	Síntese de visões divergentes por meio de argumentação dialética.

Fonte: KASL, E. MARSICK, V. DECHANT, K. 1997, p. 230.

Kasl, Marsick e Dechant (1997) afirmam que a divisão do processo de aprendizagem em equipe tem uma função didática, porém na prática elas ocorrem simultaneamente em um processo dinâmico de interação social, tendo como ponto essencial a existência de uma abertura no grupo para uma ação e pensamento coletivos.

De acordo com Watkins e Marsick (1999), a ação coletiva pressupõe um ambiente colaborativo de trabalho, onde os envolvidos se sintam à vontade para contribuir e agir. Para Kasl, Marsick e Dechant (1997) colaboração envolve disposição para: (1) ouvir e considerar idéias dos outros; (2) entender qual é o papel da pessoa no grupo; (3) contribuir com o desenvolvimento da sinergia do grupo. Para Senge (2000), o comprometimento da equipe e o conseqüente trabalho colaborativo podem ser alcançados por meio da construção de uma visão

compartilhada da organização. Senge (2000) enfatiza que tal construção emerge de um verdadeiro pensar em conjunto por meio do diálogo.

Diálogo é um fator apontado como essencial para que a aprendizagem em equipe ocorra tanto por Senge (2000) quanto para Nonaka (1997) e os demais autores levantados nesse estudo. Segundo Bohm (2005), a palavra diálogo deriva do grego *diálogos*, onde *logos* se refere à palavra ou ao significado da palavra e *dia* através. Para ilustrar, Bohm (2005) retrata o diálogo como uma corrente de significados que flui entre os participantes e que permite a construção de um fluxo de significados e a emergência de novas compreensões para eles. A proposta é percorrer todo o processo do pensamento e mudar o modo como ele acontece coletivamente, ou seja, atuar em pressupostos individuais para se construir um pensamento coletivo, complementa Bohm (2005).

Bohm (2005) enfatiza também que há uma diferença entre discussão e diálogo, sendo que a primeira é caracterizada pela exposição de pontos de vista, onde cada participante tenta ganhar por meio da aceitação da sua visão pelos demais. No diálogo, não há tentativas de ganhar pontos ou de fazer prevalecer visões de mundo individuais. Nele, quando algum erro é descoberto por alguém, todo mundo ganha.

Raelin (2001) chama atenção para o fato de que para o diálogo gerar de fato aprendizado ele deve envolver trocas de experiências contendo informações sociais, políticas e emocionais dos participantes, visto que são essas informações que possibilitam a construção de relações de confiança e de afeto entre o grupo. A importância do compartilhamento de emoções e sentimentos para a construção de confiança mútua no grupo é reforçada por Nonaka (1997) ao afirmar que ela é obtida quando existe um ambiente no qual os indivíduos possam interagir através de diálogos pessoais.

A importância da confiança e afeto entre os indivíduos para que a aprendizagem ocorra é defendida por Raelin (2001), Mezirow (1990) e Nonaka (1997) ao afirmar que quanto maior o grau de confiança no grupo maior o grau de indagação sobre premissas e pressupostos que orientam a relação entre os envolvidos. Para Mezirow (1990) a indagação sobre pressupostos é importante para quebrar a tendência natural de associar novas experiências às interpretações compatíveis com os hábitos mentais já codificados pelo indivíduo, ou seja, interpretar e agir a partir de zonas confortáveis de significado.

Para sobrepor a tendência de agir a partir da zona de conforto Mezirow (1990) enfatiza que é preciso refletir, visto que é só por meio do processo de reflexão que indivíduo pode questionar se o aprendizado ou pressuposto anterior faz sentido em uma nova circunstância. Ao falar de reflexão, Mezirow (1990) pontua que ela se dá em diferentes formas e a sua distinção é importante visto que cada tipo de reflexão gera um determinado tipo de aprendizado. Segundo ele, há três formas de reflexão:

- c) Reflexão sobre conteúdo, envolvendo a revisão da maneira como as idéias são aplicadas na formulação de estratégias e implantação de uma resolução de problemas.
- d) Reflexão sobre processo, envolvendo a avaliação de quais são os procedimentos e hipóteses utilizadas na resolução de um determinado problema.
- e) Reflexão sobre premissas ou reflexão crítica, envolvendo questionamentos sobre pressupostos do problema, ou seja, capacidade de enxergar o problema de várias maneiras.

Para ilustrar as três formas existentes de reflexão definidas por Mezirow (1990), Raelin (2001) utiliza um exemplo típico de um processo empresarial: a diretoria demanda da equipe de gerentes uma solução para os problemas de orçamento de um projeto da empresa. Nesse caso, Raelin (2001) coloca que em nível de reflexão de conteúdo, os gerentes buscariam soluções racionais, de forma a aperfeiçoar a resolução do problema, podendo sugerir ações como cortar custos de pessoal, de material, de fornecedores ou outra estratégia de cortes específica. Em um nível mais profundo de reflexão, sobre processo, eles poderiam questionar se realmente o projeto está com problema de orçamento, ou quais as evidências de que cortar custos é a melhor solução. E, finalmente, sob um processo de reflexão crítica, alguém poderia questionar por que determinado projeto causa tal inquietação na diretoria a ponto de questionar os esforços em nível operacional.

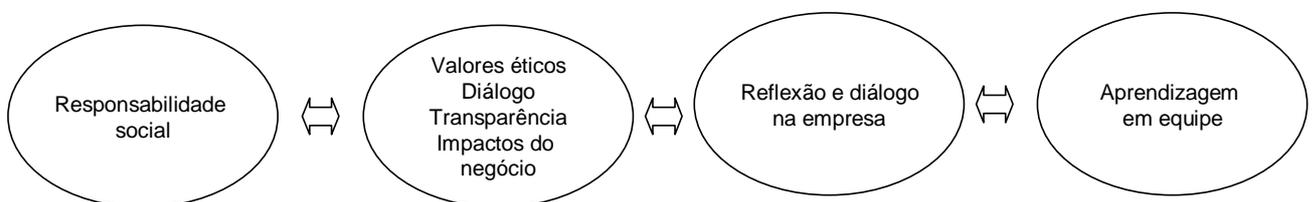
Para Mezirow (1990) o esforço para se chegar a um processo de reflexão crítica é vital para que o aprendizado ocorra, visto que é por meio dele o indivíduo obtém a sua emancipação, libertando-se de uma comunicação distorcida que inibe a sua participação efetiva no diálogo ou discurso. É por esse motivo que Mezirow (1990) intitula o aprendizado a partir da reflexão crítica de aprendizado transformativo, definindo-o como o aprendizado que leva a emancipação dos

indivíduos. Segundo Broughton (1977) a reflexão crítica só está disponível em adultos, visto que é somente na idade adulta que os indivíduos são capazes de reconhecer pressupostos paradigmáticos em suas interpretações.

Raelin (2001) e Mezirow (1990) lembram também que o aprendizado de natureza crítica não é natural, sendo essencial a criação de um ambiente propício para a reflexão crítica, por parte da organização, para estimular os indivíduos a se engajarem nesse processo. Nesse sentido, Raelin (2001) pontua a importância de se criar um ambiente em que os indivíduos se sintam à vontade de expor suas experiências, seus planos, suas observações e suas lições aprendidas, gerando um processo que ele nomeia de reflexão pública. É a partir da reflexão pública que se questiona e se debate o que foi vivenciado, permitindo a construção de novos significados sobre situações compartilhadas. A importância da interação social para se construir conhecimento é também enfatizado por Nonaka (1997) ao afirmar que a conversão do conhecimento tácito em conhecimento explícito não está confinada dentro do indivíduo, mas sim no processo de troca de informações entre o grupo.

A partir dos autores pesquisados conclui-se que os fatores essenciais para aprendizagem em equipe são o diálogo e a reflexão. Em face de essa conclusão e aos elementos centrais da responsabilidade social expostos na tabela 01, conclui-se que o elemento da organização em aprendizagem que tem mais conectividade com o tema responsabilidade social é a aprendizagem em equipe.

Figura 2 – Conectividade da responsabilidade social com a aprendizagem em equipe



FONTE: Desenvolvido pela autora.

Tal processo de conectividade é ilustrado na figura 02, onde a responsabilidade social traz para a empresa princípios de valores éticos, diálogo e

transparência com as partes interessadas, e impactos do negócio que suscitam na organização reflexões que podem gerar aprendizado em equipe.

Com base nessa conectividade construiu-se um quadro de análise para orientar a pesquisa de campo, delimitando-se os elementos que caracterizam os fatores essenciais da aprendizagem em equipe, conforme exposto no quadro 12.

Quadro 12 – Elementos da aprendizagem em equipe

Fator	Elementos
<p>Diálogo</p> <p>Troca de informações que permite a emergência de compreensões novas entre os participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Clima de abertura para ouvir e considerar idéias dos outros. • Informações envolvendo aspectos sociais, políticos, emocionais. • Relações de confiança e afeto. • Construção de compreensões novas, a partir da exposição dos participantes.
<p>Reflexão</p> <p>Questionamento sobre se o aprendizado anterior faz sentido em novas circunstâncias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sobre conteúdo, envolvendo a revisão da maneira como as idéias são aplicadas na formulação de estratégias e resolução de problemas. • Sobre processo, envolvendo a avaliação de quais são os procedimentos e hipóteses utilizados na resolução de um determinado problema. • Sobre premissas ou reflexão crítica, envolvendo questionamentos sobre pressupostos do problema, ou seja, capacidade de enxergar o problema de várias maneiras.

Fonte: Desenvolvido pela autora.

A pesquisa de campo englobou a busca pela avaliação da contribuição da gestão socialmente responsável para o desenvolvimento do diálogo e da reflexão por meio de metodologia descrita no próximo capítulo.

3 METODOLOGIA

Os referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores constituem as bases para a pesquisa de campo que são detalhadas nesse capítulo. O primeiro item apresenta a especificação do problema, onde se explicita o foco do estudo e as respectivas perguntas de pesquisa. O segundo item discute a natureza da pesquisa, trazendo os argumentos que justificam a escolha de uma abordagem predominantemente qualitativa. O terceiro item traz a delimitação do estudo com o detalhamento do delineamento da pesquisa, a definição da população e amostra, o levantamento, o registro e a análise de dados. O último item apresenta o campo de estudo, trazendo suas características e histórico da gestão socialmente responsável.

3.1 Especificação do problema

O levantamento teórico evidencia a conectividade da responsabilidade social com a aprendizagem em equipe, fator necessário para o desenvolvimento da organização em aprendizagem. Definida essa conectividade, delimitou-se a análise da contribuição da gestão socialmente responsável para a aprendizagem em equipe a partir das seguintes questões:

- a) Descrição da trajetória do tema responsabilidade social na organização pesquisada.
- b) Seleção de uma prática da empresa para análise do estudo.
- c) Análise da contribuição da prática de responsabilidade social selecionada para a aprendizagem em equipe, em particular para o desenvolvimento do diálogo e da reflexão.

3.2 Delimitação da pesquisa

A abordagem metodológica adotada nesse estudo buscou atender aos objetivos da pesquisa, à sua natureza, o referencial teórico com quadro de análise, abordando um estudo de caso único, voltado à responsabilidade social e à sua contribuição para o desenvolvimento da organização em aprendizagem.

3.2.1 Delineamento da pesquisa

O estudo das contribuições da gestão socialmente responsável para a aprendizagem em equipe é um tema que tem sido pouco explorado no meio acadêmico, fato que pode ser evidenciado pela não constatação, na bibliografia consultada, de pesquisas e artigos envolvendo os dois temas. Segundo Richardson (1999), quando um tema de pesquisa é pouco explorado, torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele. Nesse caso, é recomendado adotar uma pesquisa de natureza exploratória, visto que ela visa a desenvolver idéias para a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. Nesse sentido, optou-se pela realização de um estudo do tipo exploratório, com o intuito de inicialmente entender a existência das relações entre a gestão socialmente responsável e a aprendizagem em equipe, esclarecer e delimitar melhor essa relação e apontar caminhos para posteriores estudos com procedimentos mais sistematizados.

Considerando a natureza exploratória da pesquisa, optou-se pelo uso de uma abordagem qualitativa que segundo Richardson (1999), se caracteriza pela não utilização de instrumentos estatísticos como base do processo de análise do problema. Para Minayo (1994), o aspecto qualitativo de uma pesquisa implica em considerar o sujeito de estudo, ou seja, pessoas em determinada condição social, pertencentes a determinado grupo social ou classe com crenças, valores e significados próprios.

A opção pela abordagem qualitativa foi reforçada pelo argumento de Godoy (1995) ao afirmar que para um fenômeno ser bem compreendido, é preciso captá-lo

no contexto em que ocorre e do qual é parte. Nesse sentido, entendeu-se que a pesquisa deveria ser orientada para visualização do fenômeno a partir da perspectiva das pessoas envolvidas nele, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Outra questão considerada para a realização da pesquisa qualitativa foi o argumento Easterby-Smith, Burgoyne e Araújo (2001) que afirmam que devido à complexidade da organização e dos seus respectivos processos de aprendizagem são necessários estudos mais focados em micro-processos de aprendizagem. Segundo os autores, estudos com ênfase no micro-processo de aprendizagem requerem a utilização de métodos qualitativos, focando a análise da linguagem e das histórias dos envolvidos na pesquisa.

Respeitando-se o caráter exploratório e qualitativo da pesquisa, optou-se pela elaboração de um estudo de caso único para atender aos objetivos propostos. Segundo Yin (2001), o estudo de caso é uma forma de fazer pesquisa empírica para investigar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas e onde se utilizam múltiplas fontes de evidências. Yin (2001) reforça que o estudo de caso contribui para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, de forma única, pois permite uma investigação que preserva as características holísticas e significativas da vida real. Godoy (1995) complementa observando que o estudo de caso é o método preferido dos pesquisadores para responder às questões relativas a como e por que certos fenômenos ocorrem, quando há pouca possibilidade de controle sobre eventos estudados e quando o foco de interesse é sobre os fenômenos atuais, que só podem ser analisados dentro de algum contexto de vida real.

O estudo de caso foi realizado na Companhia Paranaense de Energia Elétrica – COPEL, empresa referência no tema gestão socialmente responsável pelo seu pioneirismo em adotar, no ano de 2005, o modelo de relatório de sustentabilidade GRI e o modelo de engajamento de partes interessadas AA1000. Atualmente no Brasil apenas 38 empresas têm adotado tais modelos de relato e engajamento (GRI, 2007).

A unidade de investigação envolveu três grupos de trabalho da Copel, compostos por funcionários da empresa responsáveis pela implantação da AA1000, prática da Copel escolhida para ser o foco da pesquisa.

Além de caracterizar-se como estudo de caso, esta investigação insere-se no escopo da pesquisa aplicada. Segundo Minayo (1994), a pesquisa aplicada caracteriza-se por apresentar objetivos direcionados a buscar soluções para problemas práticos do mundo organizacional. Em síntese, o delineamento da pesquisa contém as características: (1) estudo exploratório; (2) de caráter predominantemente qualitativo; (3) unidade de investigação em nível de uma organização produtiva, classificando-se como estudo de caso; (4) objetivos definidos dentro da pesquisa aplicada.

O envolvimento profissional da pesquisadora despertou o interesse pelo estudo sobre o tema Responsabilidade Social. Com a revisão da literatura, delimitou-se o estudo sob a perspectiva da verificação da contribuição do referido tema para a gestão da organização, relacionada ao desenvolvimento da organização que aprende, circunscrita nessa pesquisa pelo aprendizado em equipe.

O mapeamento do processo da gestão socialmente responsável se deu a partir de pesquisa documental. As verificações de como os elementos da responsabilidade social contribuem para a aprendizagem em equipe foram obtidas através de análise interpretativa dos dados obtidos da pesquisa documental e da entrevista utilizando-se a técnica de grupo focal. Tal escolha é reforçada por Garvin (1993), ao afirmar que os estudos envolvendo o tema de aprendizagem organizacional devem envolver um mapeamento das mudanças cognitivas e comportamentais, visto que essas antecedem os benefícios gerados para a empresa a partir do aprendizado.

3.2.2 Dados: tipos, coleta e análise

A coleta de dados foi realizada a partir de duas fontes distintas: fontes primárias e fontes secundárias. Para Mattar (2001), os dados primários são caracterizados por não serem antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisados, sendo coletados com o propósito de atender às necessidades específicas da pesquisa em andamento. Os dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados, complementa Mattar (2001).

A coleta de dados secundários teve como objetivo mapear as práticas da gestão socialmente responsável da empresa e entender o seu processo de implantação. Os dados secundários foram compostos por dados provenientes de documentos disponibilizados pela empresa. Segundo Richardson (1999), a observação documental tem como objetivo não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas sim as manifestações que registram estes fenômenos e as idéias elaboradas a partir deles. Nesse sentido, complementa o autor, a análise documental consiste em uma série de operações que visam a estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados. Richardson (1999) salienta ainda que, apesar da análise documental envolver a codificação de informações e o estabelecimento de categorias, ela difere da análise de conteúdo, pois: (1) trabalha sobre documentos e não mensagens; (2) é essencialmente temática; (3) visa determinar fielmente os fenômenos sociais, sem manipular mensagens e testar indicadores que permitam inferir sobre uma realidade diferente daquela da mensagem.

A pesquisa documental foi elaborada a partir dos documentos selecionados com critérios estabelecidos na metodologia:

- a) site da Copel, com informações sobre a estrutura de governança corporativa da empresa e descrição do conceito de responsabilidade social, do canal confidencial, do conselho de administração, do conselho fiscal, do comitê de divulgação de atos e fatos relevantes e do conselho de ética.
- b) relatório anual de gestão, versão 2005, elaborado conforme modelo estabelecido pelo Global Reporting Initiative.
- c) código de conduta.
- d) política de sustentabilidade e cidadania corporativa da Copel.
- e) estatuto.
- f) artigo A construção de uma declaração de valores corporativos compartilhados: o caso COPEL (BOSQUETTI; PONTAROLLI; ALBUQUERQUE, 2004).
- g) o documento básico da norma AA1000 (ACCOUNTABILITY, 2006).
- h) as diretrizes do GLOBAL REPORTING INITIATIVE (GRI, 2006).
- i) documento da empresa: circular 0621/2006.

A contribuição da gestão socialmente responsável para a aprendizagem em equipe também foi analisada por meio de dados primários, obtidos por entrevistas orientadas pela técnica de grupo focal.

Segundo Morgan (1997), o grupo focal é, basicamente, discussão em grupo na qual não existe alternância direta entre as questões colocadas pelo pesquisador e as respostas dos participantes, nem a necessidade de consenso entre os integrantes do grupo sobre suas manifestações abertas. A característica principal do grupo focal é o uso explícito da interação entre as pessoas para gerar informações que não poderiam ser obtidas sem ela. A discussão se dá a partir de tópicos colocados pelo pesquisador, que assume um papel de mediador.

Morgan (1997) enfatiza que o planejamento no grupo focal é uma importante fase da técnica, visto que é nela que se determinam quais e quantas pessoas devem participar da discussão, bem como quantos grupos deverão ser envolvidos. O autor complementa argumentando que três aspectos devem ser levados em conta ao elaborar o planejamento: preocupações éticas, restrições de tempo e restrições orçamentárias.

Os aspectos éticos foram considerados para obter adesão voluntária e preservar identidades dos participantes, garantindo-lhes anonimato. Essas preocupações foram explicitadas aos integrantes de cada grupo focal, durante as tratativas iniciais e no momento de moderação dos grupos.

A variável tempo foi um dos fatores determinantes para a realização do grupo focal. Inicialmente se imaginou a realização de 5 grupos focais, mas em função da revisão do cronograma da ida ao campo, devido ao período de férias dos membros da organização, tal número teve que ser revisto para 3 grupos.

As restrições orçamentárias não limitaram o planejamento, visto que a empresa e os membros pertencentes aos grupos focais formados residiam na mesma localidade que a pesquisadora.

Após essas ponderações, foi possível traçar a estrutura operacional para ida a campo. Segundo Morgan (1997), ida a campo pressupõe a determinação de uma estrutura operacional que considere as seguintes questões:

- Como deve ser estruturado o roteiro?
- Qual o nível de envolvimento da moderadora?
- Quem deve participar dos grupos?
- Qual o tamanho dos grupos?

– Qual a quantidade de grupos?

De acordo com Morgan (1997), abordagens mais estruturadas devem ser utilizadas quando há uma pré-agenda bem padronizada para o estudo. Para estudos exploratórios, salienta o autor, **abordagens menos estruturadas** são mais recomendadas, pois permitem ao pesquisador a visão de novos argumentos a partir da discussão dos participantes. Nesse caso, é recomendado que o **envolvimento do pesquisador** seja pequeno, para permitir que os participantes desenvolvam a sua discussão sem se ater a uma estrutura rígida de questões. Com base nessas recomendações, optou-se por uma abordagem menos estruturada e um pequeno envolvimento da pesquisadora.

A seleção de **quem deveria participar da pesquisa** envolveu dois critérios: amostragem intencional e segmentação homogênea de pessoas conhecidas. Segundo Morgan (1997), a amostragem grupo focal deve minimizar o erro da escolha das pessoas em vez de erros em generalizações. Nesse sentido, as pessoas foram intencionalmente escolhidas com base no seu envolvimento com prática selecionada para esse estudo.

Com relação à **segmentação dos grupos**, Morgan (1997) observa que a composição dos grupos com pessoas desconhecidas é a mais recomendada, pois se evitam pressupostos previamente construídos entre os participantes. Porém, quando a unidade de pesquisa é a organização, é praticamente inviável obter-se pessoas completamente desconhecidas no grupo. Nesse sentido, optou-se pela segmentação homogênea de pessoas conhecidas, visto que ela permite uma interação fluida sobre determinado tópico conhecido e vivenciado conjuntamente pelo grupo. Determinou-se então, como critério de segmentação, pessoas envolvidas em uma mesma equipe de trabalho, porém não necessariamente da mesma área ou departamento.

Trabalhou-se com **três (3) grupos focais**, número mínimo recomendado pela literatura. Segundo Morgan (1997), na prática, o que tem sido aplicado é a realização de três a cinco grupos, mais grupos raramente produzem mais *insights*. Morgan (1997) complementa que a definição do número de grupos depende da heterogeneidade dos participantes dentro e entre os grupos, do grau de estruturação da discussão, do nível de envolvimento do moderador e dos recursos disponíveis para a realização do estudo.

A definição do **tamanho dos grupos** considerou a natureza da pesquisa e a disponibilidade de agenda dos entrevistados. Sendo a pesquisa exploratória, partiu-se de um número máximo de seis pessoas por grupo. Segundo Morgan (1997), na prática, esse número varia entre seis a dez, porém é o objetivo da pesquisa e os limites do campo que devem ser considerados na definição do número de participantes. Grupos menores são recomendados quando o envolvimento das pessoas é grande com o tópico de discussão e grupos maiores quando se verifica que poucas pessoas não conseguem sustentar uma discussão. O agendamento dos participantes envolveu a mediação do coordenador de cada grupo de trabalho selecionado, sendo requisitados a eles que o grupo deveria conter seis pessoas.

A entrevista dos grupos englobou as pessoas envolvidas no processo de implantação da norma AA1000, designados pela empresa em circular 0621/2006 e definido nessa pesquisa como grupo de trabalho AA1000. Segundo esse documento, a implantação da norma AA1000 exige a criação de um grupo gestor, um grupo técnico e grupos de trabalho, tanto quanto necessários, responsáveis pela realização de atividades pertinentes ao processo de implantação e pela disseminação de conceitos relativos a ele.

Os grupos selecionados para o estudo foram o grupo técnico, o grupo de relacionamento com o público interno, o grupo de relacionamento com clientes e comunidades, e o grupo de relacionamento com fornecedores. Tal escolha se deu em função da existência de atividades em tais grupos na época da pesquisa.

O grupo técnico é composto por um coordenador, uma relatora e representantes das áreas da presidência, da gestão corporativa, da distribuição, e finanças e relações com investidores. Nesse grupo, participam especialistas em Gestão Socialmente Responsável, sendo a coordenadora, mestre no tema e uma das participantes especialista. Alguns membros também participam da Conferência Anual do Instituto Ethos, evento focado no treinamento sobre o tema Responsabilidade Social.

O grupo de relacionamento com o público interno é composto por um coordenador, um relator e representantes das áreas da presidência, da gestão corporativa, da distribuição e da geração e transmissão. Alguns membros do grupo participam da Conferência Anual do Instituto Ethos.

O grupo relacionamento com clientes e comunidades é composto por um coordenador, um relator e representantes das áreas da presidência, da distribuição,

e da geração e transmissão. Esse grupo apresenta membros que participam dos treinamentos promovidos pela Associação Brasileira de Distribuidores de Energia Elétrica, no tema Responsabilidade Social, e da Conferência Anual do Instituto Ethos.

O grupo relacionamento com fornecedores é composto por um coordenador, um relator e representantes das áreas da gestão corporativa, jurídica, finanças e relações com investidores, da distribuição e da geração e transmissão.

Todos os grupos participaram do treinamento *in company* sobre a AA1000 e GRI, realizado no final do ano 2006.

A coleta de dados se deu no período de dezembro de 2006 a fevereiro de 2007. A moderação do grupo focal ocorreu no espaço físico da empresa. O tempo de duração das interações variou de 1h10min a 1h30min.

Os participantes dos grupos focais foram incentivados a compartilhar suas percepções sobre a contribuição da prática da responsabilidade social para a aprendizagem do grupo. Essas informações, qualitativas, constituem insumos para a análise de como a responsabilidade social contribui para a aprendizagem em equipe.

As discussões em cada grupo foram iniciadas com explicações gerais sobre a pesquisa, enfatizando-se a aprovação da Empresa para a realização do estudo, apresentações pessoais e os cuidados éticos que seriam adotados pela pesquisadora no sentido de garantir o anonimato dos participantes. Os dados coletados nesta etapa foram gravados, para facilitar registro e análise.

As gravações das discussões foram feitas após consentimento dos participantes. Ao todo, foram 3 horas e 52 minutos de gravação, conforme descrito no quadro 13.

O material utilizado para análise advém das falas dos grupos. O serviço de transcrição foi terceirizado, porém a pesquisadora fez uma revisão de texto, pois muito do repertório dos participantes não fazia parte do universo vocabular da transcritora.

As verbalizações foram transcritas e registradas no diário de campo. O diário de campo contém também notas da pesquisadora, com registro de anotações descritivas, reflexivas e analíticas ocorridas durante esta etapa da pesquisa, seguindo procedimentos recomendados por Minayo (1994). Os nomes dos participantes foram codificados, de modo a preservar suas identidades.

Quadro 13 – Identificação de grupos focais e tempo de gravação de entrevistas.

Nome	Grupo focal	Identificação dos entrevistados	Tempo de gravação
Subgrupo técnico e de diálogo com público interno	Grupo 01	Entrevistado 01 Entrevistado 02 Entrevistado 03 Entrevistado 04 Entrevistado 05	1 hora e 12 minutos
Subgrupo de diálogo com clientes	Grupo 02	Entrevistado 01 Entrevistado 02	1 hora e 17 minutos
Subgrupo de diálogo com fornecedores	Grupo 03	Entrevistado 01 Entrevistado 02 Entrevistado 03 Entrevistado 04 Entrevistado 05 Entrevistado 06	1 hora e 23 minutos

Fonte: Elaborado pela autora

Cabe ressaltar que a entrevista do Grupo 2 transformou-se em uma entrevista individual, visto que inicialmente ela contou com apenas um participante e, nos quinze minutos finais, a presença de mais um participante.

A análise dos dados da pesquisa documental e das entrevistas do grupo focal envolveu os procedimentos recomendados por Minayo (1994): ordenação dos dados, classificação e análise final.

Na ordenação foram selecionados e organizados os documentos da empresa e os dados oriundos das discussões do grupo focal, a partir de uma leitura inicial e verificação de atendimento aos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Elaborou-se então um quadro analítico, a partir de informações do levantamento teórico e da leitura do material coletado, para orientar a determinação dos fatores da responsabilidade social que contribuíam para o aprendizado em equipe.

A classificação do material envolveu o recorte dos textos em unidades de registro, com posterior classificação e agregação dos dados em categorias, registrados em caderno de anotações de campo.

O tratamento dos resultados obtidos e a sua interpretação envolveram a submissão dos dados brutos a uma ordenação segundo tema e posterior comparação dos resultados com as categorias estabelecidas no quadro 12. O objetivo final da análise foi verificar como a responsabilidade social contribui para a aprendizagem em equipe, especificamente para o diálogo e para a reflexão.

3.2.3 O campo do estudo: trajetória da responsabilidade social na Copel

A escolha da empresa para o estudo de caso foi intencional. Recai sobre a Companhia Paranaense de Energia Elétrica – Copel – pessoa jurídica de direito privado de economia mista por ações, localizada na região sul do Brasil, com concessão do governo federal para atuar no estado do Paraná nos segmentos de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. Ao final de 2005, a empresa contava com um quadro funcional de 7704 pessoas, atendendo diretamente a 3.297.163 unidades consumidoras em 393 municípios e 1.110 localidades (distritos, vilas e povoados). Nesse universo, incluem-se 2,5 milhões de lares, 55 mil indústrias, 275 mil estabelecimentos comerciais e 327 mil propriedades rurais.

Com mais de 52 anos de existência, a Copel tem buscado, desde 1999, incluir os valores da responsabilidade social em seus processos de gestão, sendo referencia no tema pelo seu ineditismo em adotar ferramentas de gestão socialmente responsável como o GRI e a AA 1000 e pela atitude de incluir valores éticos e de transparência em seus processos de gestão, descritos em sua trajetória com os seguintes marcos:

Até 1995, as empresas do setor elétrico operavam em mercados protegidos por monopólios regionais, tarifas nacionalmente uniformes e retorno mínimo garantido sobre o investimento realizado. Em 1995, o Governo Federal iniciou o processo de privatização do setor elétrico, que durou até 2002. Durante esse período, o governo privatizou 80% da distribuição e 20% da geração de energia elétrica no Brasil.

Em 1995, a empresa abriu seu capital ao mercado de ações da Bovespa e em julho de 1997 tornou-se a primeira organização do setor elétrico brasileiro, listada na Bolsa de Valores de Nova Iorque.

Em 1999, a empresa adotou uma estrutura de “holding”, criando cinco unidades de negócios: geração, transmissão, distribuição, telecomunicações e participações. As unidades de negócio foram alteradas para subsidiárias integrais em 2001. Foi no ano de 1999 que se iniciou o esforço da Copel em adotar o tema responsabilidade social em seus processos de gestão, marcado pelo trabalho de desenvolvimento dos Indicadores Ethos de Responsabilidade Social, em parceria com a ABRADÉE (Associação Brasileira das Distribuidoras de Energia Elétrica) e Instituto Ethos (BOSQUETTI; PONTAROLLI; ALBUQUERQUE, 2004). Em 2001, a empresa obteve a sua primeira avaliação da responsabilidade social empresarial por meio da utilização dos Indicadores Ethos. Emergiu então a necessidade de se mapear os valores de conduta ética da organização, reforçada pela exigência de adequação da empresa à Lei Sarbanes-Oxley, instituída pelo governo americano no ano de 2002 (RELATÓRIO ANUAL COPEL, 2005). A partir dessa exigência estabeleceu-se um processo de construção de um código de conduta, instituído em 2003 pelo documento Código Ético de Conduta da Copel. O processo compartilhado de construção do código permitiu também a construção de um referencial estratégico para Copel, composto por missão e visão e a criação de um Conselho de Avaliação de Conduta, coordenado por um representante isento da sociedade civil (BOSQUETTI; PONTAROLLI; ALBUQUERQUE, 2004).

Por exigência da Sarbanes-Oxley, foram instituídos também, além do Código de Ética de Conduta e o Conselho de Avaliação de Conduta, o Comitê de Auditoria e o seu Regimento Interno; o Canal de Comunicação Confidencial; o Comitê de Divulgação juntamente com a Política de Divulgação de Atos e Fatos Relevantes; e a política de negociação de ações da Companhia (RELATÓRIO ANUAL COPEL, 2005).

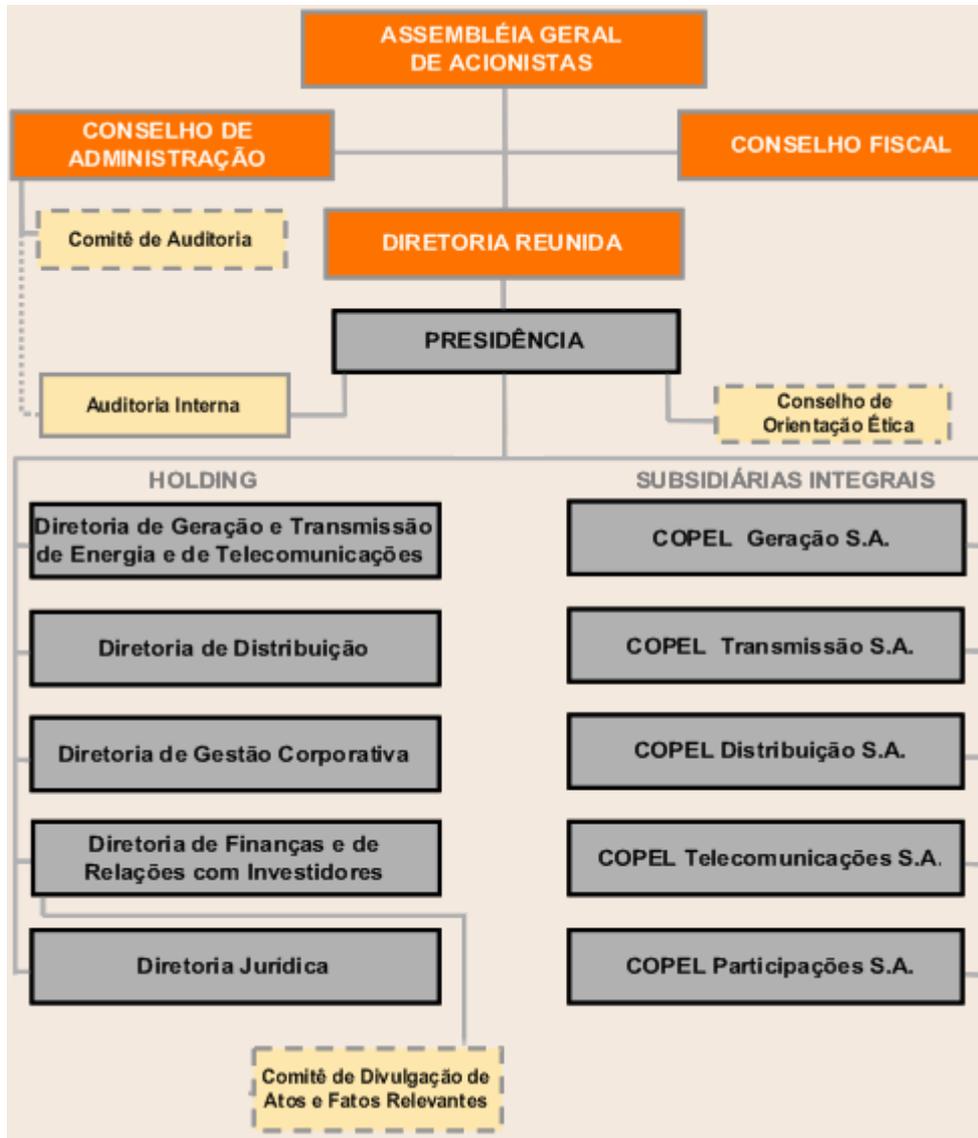
No período de 1999 a 2003, a empresa passou por duas mudanças significativas na estrutura organizacional, uma tentativa de privatização e pela troca de sua diretoria com a mudança de governo estadual.

Em junho de 2002, a Copel ingressou na Comunidade Econômica Européia, por meio da entrada na Latibex – o braço latino-americano da Bolsa de Valores de Madri.

Em 2005, a empresa iniciou a adoção do Código de Boas Práticas de Governança, do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa, o IBGC, em seus processos de gestão. A adoção do Código do IBGC exigiu a reestruturação da

governança da empresa. A estrutura atual de governança está dividida, conforme ilustra a figura 3, estrutura de governança da COPEL.

Figura 3 – Estrutura de governança da Copel



Fonte: RELATÓRIO ANUAL COPEL, 2005.

Tal estrutura é responsável pela supervisão, implantação e auditoria de políticas econômicas, ambientais e sociais correlatas da Copel, divididas em três grandes eixos:

- políticas e sistemas de gestão, envolvendo ações relacionadas à administração da empresa, como, por exemplo, governança corporativa, código de conduta, ouvidoria interna, implantação do *Global Report Initiative*, relatório de sustentabilidade de padrão internacional e implantação da AA1000;

- apoio a políticas públicas e melhorias de gestão, voltadas à participação da empresa em entidades, organizações ou associações que visam a divulgar, incentivar ou aprimorar conhecimentos no tema Responsabilidade Social e Sustentabilidade Corporativa;

- programas, projetos e ações sociais e ambientais, focando a ação da empresa em iniciativas voluntárias de promoção de igualdade social e qualidade ambiental.

Em 2006 a empresa adota a metodologia do *Global Reporting Initiative* (GRI), para relatar processos e resultados de sua gestão. O GRI é um modelo de relatório, de padrão internacional, composto por cerca de 100 indicadores, que contemplam aspectos sociais, ambientais e financeiros da empresa, e que permitem a comparação com empresas e organizações de outros países. Concomitantemente ao processo do GRI, a Copel optou pela adequação do seu processo de diálogo com as suas partes interessadas à AA1000, norma de desempenho social que engloba o processo de levantamento de informações, auditoria e relato social e ético com enfoque no diálogo de partes interessadas.

Para o presente estudo, optou-se pela análise de uma prática englobando a participação do grupo responsável pelo tema responsabilidade social na empresa, em função de sua relação direta com questões relativas a ele. Com base nessa premissa e em conjunto com o gestor da área, definiu-se a implantação AA1000 como o objeto do estudo de caso.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A coleta de dados do campo por meio das entrevistas e a análise dos documentos da organização permitiram a exposição de argumentos e resultados para serem avaliados e discutidos nesse capítulo, dividido em fatores que contribuem para a aprendizagem em equipe e fatores que limitam a aprendizagem em equipe.

4.1 Fatores da gestão socialmente responsável que contribuem para a aprendizagem em equipe

Ao se analisar o trabalho de implantação da gestão socialmente responsável na Copel constatou-se evidências de uma intenção da organização de atender ao princípio da legitimidade através do envolvimento e diálogo com stakeholders, conforme estabelecido por Wood (1991) e Freeman (1984), para se alinhar aos fundamentos da responsabilidade social. Tal intenção pode ser constatada na definição de responsabilidade social da empresa:

Forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais.

Para analisar de que forma a busca pelo princípio de legitimidade da organização contribui para a aprendizagem em equipe, buscou-se verificar como esse princípio favorece a criação de um ambiente propício para o diálogo e para a reflexão.

O início do trabalho da Copel com o tema responsabilidade social é marcado por uma ação onde se busca diagnosticar a situação da empresa com relação ao tema, utilizando os Indicadores Ethos como ferramenta para tal processo. O questionário foi respondido com a participação de funcionários provenientes de vários departamentos, através de sessões de diálogo entre os participantes, que

avaliavam conjuntamente em que estágio se encontrava a empresa em cada indicador. A participação de funcionários de vários departamentos da empresa nesse processo evidencia um cuidado em atender ao princípio de legitimidade, visto que busca mapear a situação da empresa em relação à responsabilidade social a partir da percepção individual de cada membro do grupo. A inclusão de percepções individuais para tal mapeamento é importante, pois envolve leitura sobre posturas morais e éticas da empresa, percepções que segundo Ferrel e Ferrel (2001) são implícitas às crenças e valores de cada pessoa. Segundo Mezirow (1990) liberdade de argumentação e participação são a essência do fundamento da responsabilidade social, visto que ela pressupõe um ambiente favorável ao aprendizado comunicativo, ou seja, foca a busca da coerência dos significados através da participação dos envolvidos em vez do controle entre questões de causa e efeito.

As sessões de diálogo para o diagnóstico com os Indicadores Ethos demonstram um clima de abertura propício à reflexão, visto que permitiram questionamentos sobre a postura da empresa, como por exemplo, o fato de que os princípios institucionais, definidos por um grupo restrito da área de planejamento, não representavam necessariamente os valores compartilhados da organização (BOSQUETTI; PONTAROLLI; ALBUQUERQUE, 2004), resultado que colocava a empresa em um desalinhamento com o princípio de legitimidade da responsabilidade social (WOOD, 1991). Outra reflexão foi o entendimento de que a organização não agia de maneira uniforme com os seus funcionários e prestadores de serviço, conforme afirma uma das entrevistadas:

Entrevistada 01 do grupo 01 – Achávamos que não tínhamos quase analfabetos em nosso quadro de funcionários, porém ao preencher os Indicadores Ethos descobrimos que no nosso quadro de terceirizados, pessoal da limpeza e segurança, o número de analfabetos era alto. Foi um choque para todos nós.

O encaminhamento dado às reflexões e aos questionamentos gerados no trabalho com Indicadores Ethos evidencia a intenção da empresa em acolher as mudanças necessárias para atender ao princípio de legitimidade (WOOD, 1991) da responsabilidade social. Por exemplo, na questão dos princípios institucionais, a empresa concordou com a proposta do grupo, responsável pela coordenação dos trabalhos de responsabilidade social e intitulado como comitê executivo, de elaborar um plano de trabalho para construir uma nova proposta de valores organizacionais,

ação que segundo Queiroz (2005) caracteriza o elemento legitimidade, dentro da responsabilidade social.

Para elaborar tal plano o comitê executivo iniciou primeiramente uma pesquisa bibliográfica sobre valores organizacionais seguida de um processo de benchmarking com visitas a outras organizações que já haviam realizado um levantamento de valores. Tal processo demonstra um ambiente propício para o desenvolvimento de uma organização em aprendizagem, pois evidencia uma disposição de olhar para fora da organização e de aprender com experiências de outras empresas, fatores apontados por Garvin (1993) como um elemento da organização em aprendizagem.

Após o processo de estudo e benchmarking o comitê executivo recomendou a contratação de uma empresa de consultoria para a implantação de seu modelo de levantamento de valores corporativos compartilhados. As conclusões do levantamento possibilitaram a instituição do Código Ético de Conduta, contendo os seguintes valores:

- Transparência – prestação de contas das decisões e realizações da empresa para informar seus aspectos positivos e/ou negativos a todas as partes interessadas.
- Ética – Resultado de um pacto coletivo que define comportamentos individuais alinhados a um objetivo comum.
- Respeito – Consideração com o próximo.
- Responsabilidade Social e Ambiental – Condução da vida da empresa de maneira sustentável, respeitando os direitos de todas as partes interessadas, inclusive das futuras gerações e o compromisso com a sustentação de todas as formas de vida.
- Segurança – Ambiente organizacional seguro que permite a continuidade da vida da empresa.

Segundo Queiroz (2005), a publicação do código de conduta evidencia uma intenção da empresa em se adequar ao princípio de legitimidade, estabelecido por Wood (1991).

O resultado do trabalho de levantamento dos valores organizacionais permitiu também a construção de um referencial estratégico para a Copel, composto por missão e visão; e a criação de um Conselho de Avaliação de Conduta, coordenado por um representante isento da sociedade civil (BOSQUETTI; PONTAROLLI; ALBUQUERQUE, 2004). Segundo Kasl, Marsick e Dechant (1997) tais iniciativas

demonstram um aprendizado da empresa, pois resultaram a partir de um processo de melhoria de diretrizes para atender ao princípio de legitimidade da responsabilidade social.

O processo de levantamento de valores também demonstra uma preocupação do grupo com o valor participação (MEZIROW, 1990) e conseqüentemente o princípio de legitimidade (WOOD, 1991). A orientação para o trabalho foi de que os valores deveriam ser mapeados de forma abrangente contemplando a percepção de cada funcionário. Segundo argumento de Freeman (1984), o cuidado em contemplar a percepção do *stakeholder* funcionário no trabalho, ilustra claramente uma busca pelo princípio da legitimidade (WOOD, 1991) em tal trabalho. Para Habermas (1976) a participação dos funcionários da empresa no levantamento de valores da organização é um fator importante para assegurar um ambiente propício ao aprendizado visto que estimula a busca por uma justificativa sobre uma determinada idéia, no caso valores individuais, através do consenso, ao invés de ficar restrita somente a conhecimentos *taken for granted*.

Outro argumento que evidencia a importância do envolvimento dos *stakeholders* para o aprendizado é a colocação de Senge (2000) que afirma que quando os valores são construídos com a contribuição dos membros da organização emerge um sentimento de propriedade em relação a eles, gerando um maior comprometimento para sua implantação e aprendizado, visto que há um envolvimento e compromissos genuínos com eles. Tal comprometimento fica evidente no processo de implantação do Código de Conduta da empresa, que não se restringiu apenas a divulgação dos valores, mas ampliou a sua disseminação através de sessões de diálogos com os funcionários e com a criação de uma peça de teatro para estimular a reflexão e a aprendizagem sobre eles. Conforme uma das entrevistadas, a intenção da peça era contribuir para que os funcionários de fato internalizassem os valores, ou seja, gerar um sentimento de propriedade em relação a eles. A ação da peça de teatro sobre os valores organizacionais evidencia uma abertura da empresa para o aprendizado comunicativo, visto que ele é caracterizado pela busca de significado através da fala, escrita ou dramatização (MEZIROW, 1990).

Outro fato que evidencia a busca pelo princípio de legitimidade (WOOD, 1991) é a opção da empresa de adotar a metodologia do *Global Reporting Initiative* (GRI), em 2006, para relatar processos e resultados de sua gestão, ação alinhada ao valor

transparência descrito no código de conduta ética da Copel. A importância da adoção do GRI para o aprendizado da empresa pode ser justificada a partir do argumento de Garvin (1993) de que a sistematização de informações possibilita a revisão de sucessos e fracassos da organização, e o consequente aprendizado por meio da avaliação do por que e como uma determinada ação teve ou não sucesso. A contribuição da elaboração do GRI para o aprendizado da empresa pode ser constatada na fala dos entrevistados:

Entrevistado 01 do grupo 03 - Olha, eu acho que ele (tema responsabilidade social) gera muito aprendizado porque quando você vai escrever um relatório como esse você tem que parar e pensar em tudo o que é feito, e na medida que você está parando e pensando no que é feito, buscando informações em uma área ou outra, as vezes garimpando informação mesmo, porque, não que você não tenha conteúdo suficiente, mas você tem que garimpar informação no sentido de você ver o que de real é aquilo que vem sendo feito ou o impacto que tem, quantos clientes participam ou algo assim, na medida que você começa a fazer esse movimento, quem tá participando desse processo diretamente conhece muito mais a empresa, identifica muitas oportunidades de melhoria, eu acho que isso é uma coisa muito positiva também, porque você, as vezes você precisa, digamos assim, nessa garimpagem de informações você acaba aprendendo muitos sobre os processos, sobre muitos projetos, muitas atividades, e você consegue as vezes, dentro dessa visão, da forma como você precisa relatar, você consegue até sugerir determinados aperfeiçoamentos, melhorias e tal.

Além da contribuição do GRI para a sistematização de informações e consequente aprendizado dos membros da organização, um dos entrevistados argumenta que ele contribui também para um processo de *benchmarking*, visto que é modelo de padrão internacional:

Entrevistado 01 do grupo 03 - Você consegue estar comparando, você vai poder estar comparando um relatório anual da Copel com um relatório anual da Petrobrás, em algumas questões é claro, são segmentos bem distintos em algumas situações, mas você consegue estabelecer "poxa, nessa área aqui a Copel poderia estar fazendo mais coisas, a Petrobrás faz assim, o Boticário faz, ou sei lá quem faz assim, a Siemen faz", e você tem ali relatos e formas de relatar e você pode estar aproveitando. Não só a forma de relatar, mas, principalmente as ações que você faz para depois serem relatadas. Então eu acho que isso é um aprendizado extremamente importante

Outra evidência do cuidado da organização de buscar o princípio de legitimidade (WOOD, 1991) é a adoção da norma AA 1000 para adequação do seu processo de diálogo com as suas partes interessadas. Tal opção reforça a abertura

da empresa para o diálogo com as suas partes interessadas, conforme explicitado em seu relatório (RELATÓRIO ANUAL COPEL, 2005):

Paralelamente a esse processo de ajuste e conscientização interna, a Companhia definiu que seria necessária uma participação mais efetiva das partes interessadas, principalmente no que se refere às questões de promoção da sustentabilidade, seja dentro da própria organização. Para esse fim, a decisão da alta direção foi pela simultânea adequação à Norma AA1000, que sistematiza a participação das partes interessadas e a priorização estratégica de seus interesses no planejamento da Companhia.

O primeiro passo da organização para se adequar à norma AA 1000 foi o mapeamento das partes interessadas da empresa, atendendo aos critérios impactando, impactados e fortemente impactados, adequados à realidade da Copel, conforme exposto na Figura 4:

Figura 4 - Partes interessadas da copel e sua influência na empresa.

Agentes	Impactando	Impactados	Fortemente Impactados	Focados em Valor
Acionistas	●	●	●	●
Aposentados		●	●	
Clientes	●	●	●	●
Comunidade	●	●	●	
Concorrentes	●	●	●	●
Empregados	●	●	●	●
Fornecedores	●	●	●	●
Futuras gerações			●	
Meio ambiente	●		●	
Mídia	●			
ONGs	●			
Órgãos reguladores	●			
Parceiros	●	●		
Poderes Públicos	●			
Terceirizados	●	●	●	

Fonte: Relatório anual Copel, 2005.

O processo de construção do mapa dos *stakeholders* da Copel envolveu uma orientação externa e sessões de diálogo com o grupo responsável pela implantação da norma AA 1000 na empresa. Segundo uma das entrevistadas, as sessões de

diálogo propiciaram uma reflexão e aprendizado em relação ao tema e as partes interessadas da organização:

Entrevistada 4 do grupo 01 – Participar do trabalho foi muito positivo, pois aprendemos a ver quem são as nossas partes interessadas. Incluímos também o critério focados em valor, por que sentimos falta desse critério para classificar os stakeholders. O consultor falou que poderíamos incluir se nos sentíssemos mais a vontade.

O trabalho de mapeamento das partes interessadas evidencia novamente um cuidado da empresa de construir o processo de responsabilidade social de maneira coletiva e colaborativa, atendendo ao princípio de legitimidade (WOOD, 1991). Demonstra também uma abertura para o aprendizado comunicativo, visto que quando o grupo percebeu que os critérios de classificação dos stakeholders não refletia a realidade da organização o grupo propôs um novo critério. Segundo Mezirow (1990) a validação de uma crença no aprendizado comunicativo envolve avaliar a situação e as circunstâncias em que ela é justificada.

O mapeamento das partes interessadas se configurou como um processo importante na definição da estratégia de responsabilidade social, visto que é a partir dele que a empresa definiu àquelas prioritárias para o processo de diálogo (ASHLEY, 2005; FREEMAN, 1984), conforme diretrizes estabelecidas pela norma AA 1000.

Optou-se pelo critério prioridade para elaborar as ações do processo de diálogo com as partes interessadas, que foi dividido em três ciclos, conforme descrito em seu relatório (RELATÓRIO ANUAL COPEL, 2005):

- **Primeiro ciclo:** já em execução e previsto para prosseguir até junho de 2006, prevê a inclusão, no diálogo estratégico com a Companhia, das seguintes partes interessadas: empregados, clientes, fornecedores e poderes públicos.
- **Segundo ciclo:** a ser executado entre julho de 2006 e junho de 2007, prevê inclusão, no diálogo estratégico com a Companhia, das seguintes partes interessadas: acionistas, sociedade e meio ambiente.
- **Terceiro ciclo,** que finaliza o processo: a ser executado de julho de 2007 a junho de 2008, prevê inclusão das demais partes interessadas constantes do mapeamento efetuado em 2002 e validadas pelo grupo gestor (mídia, órgãos reguladores, concorrentes, parceiros, aposentados, terceirizados, ONGs e futuras gerações), além de realização de auditoria externa do relatório nos padrões GRI, por organismo certificador de terceira parte.

De acordo com o relatório da Copel, empregados, clientes, fornecedores e poder público são as partes interessadas por onde a sistematização do diálogo deve começar. Tal determinação reforça o argumento de Freeman (1984) de que a empresa não precisa necessariamente atender a todas as suas partes interessadas simultaneamente, devendo priorizar aquelas com os atributos de poder, legitimidade e urgência concomitantemente.

Para viabilizar a implantação do primeiro ciclo, o grupo de trabalho da AA1000 definiu que o diálogo com os Poderes Públicos (autoridades constituídas: Legislativo, Executivo, Judiciário e Ministério Público) seria conduzido pela alta direção, por meio do Gabinete da Presidência da Companhia. Para os demais públicos, empregados, clientes e fornecedores, criaram-se grupos internos de trabalho, responsáveis pelo diálogo e sistematização de informações correlatas desse processo. Os grupos internos de trabalho são compostos por funcionários de áreas e funções da empresa que estão direta ou indiretamente relacionados a tais públicos e estão divididos em: (1) grupo de diálogo com clientes e comunidade; (2) grupo de diálogo com público interno; (3) e grupo de diálogo com fornecedores.

Os grupos de diálogo são responsáveis pela definição de um plano de ação com o objetivo de engajar as partes interessadas sob a sua responsabilidade. O plano de ação envolve a definição de critérios para selecionar as pessoas que serão abordadas no diálogo bem como a definição dos meios e dos canais de diálogo que serão utilizados. A empresa utiliza a expressão oficinas de diálogo para se referenciar aos encontros promovidos com o objetivo de dialogar com as partes interessadas e de levantar pontos críticos da relação entre empresa e parte interessada. A definição dos canais de diálogo envolve a determinação de qual a melhor estrutura para se abordar a parte interessada. A Figura 5 ilustra os atuais canais de diálogo existentes na empresa:

A disposição da empresa em atender as normas da AA 1000, promovendo um processo de sistematização de informações, como por exemplo, o mapa de canais de diálogo e as oficinas de diálogo demonstram uma consistência pela busca do princípio da legitimidade, conforme estabelecido por Wood (1991) e como tal princípio pode contribuir para a criação de um clima propício ao diálogo e reflexão, visto que a essência da norma AA 1000 é o diálogo com as partes interessadas.

Figura 5 – Canais de diálogo da Copel.

Canais de Diálogo	Formas de Contato	PARTES INTERESSADAS					
		ACIONISTAS	CLIENTES	COMUNIDADE	EMPREGADOS	FORNECEDORES	MEIO AMBIENTE
Site – agência virtual, área de relacionamento com fornecedores e acionistas	www.copel.com						
Assembléia Geral de Acionistas	Convocação com 15 dias de antecedência em jornais, <i>site</i> , CVM, BOVESPA						
Área de Relações com Investidores – grandes acionistas e potenciais investidores	e-mail: ri@copel.com fone: 41 3222-2027 / 3331-4359 fax: 41 3331-2849 <i>road shows</i> <i>conference calls</i>						
Serviço de Atendimento aos Acionistas – SAA – pequenos acionistas	e-mail: acionistas@copel.com fone: 0800 41 2772						
Área de Acionistas e Custódia – gerencia a custódia e presta serviços aos consumidores detentores de créditos do empréstimo compulsório	fone: (41) 3331-4269 fax: (41) 3331-2916 Rua Coronel Dulcídio, 800 - 2º andar CEP: 80420-170 Curitiba – PR						
Secretaria da Administração Societária – recebe e encaminha sugestões e solicitações de acionistas	fone: (41) 3331-4722 fax: (41) 3331-4344 e-mail: marlos.gaio@copel.com						
Call Center – presta serviço de atendimento telefônico aos clientes e demais partes interessadas	fone: 0800 51 00 116						
Ouvidoria – recebe, analisa, encaminha solicitações de informações, sugestões, reclamações e denúncias das partes interessadas	e-mail: ouvidoria@copel.com fone: 0800-647 0606 fax: (41) 3883-6040 Rua Visconde de Rio Branco, 1680 2º andar CEP: 80420-210 – Curitiba – PR atendimento das 8 às 18 horas						
Canal de Comunicação Confidencial – recebe comunicações confidenciais sobre o descumprimento do código de conduta, dispositivos legais e normativas internas relativas à contabilidade, controles internos ou assuntos de auditoria	fone / fax: (41) 3222-6006						
Conselho de Orientação Ética – discute, orienta as ações e examina os casos, propondo sanções no sentido de que a atuação da Companhia seja conduzida por princípios moralmente sãos. É composto por empregados da	e-mail: conselho.etica@copel.com fone: 0800-647 0606 fax: (41) 3883-6040+B18						

O grupo de diálogo com público interno, identificado na pesquisa de campo como Grupo 01, propôs e coordenou oficinas de diálogo envolvendo aproximadamente 1527 funcionários desde o início do trabalho. A discussão sobre a dificuldade encontrada para a realização dessas oficinas foi o tema principal da entrevista do Grupo 01, conforme declaração de um dos entrevistados:

Entrevistada 01 do grupo 01 - É, existe bastante assim dificuldade da adesão dos grupos, da questão do conhecer, principalmente a questão do diálogo. O que a gente pode fazer, o porquê de dialogar, o que é que isso traz para o meu dia a dia, o que é que beneficia isso à empresa, a compreensão da transparência que isso pode beneficiar a empresa nesse sentido né. Acho que os grupos, as pessoas não percebem, quando elas estão no seu dia a dia ocupadas nas suas atividades e não verem que isto seja uma coisa essencial, porque elas acham que não reflete no trabalho dela, não, não tem nenhum reflexo para a empresa dialogar com o fornecedor, ou...

Um dos motivos de dificuldade de diálogo com o público interno apontado pelo grupo é o contexto político da organização, que ao sair de um processo de quase privatização para um processo de gestão pública, gerou um clima de insegurança para o diálogo entre os funcionários.

Entrevistada 02 do grupo 01 - A gente vem num momento assim, nós saímos de uma privatização que não ocorreu aonde você andou conforme tinha que andar, nós voltamos para uma verticalização, uma estatização, você anda conforme tem que andar, mas o público interno não conseguiu ainda ter voz.

Segundo Raelin (2001), a insegurança limita o diálogo, pois não permite um ambiente favorável a ele. Um clima favorável ao diálogo é caracterizado por um ambiente em que as pessoas se sintam à vontade para expor seus argumentos, sem ter medo de se sentirem retaliadas, ou seja, há uma confiança entre os pares envolvidos, complementa o autor.

Apesar de o clima de insegurança ser um fator de dificuldade de diálogo na empresa pontuado pelo Grupo 01, o questionamento sobre os motivos que geram a dificuldade de institucionalização do diálogo e a abertura para o *feedback* sobre esses motivos revela um clima propício de diálogo entre os participantes do grupo.

Tal clima de confiança entre os participantes favorece a reflexão sobre pressupostos, evidenciada pelo questionamento do Grupo 01 se a empresa de fato quer criar um clima para diálogo com o público interno:

Entrevistada 03 do grupo 01 - A empresa está mesmo disposta a dialogar? Talvez não esteja.

E pela reflexão do Grupo 01 de que a empresa quer o diálogo à medida que ela permite que o grupo trabalhe, ou seja, investe no plano de ação proposto pelo Grupo 01.

Entrevistada 04 do grupo 01 - Porque quem é a empresa, a empresa somos nós e nós queremos, então nós estamos trazendo esse assunto, e a empresa quer a medida que ela está permitindo que tenha um grupo que está estudando o assunto, trazendo o assunto, contratando uma consultoria. Então nós fomos lá para o Consultor, então nós não podemos dizer que a empresa não quer. Porque ela está permitindo isso.

Outra dificuldade colocada pelo Grupo 01 é que o diálogo com funcionários não é priorizado em função da cultura da empresa, orientada para regulamentações e exigências legais, o que a leva a priorizar o diálogo com clientes e não com os funcionários:

Entrevistada 01 do grupo 01: A cultura da empresa, que é uma cultura voltada a atender a legalidade do órgão regulador e por isso o cliente é muito mais fácil de se trabalhar né, porque a Copel é cobrada a todo o momento, a empresa é cobrada a todo momento de estar falando com o cliente, o cliente tem inúmeros mecanismos pra estar cobrando da empresa o atendimento adequado, o produto de qualidade, o serviço de qualidade.

Entrevistada 03 do grupo 01: O cliente já tem voz.

A orientação da empresa para atender ao aspecto legal, prioritariamente, pode ser justificada por ela estar inserida em um setor altamente regulamentado e apresentar regime acionário de economia mista, ou seja, envolvendo acionistas de caráter privado e caráter público.

A entrevista do Grupo 01 evidencia um processo de reflexão pública, visto que o diálogo entre os participantes se baseia em uma análise com informações sociais e políticas dos participantes (RAELIN, 2001). Os participantes também têm clareza de que os erros e fracassos devem ser encarados como um processo natural de implantação de uma mudança na empresa:

Entrevistada 04 do grupo 01 - Agora acho também que isso não é uma coisa nossa, é do mundo que está saindo de um patamar para outro. Então a gente está aprendendo junto.

A entrevista do grupo de diálogo com fornecedores, identificado na pesquisa de campo como Grupo 03, também se pautou pela análise das dificuldades encontradas na implantação do diálogo com a parte interessada fornecedor. Uma das dificuldades pontuadas pelo grupo é atender aos requisitos do GRI de favorecimento da economia local, visto que a empresa é regida pela regulamentação de licitação e opera via pregão eletrônico:

Entrevistado 01 do grupo 03 - Ah, tem uma série de dificuldades até pela empresa, pela Copel ser uma sociedade de economia mista, a gente tem uma série de, digamos, restrições até por força de lei né. Então tem certas coisas que a gente não pode privilegiar um tipo de fornecedor específico, né. Então a gente tem que estar, quer dizer, a gente faz na realidade, é feito um cercame bem amplo, aberto, transparente. A gente procura fazer isso né, mas a gente não pode pegar e privilegiar. Vamos privilegiar quem está dentro do estado do Paraná, não podemos fazer isto, né? Então, a gente trabalha..., então algumas coisas, algumas idéias que vêm até na literatura, no que a gente leu, indicam este tipo de coisa, daí a gente fica meio na dúvida. Eu não posso fazer isso! Mas daí como é que a gente coloca.

A exposição das dificuldades de se atender ao requisito de favorecimento da economia local revela um clima de confiança entre os pares do Grupo 03, ilustrado pelo não constrangimento dos participantes em expor tais adversidades. Esse clima de confiança favorece uma abertura para reflexão, que oscila prioritariamente sobre conteúdo e processo. A dificuldade do grupo em se atingir níveis mais profundos de reflexão sobre o tema pode ser atribuída à falta de conhecimento sobre ele, fato evidenciado em várias falas do grupo:

Entrevistado 01 do grupo 03 - Eu diria assim, é um processo, um tema novo, digamos assim pra nós, acho que de modo geral, no grupo não tem nenhum especialista que já estivesse estudando este assunto antes de ingressar no grupo, antes de ser convidado a ajudar nesse processo de adequação, é, pelo menos falando especificamente em fornecedores, no grupo técnico tem pessoas que já tem uma bagagem, então é uma área nova que nós estamos conhecendo, as ferramentas, a metodologia é nova para a gente, tivemos oportunidade de fazer um curso no ano passado, final do ano sobre o GRI, mas ainda não é algo assim que todos dominam. Nós estamos ainda precisando colocar isso em prática, né, e sentir talvez até é..., o resultado, perceber o resultado na hora que a gente tiver trabalhando mais, desenvolvendo né. Eu diria assim, todos tem uma experiência vasta na área que diz respeito a relacionamento com fornecedor, cada um no seu segmento mas ainda faltando um aprimoramento teórico assim pra gente poder desenvolver melhor.

A falta de conhecimento aprofundado sobre um determinado tema é, segundo Mezirow (1990), um fator que dificulta a reflexão crítica, pois sem ele as pessoas não conseguem desafiar a definição do problema. Para superar o processo de reflexão sobre conteúdo e processo, Mezirow (1990) pontua que os indivíduos devem ter acesso à informação acurada e completa.

No caso do Grupo 03, a falta de treinamentos mais aprofundados sobre o tema responsabilidade social dificulta tanto a reflexão crítica sobre o tema, e conseqüentemente a reflexão sobre pressupostos, como a ação dos participantes no atendimento das metas estabelecidas pela empresa.

Entrevistado 01 do grupo 03 - Eu diria assim, em função um pouco do desconhecimento um pouco da ferramenta em si, né, e dos objetivos, sabe

acho que faltou um pouquinho uma melhor tradução do que é que essa circular que foi constituída, talvez faltou um pouco mais sabe, de uma forma mais interpretativa, mais prática, de tornar isso mais objetivo. Aí eu acho que nós patinamos muito, e que também tudo levando em consideração isso que foi falado aqui.

Além da falta de conhecimento aprofundado sobre o tema, o Grupo 03 salienta que faltam referências teóricas e práticas sobre como trabalhar a responsabilidade social na cadeia de fornecedores em empresas públicas:

Entrevistado 04 do grupo 03: É, porque veja, tem pessoas do grupo técnico aqui que conhecem muito bem o assunto, a própria coordenadora é *expert* no assunto, só que quando você fala em fornecedores tem todo um conhecimento específico né, um conhecimento até de mercado e tudo mais, né, é específico não é só da responsabilidade social em si né.

Entrevistado 06 do grupo 03: A gente tem até dificuldade de colocar na nossa perspectiva, que é um pouco diferente de empresa privada.

A preocupação do grupo com a falta de referências evidencia uma necessidade de se entender o tema a partir de conhecimentos *taken for granted*, tentando resolver o problema de falta de referências teóricas sobre implantação da responsabilidade social na cadeia de fornecedores por meio de *benchmarking* em vez de refletir sobre um modelo próprio:

Entrevistado 04 do grupo 03 - Então o que é que a gente está tentando fazer, talvez incluir esses itens naquele, fazer um *upgrade* na verdade com esses itens, ou se alguma outra concessionária tiver algum, já., em utilização, a gente, a idéia é fazer tipo assim, um plágio melhorado, sabe.

O grupo reconhece que há muito trabalho para fazer para obter êxito na implantação da norma AA1000, e que é preciso haver um grande esforço para tal, mas salienta que a falta de conhecimento sobre o tema tem sido uma das grandes barreiras nesse sentido:

Entrevistado 05 do grupo 03 - Então eu acho que para a Copel, pelo tamanho da Copel, eu acho até que ficasse pensando em alguma coisa dentro da empresa, mas é, tem que melhor estruturar, repensar isso sabe. Eu acho que as pessoas tem que arregaçar a manga, o grupo tem que arregaçar a manga, mas é preciso ter um pouco mais de subsídio, de apoio, uma coisa mais contínua...

O grupo dá evidências da reflexão sobre pressupostos quando questionam sobre a dificuldade de envolver os fornecedores da Copel com o tema responsabilidade social. A atribuição maior se dá em função de que outras questões relativas à forma de contratação e processo, por exemplo, não estão resolvidas para o fornecedor:

Entrevistado 03 do grupo 03 - Na verdade a grande maioria das empresas públicas, ouvia, eu já tenho que dizer que ouvia porque essa visão já está mudando, como algo assim, se eu não tenho como fornecer às empresas privadas, então eu vou para a empresa pública. Hoje essa visão está mudando, e ela está mudando com muitos acessórios, é o caso da sustentabilidade, é o caso da modificação (da lei), ou seja, veja nós temos uma lei de licitação que foi promulgada em 93. De repente nós estamos tendo algumas mudanças agora e essas mudanças estão meio rápidas. Então a gente percebe que, embora se queira falar em sustentabilidade, tem algumas dúvidas ou algumas queixas que são principalmente do fornecedor. Engasgadas. Então na verdade, essas oficinas (de responsabilidade social), por mais que se tente falar em sustentabilidade, não é só a social e tudo mais, mas ela chega a se ligar.

A não resolução de questões sobre o processo de contratação de fornecedores se evidencia como um problema para engajá-los no processo de responsabilidade social. Por exemplo, em uma iniciativa de desenvolvimento de fornecedores, envolvendo treinamento técnico sobre homologação, surgiram questionamentos relativos à contratação:

Entrevistado 06 do grupo 03: É, pra ter uma idéia aí um pouquinho melhor, eu fiz aquele encontro, um encontro mais técnico. Fui 'saraivado' de questões mais de, que eu chamei a maioria dos fornecedores de artefato de concreto né, e era pra discutir o processo de homologação, de como nós estávamos fazendo e tal e foi feito num laboratório o Lactec e era para levar uma nova tecnologia e discutir tecnicamente o que é que estava..., se todo o processo estava indo bem ou não né. E perguntaram daí da..., daí reclamaram do pregão eletrônico, o cara apresentou uma técnica toda rebuscada, "o que é que vocês acham? Eu acho que o pregão eletrônico tem que acabar".

Entrevistado 06 do grupo 03: E não tinha ninguém de vocês, eu até achei que eles deviam mandar o pessoal.

Entrevistado 01 do grupo 03: Aquele foco lá do workshop foi justamente ter uma responsabilidade social e acabou migrando para essa parte "que o preço, que o pregão...".

Entrevistada 05 do grupo 03: Já reclamaram.

A emergência de dúvidas sobre a contratação de fornecedores em reuniões com outras pautas revela uma necessidade de ampliação de diálogo com os fornecedores sobre a questão. Um dos entrevistados percebe tal necessidade de diálogo e enfatiza que é possível aprender por meio dele:

Entrevistado 06 do grupo 03: Eu acho que onde tá pegando no calo deles né. A gente vê que aprende. Aprendendo que tem que ter ali uma resposta, alguma coisas para eles.

Outra evidência de reflexão sobre pressupostos no Grupo 03 acontece quando um dos entrevistados conclui que o processo de isonomia não contribui para o processo de uma gestão socialmente responsável:

Entrevistado 03 do grupo 03 - Agora, é interessante principalmente diz assim, para estudo acadêmico, é mostrar que embora a licitação seja um fator de isonomia ela restringe uma política sócio ambiental.

Tal leitura sobre a isonomia reflete a capacidade do entrevistado em refletir criticamente sobre conseqüências, que segundo Mezirow (1990), é um dos atributos importantes para se gerar aprendizado transformativo, em nível de indivíduo.

A mudança de atitude e comportamento individuais, a partir da reflexão sobre em que medida a responsabilidade social estimula o questionamento sobre valores pessoais se evidenciou como uma contribuição do tema para o aprendizado em nível individual. Essa questão fica evidente nos argumentos colocados pelos entrevistados do Grupo 01:

Entrevistada 01 do grupo 01 - Eu diria que além da possibilidade que eu falei (flexibilidade), eu diria é o respeito, principalmente respeitar o tempo do outro, sabe. Eu diminui bastante minha ansiedade em relação ao outro, porque eu tive que...por ser uma pessoa ágil, eu quero resultado rápido... e eu tive que aprender e isso é constante, a manter essa ansiedade, porque eu tenho que respeitar o tempo do outro, o tempo de maturidade do outro, o tempo da caída de ficha do outro né, porque senão não faz parte do processo, senão o resultado não vem e isso todo mundo tem que fazer parte do processo. Então às vezes eu questiono "Ah, mas é falta de comprometimento do outro"... É o tempo dele que ele leva pra compreender que ele tem uma responsabilidade maior em tudo o que está acontecendo, como empresa, como pai, como filho, como pessoa, como ser humano, como está influenciando o momento, então é a caída de ficha de cada um, então isso é o tempo de cada um, você tem que respeitar.

Entrevistada 02 do grupo 01 - Eu diria que o maior resultado de tudo isso é em você. Eu não diria.., na empresa é um reflexo. Eu diria em você que é muito maior como pessoa. Então o restante tudo, família, tudo, tudo vai ser um reflexo dessa comunidade. E muda muito, muda o teu comportamento totalmente, é uma outra visão, é um outro.

E também no Grupo 03, quando questionados sobre em que medida a responsabilidade social estimula a visão de novos enfoques na relação entre empresas e fornecedores:

Entrevistado 01 do grupo 03: Pra mim, que sou da área técnica, é completamente diferente, muda o enfoque também.

Entrevistado 06 do grupo 03: Aí você vê né, a gente tende a ver o negócio muito ali, o material serve ou não serve, dois mais dois são quatro, entregou direitinho ou não entregou direitinho né. Se não entregou leva bomba, ta querendo enganar, muda o enfoque sim.

As entrevistas também demonstraram que os grupos tiveram a capacidade de construir valores e visões comuns, a partir dos argumentos expostos. Por exemplo, no Grupo 01, quando perguntados se a dificuldade do diálogo é imposta por um clima hostil a ele dentro da empresa, o grupo conclui que há uma grande abertura na

empresa para o diálogo e que a dificuldade se dá em função de uma tentativa de quebra de paradigma, ou seja, se antes a empresa deveria somente falar, agora ela tem também que ouvir:

Entrevistada 03 do grupo 01 - Eu acho que o que está acontecendo nessa coisa de público interno ou até na maioria dos públicos é, vamos dizer assim, é uma coisa natural que está acontecendo aqui na Copel como acontece em qualquer lugar, porque normalmente as empresas tem muito uma prática de falar, de dar informação, e não de ouvir. Então, não é aqui, é em qualquer lugar.

O grupo conecta tal paradigma às pessoas, visto que são elas que fazem parte da organização:

Entrevistada 02 do grupo 01 - Vai ter problema sempre, porque tem que conversar e o ser humano não sabe conversar, ele sabe falar, mas não sabe ouvir.

O Grupo 03 também conclui que a dificuldade de engajamento dos fornecedores se dá em função da quebra de paradigma na relação empresa e fornecedor:

Entrevistado 01 do grupo 03 - Na primeira oficina nós convidamos por e-mail, por telefone, sabe, corpo a corpo lá na área de suprimentos, e a gente percebeu..., eu percebi o seguinte quando nos falamos para as empresas, principalmente as empresas prestadoras de serviços, nossa, mas o pessoal, sabe, "mas o que é que vocês querem fazer"? Quero saber meu pedido aí.

O entendimento de que os Grupos 01 e 03 se defrontam com uma quebra de paradigma da postura da empresa em relação às suas partes interessadas é um pensamento coletivo, proveniente do diálogo entre os participantes, que surge a partir da reflexão sobre como deve ser a conduta da empresa em relação à responsabilidade social e quais são as dificuldades em implantar essas condutas.

Para Bohm (2005), o diálogo tem como resultado principal compreensões novas a partir da troca de informações, que segundo Kasl, Marsick e Dechant (1997), é uma das condições para o aprendizado em equipe. Nesse sentido, verifica-se que a responsabilidade social pode contribuir com a aprendizagem em equipe, pois na percepção dos entrevistados, o diálogo estimula visões novas sobre a forma de trabalhar com o tema.

Essa aprendizagem pode ser evidenciada na entrevista com o Grupo 03, ao reconhecer que o grupo focal suscitou novas idéias de ação dentro do tema:

Entrevistado 01 do grupo 03 - O fator mais positivo que eu acho, é, e eu vou dizer assim, pena que pouco tiveram oportunidade disso é justamente estar neste grupo, fazer parte dos outros, e isto vai ser uma sugestão, tão logo a

gente comece a desenvolver, vai ser uma sugestão. E sempre nos outros grupos, ter um representante do nosso, mas que isso seja feito de forma que não o mesmo sempre, porque se você consegue fazer exatamente o que você já viu aqui, você vai ouvir num grupo de relação com fornecedores, lógico que nem todos são da mesma área, você consegue mudar sua cabeça. E se a gente conseguir fazer isto com clientes, com outras unidade qualquer, aí sim fica um movimento em cadeia.

A análise da interação do grupo diálogo com clientes e com comunidade, identificado na pesquisa como Grupo 2, foi inviabilizada devido à presença de apenas um participante no início da entrevista, com posterior adesão de outro participante nos quinze minutos finais. Apesar dessa dificuldade, a entrevista com o Grupo 2 possibilitou a verificação de outras contribuições do tema responsabilidade social para o desenvolvimento da organização em aprendizagem, que emergiram a partir das oficinas de diálogo com essa parte interessada. Tais contribuições são discutidas no item 4.3.

4.2 Fatores da gestão socialmente responsável que limitam a aprendizagem em equipe

Para Argyris e Schon (1978), a organização em aprendizagem envolve necessariamente uma mudança de comportamento e atitude dos membros da organização. Segundo Mezirow (1990), a mudança de comportamento engloba a necessidade de se estimular e induzir a reflexão crítica, visto que ela não é espontânea e natural.

As informações do campo revelam uma diferença no nível de reflexão entre os grupos e conseqüente nível de aprendizado dos envolvidos com a AA1000. Tal diferença pode ser atribuída a alguns fatores, como: nível de conhecimento e falta de espaços para diálogo e reflexão.

A diversidade do nível de conhecimento sobre o tema de responsabilidade social se dá pela diversidade de treinamento dos participantes dos subgrupos e pelo tempo dedicado à reflexão sobre o que significa responsabilidade social empresarial. Por exemplo, o Grupo 01 é composto por integrantes que estudam o tema responsabilidade social há mais tempo, dedicando-se inclusive a seções de reflexão pública estimuladas pelo Grupo 01. O Grupo 01 também conta com profissionais especialistas no assunto, visto que uma das integrantes tem curso de MBA em responsabilidade social corporativa, e outra que trabalha diretamente com gestor que fez mestrado na Inglaterra sobre o tema. A grande parte dos integrantes do Grupo 01 pertence à equipe que recomendou à empresa o mapeamento de valores da organização como uma ação essencial para se implantar o processo de gestão socialmente responsável. Esse mesmo grupo estudou qual seria a melhor forma de levantar tais valores, utilizando-se inclusive da ferramenta *benchmark* para concluir recomendação de metodologia.

O Grupo 03 não apresenta o mesmo histórico e experiência no tema do grupo 01. A inserção do Grupo 03 no tema iniciou-se no ano 2006, a partir da determinação da empresa em se adotar a AA1000. Os integrantes do Grupo 03 participaram do treinamento sobre a AA1000, porém revelam que tal treinamento não foi suficiente para embasar a ação no tema:

Entrevistado 04 do grupo 02: Era um curso de dois dias, a pessoa era super preparada, agora foi muito teórico, ele não foi assim um curso, sabe, assim um curso muito assim..., não houve assim..

Tal treinamento envolveu informações técnicas, mas não incluiu na agenda tempo para reflexão pública sobre o tema. Tal processo reforça o argumento de Nonaka (1997) de que a mera transferência de informações não garante o aprendizado compartilhado. Para se aprender, complementa o autor, as pessoas têm que estar envolvidas com a experiência, vivenciando emoções compartilhadas. O compartilhamento de experiências e emoções é essencial no trabalho com o tema responsabilidade social, visto que ele trata prioritariamente de uma reflexão ética sobre valores morais (CHAVES; ASHLEY, 2005).

Refletir sobre valores morais exige tempo e disponibilidade, porém ao se analisar a agenda de trabalho do Grupo 03, verifica-se que não há tempo disponível para que o grupo se encontre sistematicamente para se refletir conjuntamente sobre responsabilidade social. Essa questão é evidenciada pelo argumento do grupo de que falta tempo para se dedicar ao tema:

Entrevistado 04 do grupo 03: Agora quem tem que puxar isso, deveria puxar isso sou eu o relator do grupo né, lógico, a responsabilidade não é só minha, mas eu efetivamente não consegui, sabe, me dedicar mais, sabe, a gente tem muita vontade, mas a coisa é muito complicado.

Entrevistado 02 do grupo 03: É como você falou, excesso de atribuições.

A falta de tempo também pode ser evidenciada em outro depoimento de um entrevistado, ao sugerir a orientação de um consultor para orientar as ações de responsabilidade social com a parte interessada fornecedores:

Entrevistado 04 do grupo 03: Então eu acho que para a Copel, pelo tamanho da Copel, eu acho até que ficasse pensando em alguma coisa dentro da empresa, mas é, tem que melhor estruturar, repensar isso sabe. Eu acho que as pessoas tem que arregaçar a manga, o grupo tem que arregaçar a manga, mas é preciso ter um pouco mais de subsídio, de apoio, uma coisa mais contínua...

A necessidade de mais tempo para promover encontros de reflexão pública sobre o tema é evidenciada pela conclusão do Grupo 03 de que o próprio período da entrevista foi uma excelente oportunidade para diálogo e reflexão:

Entrevistado 01 do grupo 03: A nossa conversa foi num sentido muito boa pra gente refletir, como o colega falou, até no convite que eu fiz para o pessoal eu coloquei que era uma oportunidade de estarmos iniciando nossa caminhada, uma grande oportunidade da gente refletir, da gente aproveitar esse momento, de experiência, de reflexão e de autocrítica.

Entrevistado 06 do grupo 03: Também achei assim né, é sempre bom discutir os detalhes, pedir a opinião de todo mundo. Eu acho que é interessante a gente ter mais essa.., ter reuniões mais freqüentes talvez, nem que seja só para discutir um ponto e falar umas abobrinhas né.

Percebe-se que a falta de tempo para refletir sobre o tema é um dos fatores que impacta no processo de aprendizagem do grupo, que reconhece certa resistência em se trabalhar com a gestão socialmente responsável em função da falta de conhecimento para agir:

Entrevistada 04 do grupo 03: Porque as vezes a gente tem uma certa resistência quando não conhece, a coisa assim é muito grande né.

Segundo Watkins e Marsick (1999), para que a organização em aprendizagem aconteça, é preciso que a empresa garanta espaço para diálogo e reflexão. Isso envolve, além de incentivo ao treinamento, tempo para que os integrantes possam de fato estudar, se encontrar, dialogar e refletir publicamente sobre o tema. Segundo Mezirow (1990), tempo para refletir é fundamental para quebrar a tendência natural de associar novas experiências e interpretações a hábitos mentais já codificados pelo indivíduo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo traz as conclusões do estudo, pontuando questões relacionadas aos conceitos de responsabilidade social, organização em aprendizagem, possíveis relações entre o tema responsabilidade social corporativa e o desenvolvimento da aprendizagem em equipe, e recomendações para estudos posteriores. São também apresentadas as limitações dessa pesquisa.

5.1 Conclusões

A partir do levantamento teórico - que envolveu um resgate sobre o conceito de responsabilidade social, a formulação estratégica para o desenvolvimento de uma gestão socialmente responsável, instrumentos para mensuração de desempenho empresarial em responsabilidade social, o conceito de organização em aprendizagem, os modelos para o desenvolvimento da organização em aprendizagem e os fatores que o facilitam - e o estudo de campo baseado na análise das práticas de responsabilidade social adotadas pela Copel, é possível estabelecer um conjunto de afirmações conclusivas.

a) Com relação ao objetivo identificar as relações existentes entre os temas responsabilidade social e organização em aprendizagem, particularmente a aprendizagem em equipe, conclui-se que:

– A origem do conceito de responsabilidade social está ligada a uma tentativa de trazer para a realidade dos negócios responsabilidades mais amplas do que somente as econômicas.

– Para obter êxito em tal tentativa, os autores levantados nesse estudo buscam justificar a responsabilidade social a partir de princípios de legitimidade, responsabilidade pública e valores morais da sociedade.

– A justificativa de que a empresa deve ser socialmente responsável para ter legitimidade na sociedade, ou seja, deve estar em consonância com os seus valores

morais, faz com que o conceito ganhe várias interpretações de como ele deve se dar na prática.

– No caso brasileiro, práticas de responsabilidade social estão muito atreladas a projetos sociais, fato que pode ser justificado em função da realidade social do país.

– Não há um consenso do que o conceito de organização em aprendizagem significa na prática. Certos autores do estudo dão mais ênfase à questão da aprendizagem organizacional, focada em um conhecimento instrumental, enquanto outros tentam colocar um viés emancipatório ao tema.

– A implantação da organização em aprendizagem envolve um amplo número de fatores que facilitam o seu desenvolvimento, mas, apesar disso, os autores do tema não fazem uma correlação aprofundada com a teoria de aprendizagem de adultos, em especial a aprendizagem emancipatória de Mezirow (1990).

- A responsabilidade social pode estimular outros fatores da organização em aprendizagem, porém esta pesquisa teve como foco a aprendizagem em equipe.

b) Com relação ao objetivo de descrever a trajetória da responsabilidade social na empresa pesquisada:

– A opção pela construção compartilhada dos valores organizacionais evidencia uma postura da empresa para o princípio de legitimidade da responsabilidade social.

- Verifica-se que a empresa já se encontra em um estágio de sistematização do tema responsabilidade social, fato que pode ser evidenciado pela determinação dos eixos de ação da empresa no tema: gestão interna, apoio a políticas públicas, aspectos sociais e ambientais.

– Outra evidência do avanço é a adoção de um modelo internacional de relato de sustentabilidade, o GRI, e de engajamento das partes interessadas, a AA1000. Ambas as ferramentas envolvem um processo complexo de gestão, que exige dos gestores um profundo conhecimento no tema responsabilidade social corporativa.

– A sistematização da responsabilidade social, a adoção de um modelo internacional de relato de sustentabilidade, da norma AA 1000, e o processo de

construção dos valores da organização propicia um ambiente propício a aprendizagem em equipe.

c) Com relação ao objetivo de selecionar uma prática da empresa para análise do estudo:

- A opção pela prática de implantação da norma AA 1000 na Copel se deu a partir de uma seleção conjunta com o gestor da empresa, responsável pelo tema responsabilidade social.

d) Com relação ao objetivo de analisar de que forma a implantação e as práticas de responsabilidade social contribuem para o desenvolvimento de uma organização em aprendizagem, particularmente a aprendizagem em equipe, conclui-se que:

– Uma das posturas que a empresa assume para garantir legitimidade é relacionar-se com as suas partes interessadas, por meio do diálogo, para que haja um reconhecimento delas da importância da empresa no contexto social.

– O trabalho da empresa com o tema responsabilidade social corporativa estimula a reflexão sobre pressupostos dos envolvidos com a prática, visto que, para eles, adequar a empresa a uma postura socialmente responsável envolve uma quebra de paradigma sobre como fazer negócios.

– O tema responsabilidade social também pressupõe um olhar para fora da organização, visto que, para ser legítima, a empresa precisa ouvir as demandas de suas várias partes interessadas e estar em consonância com um valor fundamental da sociedade atual, que é a busca pelo bem comum. Tal olhar estimula uma visão de que a empresa precisa auxiliar o processo de mudança da sociedade, de uma cultura predatória para uma cultura sustentável. Aos participantes do processo de responsabilidade social, um dos maiores ganhos é a visão do todo, dentro de uma perspectiva sistêmica.

– Um clima aberto para o diálogo também é favorecido pela responsabilidade social, visto que um dos seus pilares é a veracidade e transparência do processo. Mas, apesar da abertura para o diálogo, a empresa ainda encontra muita dificuldade de dialogar com as partes interessadas: público interno e fornecedores.

– A adoção de relatórios que demonstrem as ações da empresa em responsabilidade social contribui para a criação de um processo de sistematização de informações. Tal processo contribui para a criação de um referencial com resultados e histórico da empresa, possibilitando uma análise de lições aprendidas a partir do passado. Os relatórios também se apresentam como uma ferramenta que possibilita o *benchmark* entre as empresas.

– Apesar de a responsabilidade social estimular o diálogo da empresa com as suas partes interessadas, não há ainda um modelo de como tal diálogo deve se dar na prática. As diferentes formas de trabalho adotadas pelos grupos pesquisados para se estabelecer o diálogo na empresa impactam na aprendizagem da equipe. No Grupo 01 verificou-se uma frequência maior de reflexão crítica do que no Grupo 03. Tal resultado pode ser atribuído a um maior número de encontros com reflexão pública do Grupo 01 do que do Grupo 03.

– Outra atribuição da diferença do nível de reflexão entre os grupos pode ser o conhecimento mais aprofundado sobre o tema do Grupo 01 do que o Grupo 03. No Grupo 01 se encontram profissionais com especialização no tema Responsabilidade Social Corporativa e que desde 1999 estudam o assunto. No Grupo 03, o início do estudo se deu em 2005, quando participaram de um treinamento sobre a norma AA1000.

– Os subgrupos envolvidos com o tema responsabilidade social deveriam buscar mais espaços para trocar informações e experiências sobre a aplicação prática do conceito, ou seja, encontros que promovam a reflexão pública sobre ele. Tais encontros podem contribuir com a ação da empresa de uma maneira mais efetiva.

O estudo possibilita concluir que a responsabilidade social estimula a reflexão e o diálogo, fatores essenciais para a criação de novas visões sobre como trabalhar em um ambiente complexo e competitivo. Tais fatores possibilitam também o comprometimento e a capacidade de aprender dos funcionários, contribuindo para a inovação dentro da organização.

5.2 Recomendações

A partir das conclusões anunciadas, são elaboradas algumas recomendações:

- O foco da investigação foi a contribuição da responsabilidade social para a aprendizagem em equipe. Recomendam-se estudos com foco diversificado, buscando verificar contribuições da gestão socialmente responsável para outros aspectos que caracterizam uma organização em aprendizagem expostos no Quadro 9.

- Investigação de influências específicas dos métodos de avaliação da gestão socialmente responsáveis na organização.

- O estudo teve como objetivo identificar e explorar a existência de uma correlação entre responsabilidade social e aprendizagem em equipe, ficando restrita a técnica de grupo focal. Outras técnicas de coleta de dados e análise devem ser empregadas para aprofundar a questão.

- Realização de estudos multi-casos, possibilitando uma análise comparativa.

5.3 Limitações da pesquisa

A análise e discussão dos resultados da pesquisa estão sujeitos à subjetividade da pesquisadora, limitação comum às abordagens interpretativas e qualitativas. Para atenuar essa limitação, a pesquisadora elaborou um quadro de análise, a partir do referencial teórico, e buscou coletar dados envolvendo três diferentes grupos de trabalho.

A existência de poucos estudos teóricos que focam a correlação entre o tema responsabilidade social e aprendizagem em equipe, condição para o desenvolvimento da organização em aprendizagem, dificultou o trabalho da pesquisadora na construção de um quadro de análise envolvendo os dois temas.

Embora a quantidade de três grupos estivesse dentro da recomendação, um grupo se transformou em entrevista individual, não havendo tempo suficiente para incluir outro grupo para ser pesquisado.

A contribuição da gestão socialmente responsável para a reflexão e diálogo nos grupos pesquisados não é exclusiva, sendo importante reconhecer a existência de outros fatores que os facilitam, como, por exemplo, o tempo de trabalho de cada participante do grupo. Todos os entrevistados têm mais de 15 anos de atuação dentro da empresa, fato que evidencia a contribuição de outros fatores que geram um clima de confiança entre os integrantes das entrevistas.

As análises e conclusões estão baseadas em equipes responsáveis pela implantação da AA1000, e não na aprendizagem em nível de organização. Além disso, sendo a pesquisa um estudo de caso, verifica-se que as suas conclusões não podem ser generalizadas.

REFERÊNCIAS

ACCOUNTABILITY. AA 1000 Series. Disponível em <<http://www.accountability21.net/aa1000/default.asp?pageid=286>> Acesso em: 20 dez. 2006.

ALLEE, V. **The knowledge evolution**: expanding organizational intelligence. Boston: Butterworth Heinemann, 1997.

ALMEIDA, A. L. C; Reynaldo Maia MUNIZ, R. M. A construção da reputação organizacional como recurso estratégico: o papel dos gestores e a percepção dos stakeholders. In: EnANPAD - Encontro da ANPAD, 29, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005. Disponível em <http://www.anpad.org.br/enanpad/2005/dwn/enanpad2005-apsc-1738.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2006.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Organizational learning**: a theory of action perspective. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Organizational learning II**: theory, method and practice. Reading: Addison-Wesley, 1996.

ARLOW, P.; GANNON, M. J. Social responsiveness, corporate structure and economic performance. **Academy of Management Review**, v. 7; n. 2, p. 235-241, 1982.

ASHLEY, P. *et. al.* **Ética e responsabilidade social nos negócios**. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

AUPPERLE, K. E.; CARROLL, A. B.; HATFIELD, J. D. An empirical examination of the relationship between corporate social responsibility and profitability. **Academy of Management Journal**, v. 28, n. 2, p. 445-463, 1985.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994.

BECKETT, R.; JONKER, J. Accountability 1000: a new standard for building sustainability. **Managerial Auditing Journal**. 17, ½, p. 36-42, 2002.

BOHM, D. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOSQUETTI, M. A.; PONTAROLLI, S. C.; ALBUQUERQUE, L. G. In: SEMEAD – FEA – USP, 7, 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/7semead/index.htm>. Acesso em: 11 nov. 2006.

BOUTIN-DUFRESNE, F.; SARAIVA, P. Corporate social responsibility and financial risk. **The Journal of investing**, p. 57–66, spring, 2004.

BOWEN, H.R. **Responsabilidades sociais do homem de negócios**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1957.

BROUGHTON, J. Beyond formal operations: theoretical thought in adolescence. **Teachers College Record**, n. 79, v. 1, p. 87-97, 1977.

BULGACOV, Y. L. M. **Organização que aprende**: uma crítica às ideologias idílicas e antropomórficas nas formulações organizacionais. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 1999.

CARROLL, A. B. A three-dimensional conceptual model of corporate performance. **Academy of Management Review**, v. 4, n. 4, p. 497-505, 1979.

CHAVES, J. B. L.; ASHLEY, P. Racionalidades para a ética empresarial e a gestão da empresa cidadã. In: ASHLEY, P. *et. al.* **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CNPQ. DIRETORIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL. Disponível em <http://dgp.cnpq.br/censos>> Acesso em 11 jan. 08.

DAVIS, K. Can Business afford to ignore social responsibilities? **California Management Review**, p. 70-76, Spring, 1960.

DONALDSON, T.; PRESTON, L. E. The stakeholder theory of the corporation: concepts, evidence and implications. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 1, p. 65-91, 1995.

DRUCKER, P. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. Tradução Nivaldo Montingelli Jr. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1996.

EASTERBY-SMITH, M. BURGOYNE, J. ARAÚJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização em aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

FERREL, O. C.; FERREL, L. **Ética empresarial**: dilemas, tomadas de decisões e casos. Tradução Cecília Arruda. 4. ed. Rio de Janeiro: Reichmann & Affonso, 2001.

FREDERICK, W.C. Moving to CSR4: what to pack for the trip. **Business and Society, Thousand Oaks**, v. 37, n. 1, p. 40-59, Mar. 1998,

FREEMAN, R.E. **Strategic management: a stakeholder approach**. Boston: Pitman, 1984.

GARVIN, D. A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, p. 78-91, july-aug. 1993.

GEUS, A. **A empresa viva: como as organizações podem aprender a prosperar e se perpetuar**. Tradução de Lenke Peres. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GRI - GLOBAL REPORTING INITIATIVE. About us. Disponível em <<http://www.globalreporting.org/AboutGRI/WhatWeDo/OurHistory/>> Acesso em: 20 dez. 2006.

GRI - GLOBAL REPORTING INITIATIVE. Reporting Framework. Disponível em <<http://www.globalreporting.org/ReportingFramework/AboutReportingFramework/>> Acesso em: 20 abr.2007.

GROHMANN, M. Z. **Influências de um curso de pós-graduação no processo de aprendizagem gerencial**. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 307f. 2004.

HABERMAS, J. Legitimation Crisis. London: Heinemann, 1976.

HAGUETTE, T. M. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

INSTITUTO ETHOS DE EMPRESAS E RESPONSABILIDADE SOCIAL. **Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial: 2004**. São Paulo. Disponível em <http://www.ethos.org.br/docs/conceitos_praticas/indicadores/download/indicadores_2005.pdf> Acesso em: 20 maio 2006.

KASL, E.; MARSICK, V.; DECHANT, K. Team as learners: a research-based model of team learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 33, nº 2, pg. 227-246, Jun. 1997.

LARA, C. R. D. **A atual gestão do conhecimento: a importância de avaliar e identificar o capital intelectual das organizações**. São Paulo: Nobel 2004.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

MATTAR, F.N. **Pesquisa de marketing**. Edição compacta. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood**. San Francisco: Jossey, 1991.

MEZIROW, J. **Fostering critical reflection in adulthood**: a guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

MITCHELL, R. K.; AGLE, B. R.; WOOD, D. J. Toward a theory of stakeholder identification and salience: defining the principle of who and what really counts. **Academy of Management Review**, v. 22, n. 4, p. 853-886, 1997.

MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. London: Sage, 1997.

NEVIS, E. C.; DIBELLA, A. J.; GOULD, J. M. Como entender organizações como sistemas de aprendizagem. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**: recursos para a economia baseada em conhecimento. Tradução de Bazán. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Tradução de Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus 1997.

PAMPLONA, E. Sistemas de gestão integrada: conceitos e principais considerações em uma implantação. In: ENEGEP, 19. Rio de Janeiro, 1999. **Anais...** Rio de Janeiro: ENEGEP, 1999. Disponível em <http://www.iem.efei.br/edson/download/Arterp.pdf>> Acesso em: 05 mar. 2006.

PASSADOR, C. S.; CANOPF, L.; PASSADOR, J. L. Apontamentos sobre a Responsabilidade Social no EnANPAD: a Construção de um Conceito? In: EnANPAD - Encontro da ANPAD, 29, 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005. Disponível em <http://www.anpad.org.br/enanpad/2005/dwn/enanpad2005-esoa-1081.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2006.

PEREIRA, H. J. **Os novos modelos de gestão**: análise e algumas práticas em empresas brasileiras. Tese (Doutorado área de concentração organização e recursos humanos) - EAESP/FGV, São Paulo, 1995.

PETTIGREW, A. M. **Longitudinal field research on change**: theory and practice. *Organization science*, v. 1, n. 3, p. 267-292, Aug. 1990.

PORTER, M.; KRAMER, M. R. Strategy and society: the link between competitive advantage and corporate social responsibility. **Harvard Business Review**, v. 84, n.12, p. 80, 2006.

QUEIROZ, A. Aplicação de modelos de responsabilidade social a realidade brasileira. In Ashley, P. (2005). **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

RAELIN, J. A. 2001. Public reflection as the basis of learning. **Management Learning**, v. 32, n.1, p. 11, Mar. 2001.

RAPOSO, R. Avaliação de ações sociais: uma abordagem estratégica. In: AVILA, C. M. (Coord.). **Gestão de projetos sociais**. 3ª ed. rev. São Paulo : AAPCS – Associação de Apoio ao Programa Capacitação Solidária, 2001.

RELATÓRIO ANUAL COPEL 2005. Disponível em: <<http://www.copel.com>> Acesso em: 20 jan. 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed., rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTOS, A. R. et al. Gestão do conhecimento como modelo empresarial. In: SANTOS, A. R. et al. (Orgs.). **Gestão do conhecimento: uma experiência para o sucesso empresarial**. Curitiba: Champagnat, 2001.

SENGE, P. M. **A dança das mudanças**. Tradução Bazán Tecnologia e Lingüística. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 2000.

SENGE, P. M.; CARSTEDT, G.; PORTER, P. L. Innovating our way to the next industrial revolution. **MIT Sloan Management Review**, v. 42, n.2, p. 24-38, winter, 2001.

TOFFLER, A. **A terceira onda**. Tradução João Távora. 22. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

WATKINS, K. E.; MARSICK, V.J. Sculpting the learning community: new forms of working and organizing. **National Association of Secondary School Principals**. v. 83, n.604, p. 78-88, Feb. 1999.

WILSON, M. Corporate sustainability: what is it and where does it come from? **Ivey Business Journal**, p.1-16, mar. /apr. 2003.

WOOD, D. J. Corporate social performance revisited. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 4, p. 691-718, 1991.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001

Apêndice 01 – Roteiro de entrevista para grupos focais.

1. Clima de abertura para:

- a. troca de informações e compartilhamento do conhecimento entre os pares do grupo de trabalho
- b. diálogo aberto e público
- c. reflexão intelectual e emocional
- d. pessoas não se sentem retalhadas
- e. *feedback* receptivo

2. Diálogos de aprendizado: caracterizados pela emergência de detalhes sociais, políticos e emocionais do grupo em suas conversas e reuniões de trabalho e pela construção de relações com afeto entre eles.