

A contribuição da gestão socialmente responsável para a aprendizagem em equipe: um estudo de caso na Copel

(The contribution of social responsibility corporate practices to the development of team learning: a case study at Copel)

Cintia Carla Takada
Karina De Déa Roglio

Resumo

Este artigo investiga os resultados da Responsabilidade Social Empresarial (RSE) para os processos internos da organização, visando a identificar de que forma ela contribui para o desenvolvimento da organização em aprendizagem, especificamente para a aprendizagem em equipe. A empresa escolhida para o estudo pertence ao setor de energia elétrica e está localizada no Paraná. O estudo de campo envolveu a técnica de entrevista individual e de grupo focal. A análise dos dados apontou uma contribuição da gestão socialmente responsável para a criação de um ambiente aberto ao diálogo, reflexão e inclusão das partes interessadas, porém revelou que diferentes estágios de conhecimento nos grupos entrevistados sobre RSE possibilitam diferentes níveis de reflexão e aprendizado nas equipes. Outro ponto levantado pela pesquisa é que a RSE pode contribuir com outros fatores que facilitam o desenvolvimento da organização em aprendizagem, como o pensamento sistêmico e a sistematização da informação.

Palavras-chave: Gestão socialmente responsável; Organização em aprendizagem; Aprendizagem em equipe.

A complexidade do ambiente de negócios tem exigido das empresas cada vez mais novas alternativas para se diferenciar e prosperar, contexto em que a aprendizagem e a geração de novos conhecimentos tornam-se imperativos para a obtenção de vantagem competitiva (PORTER; KRAMER, 2006). Emergem, então, os seguintes desafios: 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 entre conhecimento e organização, sendo os campos da aprendizagem organizacional e da organização em aprendizagem vertentes emergentes de tais preocupações.

Paralela 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 artigo busca inspirar reflexões sobre os benefícios da Responsabilidade Social Empresarial (RSE) para processos internos da organização que agreguem valor ao negócio. Para tanto, propõe-se a analisar de que forma a RSE contribui para a aprendizagem em equipe, condição para o desenvolvimento da organização em aprendizagem. Tal proposta visa a entender se o estímulo à aprendizagem em equipe pode ser um benefício gerado pela adoção dos princípios da RSE, 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 existem poucos estudos focados nos resultados positivos que a RSE pode trazer para processos internos da empresa, como inovação, geração de conhecimento e aprendizagem. A grande maioria dos estudos explora os benefícios que a RSE traz para a sociedade.

O artigo apresenta inicialmente um levantamento teórico sobre os temas RSE, organização em aprendizagem e aprendizagem em equipe. Posteriormente descrevem-se a metodologia e o campo de estudo. Finalmente são apresentados os resultados e sua análise, finalizando com algumas considerações sobre o trabalho.

Responsabilidade Social Corporativa

O conceito de RSE surge no início do século 20, envolvendo questionamentos sobre quais são as responsabilidades que a empresa deve assumir perante a sociedade (BOWEN, 1953; DAVIS, 1960; CARROLL, 1979; WOOD, 1991; ASHLEY, 2002). Desde então ele vem amadurecendo quanto à sua operacionalização e mensuração, subdividindo-se nas seguintes vertentes de conhecimento: responsabilidade social corporativa, responsividade social corporativa, retitude social corporativa, performance social corporativa, performance social dos *stakeholders*, auditoria social e inovação social (ASHLEY; COUTINHO; TOMEI, 2000).

Para Wood (1991), os níveis da RSE podem ser divididos em: (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. Para Enderle e Tavis (1998), a responsabilidade social envolve dimensões econômicas, sociais e ambientais que devem ser avaliadas sob três níveis de desafios éticos: (1)

nível um, onde há mínimos requisitos legais; (2) nível dois, em que se consideram obrigações além do nível ético; (3) nível três, em que há aspirações para ideais éticos.

A partir dos princípios da RSE estabelecidos por Wood (1991) buscaram-se na literatura elementos que os caracterizassem. Para tanto, analisaram-se os seguintes modelos de avaliação da RSE: (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*, a GRI; (5) e a norma AA 1000. A partir dessa análise foi possível agrupar um quadro com elementos da RSE, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro 1
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 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. <p>Incluindo a cadeia produtiva no processo da responsabilidade social.</p>
Livre-arbítrio dos gestores	<ul style="list-style-type: none"> • Ações e decisões pautadas por valores morais em prol da gestão socialmente responsável, como: • Bem comum • Respeito • Confiança • Autocontrole • Empatia • Equidade • Veracidade

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

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 às novas idéias; o segundo é o comportamental, quando ocorre uma internalização dos *insights* e conseqüente mudança de comportamento e o terceiro é o aprimoramento do desempenho da empresa, decorrente 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 em que está inserida, gerando conhecimento, aplicando conhecimento em sistemas e práticas e transformando conhecimento em novos produtos e serviços. Para Senge (2000), as organizações que aprendem se caracterizam 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.

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, porém há o consenso de que um ambiente propício ao diálogo e

reflexão são fundamentais para que a aprendizagem em equipe ocorra (SENGE, 2000; GARVIN, 1993; NEVIS; DIBELLA, 1998; WATKINS; MARSICK, 1999).

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

Inserir os princípios da RSE na estratégia da organização pressupõe um ambiente propício para a reflexão sobre valores éticos que permita a construção de novos conhecimentos e conseqüente elevação para níveis avançados de padrões éticos e morais na empresa. Nesse sentido, o diálogo com todos os *stakeholders* da organização se evidencia como um fator crítico no processo da RSE, especialmente porque é por meio dele que o processo de legitimidade da organização se inicia (ASHLEY, 2002; ACCOUNTABILITY, 2006). Para os autores da organização em aprendizagem, o diálogo é o elemento principal do processo de aprendizagem em equipe, e com base nesse pressuposto, focou-se o estudo no entendimento de como a responsabilidade social contribui para o processo da aprendizagem em equipe na organização pesquisada.

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, envolvendo um ambiente colaborativo de trabalho onde os envolvidos se sintam à vontade para contribuir e agir. Para que ele aconteça, faz-se necessário existir um processo colaborativo no grupo, caracterizado pela disposição para: (1) ouvir e considerar idéias dos outros; (2) entender o papel da pessoa no grupo; (3) contribuir para o desenvolvimento da sinergia do grupo (KASL; MARSICK; DECHANT, 1997). O diálogo pode ser entendido como uma corrente de significados que flui entre os participantes, permitindo a construção de um fluxo de significados e a emergência de novas compreensões para eles. Sua 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 (BOHM, 2005). É importante salientar a distinção entre discussão e diálogo, visto que a primeira não cria necessariamente uma visão compartilhada de uma determinada situação. Segundo Bohm (2005), a discussão 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.

Para Raelin (2001), o diálogo gera de fato aprendizado quando envolve 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 em que os indivíduos interagem através de diálogos pessoais. Ou seja, quanto maior a confiança e o afeto entre os indivíduos do grupo, maior o grau de indagação sobre premissas e pressupostos que orientam a relação entre os envolvidos no grupo (RAELIN, 2001; MEZIRROW, 1990; NONAKA, 1997). Para Mezirow (1990), a indagação sobre pressupostos, entendida como um processo de reflexão, é fundamental para o processo de aprendizagem, pois permite 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 o autor, é o processo de reflexão que permite o questionamento sobre se o aprendizado ou pressuposto anterior faz sentido em uma nova circunstância. O processo de reflexão se dá em diferentes formas que influenciam diferentes tipos de aprendizagem:

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

Mezirow (1990) reforça que o processo de reflexão crítica é vital para o aprendizado, pois é por meio dele que o indivíduo obtém a sua emancipação, libertando-se de uma comunicação distorcida que inibe a sua participação efetiva no diálogo ou discurso. 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 à criação de um ambiente propício à 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 para 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 enfatizada por Nonaka (1997) ao afirmar que a conversão do conhecimento tácito em

conhecimento explícito não está confinada dentro do indivíduo, mas 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 um ambiente favorável ao diálogo e à reflexão, especialmente a crítica. Assume-se, portanto, que o elemento da organização em aprendizagem que tem mais conexão com a RSE social é a aprendizagem em equipe. Tal conexão é ilustrada na Figura 1, onde a responsabilidade social traz para a empresa valores éticos, diálogo e transparência com as partes interessadas, que suscitam reflexões que podem gerar aprendizado em equipe.

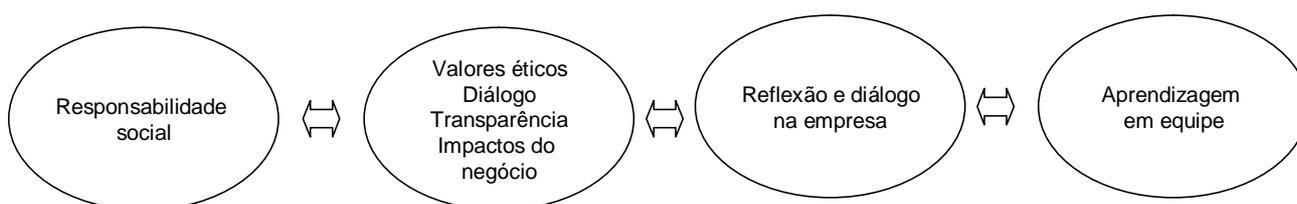


Figura 1 – Conectividade da responsabilidade social com a aprendizagem em equipe
Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

A pesquisa de campo englobou a busca pela avaliação da contribuição da gestão socialmente responsável para a aprendizagem em equipe, caracterizada pelos elementos expostos no Quadro 2.

Quadro 2
Elementos da aprendizagem em equipe

Fator	Elementos
<p>Diálogo 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 Questionamento sobre se o aprendizado anterior faz sentido em novas circunstâncias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdo. • Processo. • Crítica.

Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

Metodologia

O levantamento teórico evidenciou a conexão da RSE com a aprendizagem em equipe, fator necessário para o desenvolvimento da organização em aprendizagem.

Como o estudo das contribuições da gestão socialmente responsável para a aprendizagem em equipe é um tema que tem sido pouco explorado no meio acadêmico, evidenciado pela não constatação, na bibliografia consultada, de pesquisas e artigos envolvendo os dois temas, optou-

se pela realização de um estudo caso único, de natureza exploratória e qualitativa. Essa opção priorizou o entendimento da existência das relações entre a RSE e a aprendizagem em equipe, para esclarecer e delimitar melhor essa relação e apontar caminhos para posteriores estudos com procedimentos mais sistematizados.

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. 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 sobre 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.

A entrevista dos grupos englobou as pessoas envolvidas no processo de implantação da norma AA1000. Segundo a AA1000 (ACCOUNTABILITY, 2006), a sua implantação pressupõe a criação de um grupo gestor, um grupo técnico e grupos de trabalho, tantos quantos necessários, responsáveis pela realização de atividades pertinentes ao processo e à disseminação de conceitos relativos a ele.

Os grupos selecionados para o estudo foram: (1) o grupo técnico; (2) o grupo de relacionamento com o público interno; (3) o grupo de relacionamento com clientes e comunidades; (4) e o grupo de relacionamento com fornecedores. Tal escolha se deu em função das atividades de tais grupos no processo da AA1000 na Copel durante o período 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 RSE, 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 RSE. 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 de 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 de 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 selecionados para este estudo participaram do treinamento *in company* sobre a AA1000 e GRI, realizado no final de 2006.

A coleta de dados se deu 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 entre 1h10min e 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. 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 para garantir o anonimato dos participantes. Os dados coletados nessa etapa foram gravados, para facilitar registro e análise. As gravações das discussões foram feitas após consentimento dos participantes. Ao todo, foram três horas e 52 minutos de gravação, transcritas por serviço terceirizado e com revisão das autoras, pois muito do repertório dos participantes não fazia parte do universo vocabular da transcritora. As verbalizações foram também registradas no diário de campo, juntamente com notas da pesquisadora, com registro de anotações descritivas, reflexivas e analíticas ocorridas durante essa etapa da pesquisa, seguindo procedimentos recomendados por Minayo (1994). Os nomes dos participantes foram codificados, de modo a preservar suas identidades. A entrevista do grupo 2 transformou-se em entrevista individual, visto que contou inicialmente 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 e posterior comparação dos resultados com as categorias estabelecidas no Quadro 2. 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.

O campo do estudo: trajetória da responsabilidade social na Copel

Com mais de 52 anos de existência, a Copel tem buscado, desde 1999, incluir valores da RSE em seus processos de gestão. Foi nesse ano que a Copel participou do desenvolvimento dos indicadores Ethos de Responsabilidade Social, em parceria com a Abradee (Associação Brasileira das Distribuidoras de Energia Elétrica) e Instituto Ethos (BOSQUETTI; PONTAROLLI; ALBUQUERQUE, 2004). Em 2001, a empresa obteve a sua primeira avaliação utilizando os indicadores Ethos, trabalho que levantou a necessidade de mapeamento dos 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). 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. Em 2006 a empresa adotou a metodologia do *Global Reporting Initiative* (GRI), para relatar processos e resultados de sua gestão. Concomitantemente ao processo da 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 pela RSE na empresa. Conjuntamente com o gestor da área de responsabilidade social, definiu-se a implantação AA1000 como o objeto do estudo de caso.

Apresentação e análise de resultados

Inicialmente buscou-se mapear a existência dos princípios da RSE nos processos de gestão da Copel, visto que a existência de ações no tema não caracteriza uma inserção dele na estratégia da organização. Nessa análise constataram-se várias evidências da busca por tal princípio.

Um exemplo é a participação dos funcionários no preenchimento dos indicadores Ethos, por meio de grupos de vários departamentos, que avaliaram conjuntamente em que estágio da RSE se encontrava a empresa.

Outra evidência é o encaminhamento e acolhimento de mudanças na gestão a partir do diagnóstico com os indicadores Ethos, como, por exemplo, o levantamento de valores organizacionais envolvendo todos os funcionários da empresa. Tal trabalho resultou na criação de um código de conduta ético, na construção de um referencial estratégico composto por missão, visão, e na criação de um conselho de avaliação de conduta, coordenado por um representante da sociedade civil (BOSQUETTI; PONTAROLLI; ALBUQUERQUE, 2004).

A adoção da metodologia da *Global Reporting Initiative* (GRI) em 2006, para relatar processos e resultados da empresa, e a adequação à norma AA1000, para mapeamento das partes interessadas, também demonstram a preocupação da empresa com o princípio da legitimidade.

Para analisar de que forma a busca pelo princípio de legitimidade da organização contribui para a aprendizagem em equipe, buscou-se verificar como ele favorece a criação de um ambiente propício ao diálogo e à reflexão. A coleta de dados por meio das entrevistas e a análise dos documentos da organização permitiram a exposição de argumentos e resultados a serem avaliados e que foram divididos em fatores que contribuem para a aprendizagem em equipe e fatores que limitam a aprendizagem em equipe.

Fatores da RSE que contribuem para a aprendizagem em equipe

A contribuição da responsabilidade social para a aprendizagem em equipe pode ser constatada no diagnóstico com os indicadores Ethos, visto que o trabalho gerou um clima de abertura propício à reflexão, com questionamentos sobre a postura da empresa em relação aos valores organizacionais, definidos *a priori* por um grupo restrito da área de planejamento (BOSQUETTI; PONTAROLLI; ALBUQUERQUE, 2004). Outro ponto levantado foi o entendimento de que a organização não agia de maneira uniforme com os seus funcionários e prestadores de serviço, conforme afirma a entrevistada 1 do grupo 1: “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”.

A adoção da GRI também evidencia uma contribuição da responsabilidade social para a aprendizagem em equipe, conforme a declaração de um dos entrevistados:

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, às 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. (Entrevistado 1 do grupo 3)

Além da contribuição da GRI para a sistematização de informações e conseqüente aprendizado dos membros da organização, um dos entrevistados argumenta que o modelo contribuiu também para um processo de *benchmarking* na empresa: “Você vai poder comparar um relatório anual da Copel com um relatório anual da Petrobras, em algumas questões, é claro, são segmentos bem distintos em algumas situações” (entrevistado 1 do grupo 3).

A adesão à norma AA1000 também trouxe benefícios para a aprendizagem em equipe. Segundo uma das entrevistadas, as sessões de diálogo para mapeamento dos *stakeholders* da Copel propiciaram aprendizado sobre a empresa e suas partes interessadas:

Participar do trabalho foi muito positivo, pois aprendemos a ver quem são as nossas partes interessadas. Incluímos também o critério focado em valor, porque sentimos falta desse critério para classificar os *stakeholders*. O consultor falou que poderíamos incluir se nos sentíssemos mais à vontade. (Entrevistada 4 do grupo 1)

Quando percebeu que os critérios de classificação dos *stakeholders* não refletiam a realidade da organização, o grupo propôs um novo critério, fato que ilustra sua abertura para o aprendizado comunicativo (MEZIROW, 1990).

O mapeamento configurou-se também como um processo importante para a definição da estratégia da empresa com as suas partes interessadas, visto que é a partir dele que a empresa define prioridades para o diálogo, conforme diretrizes estabelecidas pela norma AA1000. Empregados, clientes, fornecedores e poder público foram as partes interessadas priorizadas para o diálogo. O grupo de trabalho da AA1000 definiu então que o diálogo com os poderes públicos (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 são 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 referir 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 da melhor estrutura para se abordar a parte interessada.

A disposição da empresa em atender às normas AA1000, promovendo a sistematização de informações, como o mapa de canais de diálogo e as oficinas de diálogo, demonstra uma consistência na 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 à reflexão, visto que a essência da norma AA1000 é o diálogo com as partes interessadas.

A implantação da norma AA1000 foi também motivo para reflexão e aprendizagem entre os participantes dos grupos de diálogo, visto que é a partir das dificuldades encontradas para se institucionalizar o diálogo na organização que eles refletem sobre a realidade da empresa e buscam soluções.

Um dos motivos de dificuldade de diálogo com o público interno apontado pelo grupo é o contexto político da organização, que saiu de um processo de quase privatização para um processo de gestão pública, o que gerou um clima de insegurança para o diálogo entre os funcionários. A insegurança limitou o diálogo, pois não permitiu que as pessoas se sentissem à vontade para expor seus argumentos, sem medo de serem retaliadas (RAELIN, 2001). Apesar de o clima de insegurança ser um fator de dificuldade de diálogo na empresa mencionado pelo grupo 1, os questionamentos sobre os motivos que dificultaram a institucionalização do diálogo e a abertura para o *feedback* sobre esses motivos revelam um clima propício de diálogo entre os participantes do grupo 1.

Tal clima de confiança entre os participantes do grupo 1 favorece a reflexão sobre pressupostos, evidenciada pelo questionamento se a empresa de fato quer criar um ambiente favorável ao diálogo com o público interno.

Outra dificuldade apontada pelo grupo 1 é que o diálogo com funcionários não é priorizado em virtude 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. A orientação da empresa para atender ao aspecto legal, prioritariamente, pode ser justificada por sua inserção em um setor altamente regulamentado e por apresentar regime acionário de economia mista, ou seja, envolvendo acionistas de caráter privado e público.

A entrevista do grupo 1 evidencia uma reflexão pública entre seus participantes, cujo diálogo se baseia em uma análise com informações sociais e políticas a respeito deles (RAELIN, 2001). Os participantes também têm clareza de que os erros e fracassos devem ser encarados como naturais na implantação de uma mudança na empresa.

A entrevista do grupo de diálogo com fornecedores, identificado na pesquisa de campo como grupo 3, também se pautou pela análise das dificuldades encontradas na implantação do diálogo com a parte interessada, o fornecedor. Uma das dificuldades apontadas pelo grupo é

atender aos requisitos da GRI de favorecimento da economia local, visto que a empresa é regida pela regulamentação de licitação e opera via pregão eletrônico.

A exposição das dificuldades de se atender ao requisito de favorecimento da economia local revela um clima de confiança entre os participantes do grupo 3, dado o não constrangimento dos participantes em expor tais adversidades. Esse clima de confiança favorece uma abertura para a reflexão, que oscila prioritariamente sobre conteúdo e processo. A dificuldade do grupo em atingir níveis mais profundos de reflexão sobre o tema pode ser atribuída à falta de conhecimento sobre RSE, fato que dificulta a reflexão crítica sobre o problema. Para o grupo 3, a falta de treinamentos mais aprofundados sobre RSE dificulta a reflexão crítica sobre o tema e, conseqüentemente, a reflexão sobre pressupostos, que possibilite ações do grupo para atendimento das metas estabelecidas pela empresa.

Além da falta de conhecimento aprofundado sobre o tema, o grupo 3 salienta que faltam referências teóricas e práticas sobre como trabalhar a RSE na cadeia de fornecedores em empresas públicas. O grupo reconhece que há muito trabalho a fazer para obter êxito na implantação da norma AA1000, e que é preciso um grande esforço para tal, mas salienta que a falta de conhecimento sobre o tema tem sido uma das grandes barreiras nesse sentido.

O grupo dá evidências da reflexão sobre pressupostos quando discute a dificuldade de envolver os fornecedores da Copel com a RSE. Segundo o grupo, muitas dúvidas sobre forma e processo de contratação ainda não estão resolvidas para o fornecedor, e isso dificulta o engajamento na RSE. A manifestação de dúvidas sobre a contratação de fornecedores em reuniões sobre RSE revela a necessidade de ampliação de diálogo com os fornecedores sobre a questão. Outra evidência de reflexão sobre pressupostos no grupo 3 acontece quando um dos entrevistados conclui que a isonomia não contribui para o processo da RSE. Tal leitura sobre a isonomia reflete a capacidade do entrevistado em refletir criticamente sobre conseqüências, o que, segundo Mezirow (1990), é um dos atributos importantes para se gerar aprendizado transformativo no plano individual.

A mudança de atitudes e comportamentos individuais, a partir da reflexão sobre em que medida a RSE estimula o questionamento sobre valores pessoais, evidenciou-se como uma contribuição do tema para o aprendizado individual. Essa questão fica evidente na fala da entrevistada 2 do grupo 1: “Muda muito, muda o teu comportamento totalmente, é uma outra visão”.

As entrevistas também demonstraram que os grupos tiveram a capacidade de construir valores e visões comuns a partir dos argumentos expostos. Por exemplo, quando perguntados se a dificuldade de diálogo é imposta por um clima hostil a ele na empresa, os integrantes do grupo 1 concluem que há uma grande abertura na empresa para o diálogo e que a dificuldade se dá em

razão de uma tentativa de quebra de paradigma, ou seja, se antes a empresa é que deveria falar, agora ela tem também de ouvir. O grupo conecta tal paradigma às pessoas, pois são elas que fazem parte da organização.

O entendimento de que os grupos 1 e 3 se defrontam com uma quebra de paradigma da postura da empresa em relação às suas partes interessadas é o principal resultado do diálogo entre os participantes dos grupos entrevistados, evidenciando uma compreensão coletiva e nova a partir da troca de informações, e conseqüente aprendizado em equipe. Nesse sentido, verifica-se que a RSE pode contribuir para a aprendizagem em equipe, pois, na percepção dos entrevistados, o diálogo estimula visões novas sobre a forma de trabalhar o tema.

Essa aprendizagem evidenciou-se na entrevista com o grupo 3, ao reconhecer que o próprio momento da entrevista do grupo focal foi propício para novas idéias de ação de RSE.

Fatores da gestão socialmente responsável que limitam a aprendizagem em equipe

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 responsabilidade social se dá pela diversidade de conhecimento em RSE e pelo tempo dedicado à reflexão sobre o que significa RSE. Por exemplo, o grupo 1 estuda o tema RSE há mais tempo, dedicando-se inclusive a seções de reflexão pública estimuladas pelo próprio grupo. Além disso, esse grupo também conta com profissionais especialistas no assunto: uma das integrantes tem curso de MBA em responsabilidade social corporativa, e outra trabalha diretamente com o gestor que fez mestrado na Inglaterra sobre o tema. A grande parte dos integrantes do grupo 1 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 a melhor forma de levantar tais valores, utilizando inclusive a ferramenta *benchmark* para concluir recomendação de metodologia.

O grupo 3 não apresenta o mesmo histórico e experiência no tema do grupo 1. A inserção do grupo 3 no tema iniciou-se em 2006, com a determinação da empresa em adotar a AA1000. Os integrantes do grupo 3 participaram do treinamento sobre a AA1000, porém revelam que tal treinamento não foi suficiente para embasar a ação no tema. 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 de

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, mas, ao se analisar a agenda de trabalho do grupo 3, verifica-se que não há tempo disponível para que o grupo se encontre sistematicamente para refletir sobre responsabilidade social. Essa questão é evidenciada pelo argumento do grupo de que falta tempo para se dedicar ao tema por “excesso de atribuições”.

A falta de tempo também surge no depoimento de um entrevistado, ao sugerir que um consultor oriente as ações de responsabilidade social com fornecedores.

A necessidade de mais tempo para promover encontros de reflexão pública sobre o tema é evidenciada pela conclusão do grupo 3 de que o próprio período da entrevista foi uma excelente oportunidade para diálogo e reflexão, conforme declaração de um entrevistado:

A nossa conversa foi num sentido muito boa para a gente refletir, como o colega falou, até no convite que eu fiz para o pessoal eu coloquei que era uma oportunidade de iniciarmos nossa caminhada, uma grande oportunidade da gente refletir, da gente aproveitar esse momento, de experiência, de reflexão e de autocrítica. (Entrevistado 1 do grupo 3)

A falta de tempo para refletir sobre o tema é um dos fatores que impacta na aprendizagem do grupo, que reconhece certa resistência em trabalhar com a RSE em razão da falta de conhecimento para agir. 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, encontrar-se, 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.

Considerações finais

A partir do levantamento teórico e o estudo de campo baseado na análise das práticas da RSE adotadas pela Copel, é possível estabelecer algumas afirmações conclusivas. O trabalho da empresa com o tema responsabilidade social corporativa estimula a reflexão sobre pressupostos entre os participantes dos grupos entrevistados, pois, para eles, adequar a empresa a uma postura socialmente responsável envolve uma quebra de paradigma sobre como fazer negócios.

A RSE pressupõe também um olhar para fora da organização, pois, 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 do bem comum. Tal olhar estimula a visão de que a empresa precisa auxiliar o processo de mudança da sociedade, de uma cultura predatória para uma cultura sustentável. Para os participantes do processo de responsabilidade social, um dos maiores ganhos é a visão do todo, numa perspectiva sistêmica.

Além disso, a sistematização da RSE, a adoção de um modelo internacional de relato de sustentabilidade, da norma AA1000, e o processo de construção dos valores da organização contribuem também para um ambiente propício ao diálogo e à aprendizagem em equipe.

No entanto, apesar de a responsabilidade social estimular o diálogo sistematizado na empresa com as suas partes interessadas, não há ainda um modelo de como ele deve acontecer, e cada grupo tem buscado trabalhar a partir de seus referenciais. As diferentes formas de trabalho adotadas pelos grupos pesquisados impactam em diferentes níveis de reflexão. No grupo 1 verificou-se uma frequência maior de reflexão crítica do que no grupo 3. Tal resultado pode ser atribuído a um maior número de encontros com reflexão pública do grupo 1 do que do grupo 3. Outra diferença do nível de reflexão entre os grupos pode ser o conhecimento mais aprofundado sobre o tema no grupo 1 do que no grupo 3. O grupo 1 conta com profissionais especializados no tema da responsabilidade social corporativa e que desde 1999 estudam o assunto. No grupo 3, o estudo iniciou-se em 2005, quando participaram de um treinamento sobre a norma AA1000. Para amenizar as diferenças de entendimento, reflexão e ação dos grupos, a empresa deveria propiciar mais espaços para reflexão pública sobre a aplicação prática da responsabilidade social.

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 também impulsionam o comprometimento e a capacidade de aprender dos funcionários, contribuindo para a inovação na empresa.

Recomendam-se estudos com foco diversificado, buscando verificar contribuições da gestão socialmente responsável para outros aspectos que caracterizam uma organização em aprendizagem. Além disso, é interessante investigar influências específicas dos métodos de avaliação da gestão socialmente responsável na organização. Outras técnicas de coleta de dados, análise e estudos multicase também são recomendados.

Abstract

This paper investigates internal consequences produced by Corporate Social Responsibility (CSR) initiatives to the organization's internal processes, and aims to identify how they contribute to the development of learning by fostering team learning. A case study took place at a Brazilian company of the electric energy sector located in Paraná State with the purpose of "generating, transmitting, distributing, and commercializing energy, as well as providing energy-related services, fostering sustainable development with returns for the community". Ethics (transparent, honest and balanced relationship among all stakeholders) and Social Responsibility (conduction of the company's life in a sustainable way, respecting all

stakeholders' rights, including those of future generations) are some of the values that guide the company's internal and external actions and decisions. Since 2001, the company has been engaged in the United Nations' Global Compact. Data collection took place through individual interviews and focus groups. Each group was composed of participants of the Global Reporting Initiative (GRI), the standard for CSR reporting in the company. Results pointed out that CSR practices can contribute to create an open atmosphere favorable to dialogue and reflection, but indicated that different knowledge stages of the interviewed groups concerning RSE lead to different levels of reflection and learning in the teams. Other contributions of CSR practices are encouragement to systemic thinking and information systematization.

Key words: Socially responsible management; Learning organizations; Team learning.

Referências

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

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

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

ASHLEY, P.; COUTINHO, R. B. G; TOMEI, P. A. **Responsabilidade social corporativa e cidadania empresarial: uma análise conceitual comparativa**. Enanpad - Encontro da Anpad, set, 2000, Brasília. Disponível em: <http://www.agenda21empresarial.com.br/web213/docs/RSA_resumo.pdf> Acesso em: 25 ago. 2008.

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.

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.

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.

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

- ENDERLE, G; TAVIS, L. A. A balanced concept of the firm and the measurement of its long-term planning performance. **Journal of Business Ethics**, v. 17, n. 11, p. 1129-1144, Aug. 1998.
- GARVIN, D. A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, p. 78-91, Jul./Aug. 1993.
- 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.
- 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 mai. 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, n. 2, p. 227-246, Jun. 1997.
- 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.
- 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. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação do conhecimento na empresa**. Tradução Ana Beatriz Rodrigues e Priscila Martins Celeste. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- 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 à realidade brasileira. In: ASHLEY, P. **Ética e responsabilidade social nos negócios**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.
- RAELIN, J. A. Public reflection as the basis of learning. **Management Learning**, v. 32, n.1, p. 11, Mar. 2001.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 2000.
- 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.
- WOOD, D. J. Corporate social performance revisited. **Academy of Management Review**, v. 16, n. 4, p. 6, 1991.