

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

ADRIANA SILVA BORETO

O HOMEM NA CONTEMPORANEIDADE: ONDE NOS PERDEMOS?
Uma leitura fenomenológica-existencial da
Cultura Organizacional Odebrecht

SÃO PAULO

2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

ADRIANA SILVA BORETO

O HOMEM NA CONTEMPORANEIDADE: ONDE NOS PERDEMOS?
Uma leitura fenomenológica-existencial da
Cultura Organizacional Odebrecht

Trabalho de Conclusão de Curso
como exigência parcial para graduação em
Psicologia sob orientação do Prof. Dr.
Marcelo Sodelli

SÃO PAULO

2015

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer especialmente meu orientador, **Marcelo Sodelli**, pela confiança, pelas discussões que enriqueceram e fundamentaram este trabalho e por toda nossa trajetória, desde o grupo de estudos até suas aulas que enriqueceram minha formação enquanto psicóloga.

Aos professores, **Luciana Szymanski Ribeiro Gomes, Fabiola Freire Saraiva de Melo, João Pedro Benzaquen Perosa** que me deram a oportunidade de assistir suas aulas na eletiva sobre educação na perspectiva fenomenológica.

A minha mãe, psicóloga e pedagoga, **Tânia Cristina da Silva Boreto**, que me auxiliou muito com as discussões e conselhos durante este estudo. Sem ela, com certeza a realização deste trabalho não teria ocorrido de maneira tão prazerosa.

Ao meu pai, **Ricardo Alonso Boreto**, pela paciência e por todo o apoio que precisei referente a busca dos textos.

A todos os meus amigos, que compreenderam minha ausência nas diversas horas que me dediquei neste estudo.

Ao meu amigo, **Fabio Coelho**, que me ajudou muito com as suas opiniões e discussões durante o desenvolvimento do trabalho.

Ao Gerente Administrativo Financeiro (GAF) da Odebrecht Realizações Imobiliárias, **Claudio Vinicius Coutinho Macedo**, que me apresentou a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) com toda a sua dedicação e apreço de maneira expositiva já no processo seletivo e, posteriormente, com sua demonstração em vários momentos durante o trabalho.

Ao meu colega de trabalho, psicólogo, **Gustavo Bomfim**, que esteve comigo em toda a minha trajetória na Organização, contribuindo com grandes discussões tanto sobre a cultura da organização como nas diversas atuações do psicólogo, sendo muito importante para o meu desenvolvimento como profissional.

A minha líder, **Sheila Cristina de Oliveira Lima**, que possibilitou minha entrada e meu desenvolvimento profissional na Odebrecht Realizações Imobiliárias.

Ao Diretor de Finanças, Planejamento e Organização da Odebrecht Realizações Imobiliárias, **Enio de Andrade**, que no “Encontro dos Estagiários”, ao ministrar uma das palestras apresentou-me a obra, *Ser Empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht* do autor Antonio Carlos Gomes da Costa e, gentilmente, concedeu-me seu livro para leitura, que encorajou-me e despertou-me a vontade em realizar esta pesquisa.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(ALVES, Rubem, p.29 e 30, 2002)

RESUMO

Título: O Homem a contemporaneidade: onde nos perdemos? Uma leitura fenomenológica-existencial da Cultura Organizacional Odebrecht

Autor: Adriana Silva Boreto

2015

Orientador: Professor Doutor Marcelo Sodelli

Este trabalho apresenta uma reflexão sobre a Cultura Organizacional Odebrecht sob a ótica do pensamento fenomenológico-existencial de Martin Heidegger, mais especificamente com o auxílio dos autores que contribuíram para a educação a partir desta ontologia. Para tanto, realizou-se um estudo sobre a história da educação ocidental desde a antiguidade até os dias atuais como forma de contextualizar as contribuições da fenomenologia de Martin Heidegger no âmbito da filosofia da educação. Buscou-se levantar os princípios da Cultura Organizacional Odebrecht, através das obras de Norberto Odebrecht - *Sobreviver, Crescer e Perpetuar: Tecnologia Empresarial Odebrecht e Educação pelo Trabalho* - e Antonio Carlos Gomes da Costa - *Ser Empresário: O Pensamento de Norberto Odebrecht* – com objetivo de encontrar traços passíveis à luz da fenomenologia de Martin Heidegger, pautado em sua obra *Ser e Tempo* (1927) e mais especificamente com as contribuições dos autores que se dedicaram a discorrer sobre a educação a partir desta perspectiva. Com o presente trabalho concluiu-se que, embora não em sua totalidade, a Cultura Organizacional Odebrecht sugeriu-se como uma possibilidade de espaço de trabalho que tenha como norte o encontro do ser-aí com o seu poder-ser, conduzindo-o para um fazer e uma educação que o provoca para uma descoberta de si-mesmo em direção a um autêntico projeto existencial.

Palavras Chave: Educação, Tecnologia Empresarial Odebrecht, Cultura Organizacional Odebrecht, Norberto Odebrecht, Martin Heidegger e Fenomenologia-Existencial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
MÉTODO	10
1 EDUCAÇÃO OCIDENTAL	
1.1 Breve histórico - da antiguidade à contemporaneidade	12
2 FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL	
2.1 O início da Fenomenologia.....	18
2.2 Pensamento Fenomenológico-existencial de Martin Heidegger.....	19
2.3 Educação na perspectiva fenomenológica de Heidegger	25
3 ORGANIZAÇÃO ODEBRECHT	
3.1 Um pouco de história	30
3.2 Cultura Organizacional Odebrecht: Tecnologia Empresarial Odebrecht	33
4 TECNOLOGIA EMPRESARIAL ODEBRECHT SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL DE MARTIN HEIDEGGER	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro momento que entrei na Organização Odebrecht, já no processo seletivo, senti algo de diferente no ambiente que não soube descrever a princípio, mas que aos poucos, ao ingressar na Organização como estagiária na área de Pessoas & Organização, entendi que aquela sensação era reflexo de sua cultura organizacional.

Em minha trajetória como estagiária, fui surpreendida, inicialmente com as relações de trabalho, tão marcadas pela informalidade e proximidade entre os integrantes que compunham a empresa. Passado alguns meses, percebi que estas relações também estavam permeadas pela abertura, disponibilidade e investimento tanto nas idéias quanto nas ações de cada integrante.

Simultaneamente na faculdade, ao cursar a disciplina *Psicologia da Educação na perspectiva Fenomenológica*, fui me inquietando e percebendo algumas semelhanças entre os dois pensamentos que, embora dispares, pareciam se confluírem em uma tentativa de resgate do *Ser*, tão esquecido pela metafísica moderna que, na busca pela segurança e controle dos entes, preconiza um olhar distante e exterior do mundo, no qual o homem é distanciado de suas vivências, sensações e sentimentos, retirando-lhe o que tem de mais próprio, sua humanidade.

A ciência no desejo de conhecer o objeto, através da construção de conceitos logicamente parametrados, transforma o sujeito em objeto, aprisionando-o com o cerceamento de suas possibilidades de desbobrimento, e assassinando o *Ser*, na medida que o retira da relação com o mundo.

Ao pensarmos sobre a instituição escolar contemporânea, que se fundamenta nos saberes científicos, percebemos que há a reprodução de uma verdade única e absoluta para todos indistintamente, organizados por disciplinas delineadas em grades curriculares, espaços e tempos pré-estabelecidos para todas as atividades. A escola tradicional está moldada na impessoalidade, delimitando o que será ensinado através de saberes escolares previamente selecionados por especialistas, prevalecendo ao *ser-aí*¹ um modo de existir irrefletivo quanto ao seu *ser*, constituindo-se de uma instituição que engradeia os seres, disciplinando seu pensar.

¹ Termo utilizado por Heidegger para designar o homem. Será discutido com mais profundidade no capítulo 2

Analogamente, quando pensamos em organizações de trabalho, muito facilmente vem-nos as imagens de clássicos organogramas piramidais, onde as pessoas aguardam, passivamente, as ordens a serem executadas, com o poder centralizado em algumas mãos, considerando os outros apenas como meros objetos que funcionam como elos de uma grande engrenagem. Assim, currículos são substituídos por tarefas a serem executadas, disciplinas por procedimentos e, em ambos, espaços e tempos único para todos, desconsiderando o ser-aí em sua singularidade, que muitas vezes resulta em um confinamento de corpos.

Perante a percepção vivida em meu estágio e na tentativa de compreender o pensamento que sustentava esta prática tão diferenciada, fui movida a ler os fundamentos que orientam a Cultura Organizacional Odebrecht e com a observação da real junção da prática e teoria, fui impulsionada a realizar o presente estudo, debruçando-me sobre a Cultura Organizacional Odebrecht, na ótica da Fenomenologia-existencial de Martin Heidegger, principalmente no que tange às suas contribuições para a filosofia da educação.

MÉTODO

Esta investigação caracteriza-se como uma pesquisa teórica, balizada na busca da compreensão da Cultura Organizacional Odebrecht a partir do método desconstrutivo-construtivo da fenomenologia de Martin Heidegger e mais especificamente com as contribuições dos autores que se dedicaram sobre a educação nesta perspectiva.

Para tanto, o método de investigação do presente trabalho consiste na seleção e estudo das obras que abordam de modo mais abrangente a Cultura Organizacional Odebrecht: dois livros do Norberto Odebrecht - *Sobreviver, Crescer e Perpetuar: Tecnologia Empresarial Odebrecht* (1983) e *Educação pelo Trabalho* (1991) - e o livro *Ser empresário: pensamento de Norberto Odebrecht* (2004) do autor Antonio Carlos Gomes da Costa.

Em relação ao pensamento fenomenológico, a obra *Ser e Tempo* (1927) de Martin Heidegger será utilizada como principal referência. Dado o grau de dificuldade desta obra, contaremos com consagrados comentadores como, por exemplo, dentre outros os filósofos Marco Antonio Casanova e a Dulce Mára Critelli. Nesta esteira, reunimos pensadores da perspectiva fenomenológica que contribuem para a área específica da educação, lançando um novo olhar para esta temática que será de suma importância para o objetivo principal desta investigação.

No primeiro capítulo, no intuito de contextualizar as contribuições da fenomenologia-existencial de Heidegger para a filosofia da educação, faremos um breve histórico da educação ocidental, desde a antiguidade até a contemporaneidade, resgatando o surgimento da instituição escola com as suas concepções, as quais gestaram os rumos para suas práticas e seus fundamentos como a conhecemos hoje.

No segundo capítulo, faremos uma introdução à fenomenologia iniciada por Edmund Husserl para, posteriormente, apresentarmos os principais fundamentos da fenomenologia de Martin Heidegger utilizados pelos autores que discorrem sobre a filosofia da educação a partir desta ontologia. Em seguida, desenvolveremos de modo introdutório, uma compreensão fenomenológica da educação, marcando as diferenças entre a perspectiva do pensamento calculador e do pensamento meditativo.

No terceiro capítulo, apresentaremos as origens da Organização Odebrecht, elucidando os momentos de sua história que se refletirão na posterior composição dos

princípios que irão fundamentar sua cultura organizacional, denominada Tecnologia Empresarial Odebrecht. Logo após, levantaremos os pontos que compõem cultura organizacional Odebrecht passíveis ao olhar fenomenológico-existencial de Heidegger.

Por fim, no último capítulo, traremos o que motivou essa pesquisa: uma leitura fenomenológica-existencial da Cultura Organizacional Odebrecht.

1 EDUCAÇÃO OCIDENTAL

1.1 Breve histórico - da antiguidade à contemporaneidade

No sentido de melhor compreendermos a educação na perspectiva fenomenológica, faz-se necessário apresentarmos um breve histórico da educação ocidental para que possamos entender o contexto na qual a fenomenologia de Martin Heidegger contribui para a filosofia e, posteriormente, para as discussões no âmbito da filosofia da educação.

Para iniciarmos essa trajetória, começamos, então, pela busca da etimologia da palavra “educação”. No dicionário etimológico, do latim *educare*, *educere*, significa de forma literal “*conduzir para fora*” ou “*direcionar para fora*”. O termo *educare* é composto pela junção do prefixo *ex*, que significa “fora”, e *ducere*, que significa “*conduzir*” ou “*levar*”.

A educação tal qual a filosofia não está dissociada do homem no mundo, por isso entendemos que, conforme os autores Gauthier e Tardif (2010), a educação dispõe de várias definições, cujo significado varia segundo as épocas, culturas e autores.

No entanto, podemos nos questionar: como surgiu a educação ocidental que conhecemos hoje? Conforme elucida Cambi (1999), nasce na Grécia Antiga, com o surgimento da democracia como forma de organização socio-política.

No curso dos séc. V-IV a.C., a cultura grega entra numa fase de crise. Surgem novos grupos sociais, ligados ao comércio e de riqueza recente que reclamam uma participação política e desejam uma democracia que favoreça a troca de classes na gestão do poder. Concomitante com essa mobilidade social e a exigência de democracia, surge também uma cultura mais crítica em relação ao saber religioso e mitopoiético e mais técnico-científica, que enaltece a dimensão da liberdade e o livre exercício da razão própria de cada indivíduo submetido à análise de qualquer crença, qualquer ideal, qualquer princípio da tradição. (CAMBI, 1999).

Como aponta os autores Gauthier e Tardif, (2010), foi neste contexto que, pela primeira vez na história da humanidade, os homens poderiam decidir juntos o seu futuro, utilizando o suporte da linguagem coerente, compreensível, argumentativa para todos e suscetível a contestação pública. Em consequência, desenvolve-se um novo modelo de cultura baseado no racionalismo e no humanismo, inspirando toda a história ocidental e

carregando consigo uma nova idéia de conhecimento, entendido como uma atividade racional e formadora.

Mas o que vem a ser o racionalismo e o humanismo? Para os autores antes citados, o racionalismo pode ser determinado por dois princípios: tudo têm sua razão de ser, nada é aleatório e acessíveis ao espírito humano pelas variadas formas de raciocínio (a dialética, a dedutiva, a indutiva), compreendido e apreendido pela sua razão. Nesta perspectiva o homem é colocado no centro do discurso, da cultura, para fazer-se o próprio motor do conhecimento. O humanismo repousa sobre o princípio de que o ser humano não é um objeto, um ser determinado, um animal adestrado e condicionado pela sua genética ou pelo seu meio, ao inverso, ele considera o ser-humano como um ser aberto, um ser, cuja natureza, não é concebida antecipadamente, um sujeito capaz de transformar-se e melhorar-se. Neste contexto, o homem é colocado como um indivíduo livre e responsável, autônomo e capaz de uma reflexão pessoal. Com racionalismo, o homem grego aceita a fragilidade da cultura, e assume a tarefa de dar sentido a sua própria existência e ao mundo em que vive. Para tanto, se faz fundamental aprender a pensar, a viver e a se orientar por si mesmo.

Assim, a Grécia atingiu o ideal mais avançado da educação na Antiguidade: a *paidéia*, uma educação integral, que consistia na integração entre a cultura da sociedade e a criação individual de outra cultura numa influência recíproca. Os gregos criaram uma pedagogia da eficiência individual e, concomitantemente, da liberdade e da convivência social e política. (GADOTTI, 2003. p.30)

Contudo, como afirma Manacorda (2010), no curso dessa democracia, há uma diferenciação, dependendo da classe social a que se destina: para as classes governantes, visava preparar para as atividades do poder, da política (“pensar” ou o “falar”), e o “fazer”, a esta inerente (isto é, armas); para os produtores governados, havia só um treinamento no ofício, cujas modalidades consistiam em observar e imitar a atividade dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as classes excluídas e oprimidas, não era fornecido nenhum treinamento, mas a aculturação que advém do alto para as classes subalternas.

Diante disso, podemos pensar que, nessa mudança crucial da estrutura das relações na Grécia, abre-se espaço para a livre discussão destinada a elite e conseqüentemente para o ingresso da educação. Através da educação, começa a surgir um homem que deixa de ser passivo na estrutura da sociedade e do seu próprio destino. Porém, a confluência do surgimento da educação na democracia, destinada só para alguns, enquanto o exercício do trabalho delegado a outros, leva-nos a pensar que desde sua origem já há o desprendimento do trabalho ao processo educativo formal e, além disso, o trabalho já é caracterizado como um simples processo de observação e imitação, diferente da educação, que há uma possibilidade de reflexão e ação.

É importante destacar que, diferente da educação Grega, a educação na Antiga Roma do séc. VI a. C., segundo Gauthier e Tardif (2010), era rudimentar e, sem aspectos essencialmente intelectuais, cujo jovem romano só aprendia o que lhe era necessário, útil para o seu cotidiano. Este destaque faz-se necessário, principalmente para compreender o que ocorreu pela anexação da península grega pelo Império Romano, que ao organizar sua própria identidade cultural, acolheu o grego como língua culta e redescreveu os seus diversos saberes e as suas diversas artes (CAMBI, 1999).

O limite da influência da cultura greco-romana, foi consagrado com a decadência do Império Romano e as invasões dos chamados “bárbaros, originando a chamada Idade Média. Surge, então, uma nova força espiritual sobrepondo-se a cultura antiga, conservando-a, mas submetendo-a a seu crivo ideológico: a Igreja Cristã (GADOTTI, 2003).

Na Idade Média, sob a influência do cristianismo, um novo modelo de homem educado aparece, uma nova visão de mundo emerge, o que provoca a criação de uma instituição cultural nova, a escola. O Cristianismo, corporificado pela Igreja, dá mais que uma fé e um conjunto de ritos, trazendo um conjunto de raciocínio, de doutrinas, solidamente constituídas (GAUTHIER E TARDIF, 2010).

A Igreja desenvolvia uma ação educativa similar para toda a comunidade, executando a função de reguladora formativa e administrativa (Cambi, 1999). Segundo Gadotti (2003, p.55), “a partir de Constantino (século IV), o Império adotou o cristianismo como religião oficial e fez, pela primeira vez, a escola torna-se o aparelho ideológico do Estado”.

É importante ressaltar que, conforme apontado por Gauthier e Tardif (2010), diferente da antiguidade, em que os contatos dos mestres com os alunos eram ocasionais, temporários e em lugares diferentes, na Idade Média eram contínuos, permanentes, em um mesmo lugar com unidade de ensino com conteúdo homogêneo. Assim sendo, podemos presumir que é a partir dessa época que surge a escola de um único currículo para todos, independente dos indivíduos e suas culturas.

Seguindo adiante, houveram posteriormente grandes transformações políticas, sociais e culturais em meados do século XIV, demarcando o início da civilização renascentista. A afirmação definitiva da burguesia, combinada com a formação dos Estados Nacionais na Europa e os Regionais na Itália, favoreceu para o nascimento de novas indústrias, o aumento da produção e a adoção de novas técnicas em diversos setores, sendo neste contexto que se compreendeu e consolidou as grandes descobertas geográficas (CAMBI, 1999).

Assim o descobrimento dos novos mundos coloca em crise a redescoberta do mundo antigo, isto é, o iluminismo põe definitivamente em crise o humanismo (MANACORDA, 2010). Segundo os autores Gauthier e Tardif (2010), o mundo humano não estava mais subordinado ao mundo divino, o homem do Renascimento não tirava mais de Deus ou do cosmos as suas regras ou seus modelos de conduta. Assim, ao tomar posse da natureza, o homem amplia seu sentimento de poder, descobrindo-se capaz de constituir para si uma cultura e ocupando o seu centro, através da ciência e das técnicas.

Conforme estes autores, a pedagogia surge nesse contexto como um discurso sobre a maneira de organizar o ensino na classe, essencialmente tradicional, portadora dos costumes dos séculos passados, por meio de uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva e ritualizada como um modelo invariável que respeita e perpetua o método de ensino do século XVII.

Desta forma, no século XVIII, o Iluminismo traz como foco a crença na capacidade da razão humana, no sentido de busca e encontro da verdade sobre o mundo a partir de fundamentos e procedimentos específicos legitimados pelos métodos científicos. Essencialmente esta concepção considera o conhecimento a representação da realidade tal como ela é, portanto, única alcançada por métodos adequados e transcendendo ao sujeito indivíduo. Preconiza que só será adquirida pelo aluno através da condução correta

para as verdadeiras crenças universais. Desta forma, a realidade a ser aprendida, bem como a informação transmitida é transcendental, não passível de reformulação, cabendo ao aprendiz aguardar passivamente sua aquisição (GIOVEDI, 2006).

Essa tradição, baseada na ordem absoluta, é levada ao ápice no século XIX, no período dito de “ensino mútuo” que corresponde a Revolução Industrial. Estas escolas eram compostas por um único mestre com em média 250 alunos, sendo que nas grandes cidades ensinava-se para um conjunto de até mil alunos. Para tanto, esta ordem pode ser considerada o prolongamento da tradição pedagógica do século XVII (GAUTHIER E TARDIF, 2010).

Em contraponto a “escola tradicional” cultivadora da imitação como um banco de preceitos a aplicar, no qual os alunos esperam passivamente, surge na primeira metade do século XIX os partidários da chamada pedagogia nova (escola nova). Na concepção da “escola nova” são norteadas programações de ensino que respeitam o desenvolvimento psicológico e, portanto, os interesses e as aptidões dos alunos, sendo como uma “comunidade em miniatura” em que os alunos entram em contato com o ambiente e a vida ao seu redor. (GHIRALDELLI, 2006).

Dessa forma, nas escolas novas, conforme Manacorda (2010), a espontaneidade, o jogo e o trabalho são elementos educativos essenciais e em decorrência, foram chamadas de escolas “ativas”. Encontravam-se freqüentemente nos campos, no meio dos bosques, equipadas com instrumentos de laboratório, baseadas no autogoverno e na cooperação, respeitando ao máximo a personalidade da criança.

Enquanto a pedagogia tradicional é uma pedagogia do objeto, da cultura a transmitir pelo docente ao aluno, na pedagogia nova, o mestre é fundamentalmente um estimulador, um guia; esta presente, mas apaga-se, permitindo com que a criança seja sujeito de sua aprendizagem. É preciso que o mestre esteja à escuta daquilo que as crianças vivem e sentem, não sendo uma escola apartada da vida como o modelo tradicional, mas uma escola que entra o mundo da criança. Essa visão da pedagogia atravessa quase a totalidade do século XX (GAUTHIER E TARDIF, 2010).

Neste breve histórico da educação em que se desdobra o pensamento ocidental, somos levados até o pensamento metafísico moderno determinante nos séculos XX e

XXI, presente tanto no método da educação tradicional como a escola nova que discutem a educação.

Sobre este modo que impera a educação atual, trazemos a fenomenologia de Heidegger que, conforme Critelli (2006), nasce como um questionamento da dissolução da filosofia nesse modo científico de pensar, no qual o ocidente moderno aceitou esta via como a única perspectiva adequada, viável e válida para aproximação entre homem e mundo.

Heidegger denomina por “Época Planetária” está época em que há o predomínio da técnica moderna, na qual gesta condições significativas para os homens, mas que também engessa as suas possibilidades, condicionando-os para um processo de conhecimento impositivo que compromete as possibilidades de um existir que apareça o que há de mais propriamente humano: o seu ser em relação ao conhecido (COLPO, 2002).

Portanto pensando no processo educacional que se baseia neste pensamento metafísico, iniciamos este trabalho, como aponta Giacóia (2013, p. 11), confrontados com a necessidade de “(...) subtrair à compulsão de percorrer sempre os mesmos caminhos, que em vez de salvação, potencializam o perigo, enredando-nos mais profundamente a alienação.”, caracterizado por este esquecimento do ser.

2 FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL

2.1 O início da Fenomenologia

A fenomenologia surge na segunda metade do século XIX, como possibilidade de superação à uma crise pela qual a ciência positivista se encontrava. Esta antiga concepção “(...) excessivamente apegada à objetividade, a crença de que a realidade se reduz aquilo que percebemos pelos sentidos” (PENHA, 2004, p. 21), começa a ser questionada. Assim como resume Dartigues (2005, p.15):

(...) a partir de 1880, a bela segurança do pensamento positivista começa a ser abalada, pois cada vez mais os fundamentos e o alcance da ciência tornam-se objeto de interrogação: terão as leis que ela descobre uma validade universal? Qual é o sentido de sua objetividade? Não serão elas somente convenções e não dependerão do psiquismo, cujas leis a psicologia por sua vez descobre?

Nesse contexto de crise, Edmund Husserl (1859-1938), matemático de formação e aluno de filosofia de Franz Brentano (1830-1917), dirige seu pensamento na crítica às teorias científicas da época.

Dessa forma, Husserl postula o fundamento básico da fenomenologia: a *consciência intencional* que rompe com a dicotomia entre sujeito e objeto, homem e mundo, estabelecido pelas ciências naturais. A consciência para Husserl sempre já está em alguma intenção, portanto ela não é passiva, isto é, tudo que se passa nela visa a um objeto. Somente há ideias porque já estão relacionadas ao mundo, constituindo-se como um único fenômeno ligados entre si (PENHA, 2004). Desta forma, como aponta Dartigues (2005), consciência é sempre “consciência de alguma coisa” e o objeto é sempre “objeto para a consciência”.

Isto não quer dizer que o objeto está contido na consciência como que dentro de uma caixa, mas que só tem seu sentido de objeto para uma consciência, que sua essência é sempre o termo de uma visada de significação e que sem essa visada não se poderia falar de objeto, nem portanto de uma essência de objeto. (p. 22)

Husserl propõe então como método fenomenológico: uma *volta as coisas mesmas*, processo caracterizado pela suspensão de todos os conceitos/juízos do indivíduo sobre os objetos que o circundam, descrevendo a experiência tal como ela se mostra, de modo que se atinja a realidade assim como ela é (PENHA, 2004), na linguagem husserliana isto é denominado de “redução fenomenológica”.

2.2 Pensamento Fenomenológico-existencial de Martin Heidegger

Seguindo o método fenomenológico apresentado, Martin Heidegger (1889-1976), aluno e assistente de Husserl, irá se debruçar e discutir a questão do Ser em sua obra capital *Ser e Tempo*, publicado em 1927. Para Heidegger ocorreu no pensamento ocidental pós-socrático algo que ele denominou como o *esquecimento do Ser*. Esses filósofos consideravam o Ser como algo evidente por si mesmo (PENHA, 2004).

Desta forma, na busca pelo sentido do ser, Heidegger (2012) percebe que

(...) elaborar a questão-do-ser significa tornar transparente um ente - o perguntante - em seu ser. (...) esse ente que somos cada vez nós mesmos e que tem entre outras possibilidades-de-ser, a possibilidade-de-ser do perguntar, nós o apreendemos terminologicamente como *Dasein* (p. 47)

A partir disso Heidegger insere o termo *Dasein*, traduzido de forma literal por *Ser-aí*, como aquele que questiona-se sobre o sentido do Ser, sobre sua própria existência.

Como perguntante em seu ser, “[...] o ser-aí não é nada previamente constituído em seu ser” (CASANOVA, 2006, p.15). O *Dasein* só determina seu ser por meio de sua própria existência. Assim, todos os seus modos de ser possuem caráter de possibilidade. Nessa perspectiva, o *Dasein* tem como condição fundamental a abertura, o poder-ser. Assim Heidegger (2012, p. 409) afirma que “O *Dasein* é cada vez que ele pode ser e como ele é a sua possibilidade.”

Como o ser-aí não é prontamente determinado, este “ é um ente que, entendendo-se² em seu ser, comporta-se em relação a esse ser.” (HEIDEGGER, 2012, p.169). Ou seja, *Dasein* também é *entender (compreensão)*.

Porém essa dinâmica existencial de realização das possibilidades que ele sempre cada vez é, está acompanhada da facticidade do mundo, ou seja, essa construção não se faz em meio de uma ausência de limites (CASANOVA, 2006). O homem já é lançado em certas condições de mundo, não escolhendo inclusive a sua condição de humanidade (CRITELLI, 2006).

Conforme Casanova (2006), o poder-ser acompanhado de sua facticidade, carece dessa *compreensão* que projete, a partir desse horizonte, o seu próprio poder-ser. Dessa forma, a compreensão

viabiliza existencialmente ao ser-aí a assunção de suas possibilidades reais e efetivas, uma vez que traz à tona o espaço mesmo de constituição de tais possibilidades. (CASANOVA, 2006, p.53)

Compreensão, colocada aqui não pode ser entendida como uma faculdade, como uma capacidade intelectual de apreensão do significado de termos, coisas ou estado de coisa, mas sim como algo que se revela “como o modo mesmo de realização desse ente que é essencialmente um poder-ser, um existente” (CASANOVA, 2006, p 52).

Assim, o que distingue o ente homem dos outros entes, encontra-se na possibilidade, deste último, de perceber a sua manifestação e o seu desdobramento (CRITELLI, 2006). Desta forma, o *Dasein* não está solto no mundo, sem rumo. A partir de uma compreensão este encontra-se sempre em alguma direção. Ou seja, em sua tarefa de *ter que ser*, o ser-aí está sempre na busca de um *sentido*, direção do existir.

O *Dasein* além de abertura, ele existe sempre em um mundo, isto é, o ser não existe isoladamente do mundo e nem o mundo existe separado do *Dasein*. Heidegger coloca essa concepção a partir do termo “ser-no-mundo”, mostrando essa unidade entre o ser e o mundo que habita. Assim o *Dasein* “é” no mesmo momento que já está em relação ao mundo. É importante fazer a elucidação do que Heidegger quer dizer quando se refere

² “Entender” – termo que foi traduzido por Márcia de Sá Cavalcante (1988) como “compreensão”

ao “ser-em”. Esta é uma condição que não se refere ao homem “dentro” de um mundo como, por exemplo, uma roupa dentro de um armário ou um lápis dentro de um estojo. Não se trata de uma relação de espacialidade, mas de existência. Desta forma, o *Dasein* é “junto ao mundo”, se dá ao mesmo tempo (HEIDEGGER, 2012).

Na perspectiva fenomenológica, as coisas não são coisa alguma em si mesmas. O ente não tem um significado em si, isolados do “mundo humano” (CRITELLI, 2006). “(...) É na *ocupação* mesma que os entes vão paulatinamente se revelando como tais” (CASANOVA, 2006, p.47). Como afirma Critelli (2006), o ente é o que tem manifestação/exposição para um olhar. Ou seja, podemos dizer que para que o objeto que conhecemos pelo nome de “cadeira” esteja presente, depende de um modo-de-ser-no-mundo do *Dasein* que faça sentido para ela. Um homem cansado se *ocupa* da cadeira na sua possibilidade de lugar de descanso e um outro homem com medo se *ocupa* da mesma cadeira como uma possibilidade de bloquear a porta impedindo a entrada de algo. Inclusive, é no mundo vivido, que abre a possibilidade do indivíduo perceber a cadeira e se referir a ela como tal. Ou seja,

esse já-ser-junto não é de imediato um ficar unicamente boquiaberto olhando inerte um puro subsistente. O ser-no-mundo como ocupação é tomado pelo mundo que se ocupa. Para que o conhecer seja possível como determinação considerativa do subsistente, é preciso que haja uma pré deficiência do ter de se ocupar do mundo. (HEIDEGGER, 2012, p. 191)

Nesse sentido difere da concepção da ciência empirista que define os objetos e suas relações no mundo, sem levar em conta o ser-aí. Dessa forma, como aponta Giacoia (2013), esta se relaciona com os entes sem se perguntar pelo estatuto do ser que as opera, assumindo implicitamente um sentido para seus conceitos, objetos e reações.

Quando o ente veio ao entendimento, descoberto com o ser do *Dasein*, dizemos basicamente que ele tem sentido. Só o *Dasein* pode ser provido ou desprovido de sentido, na medida em que abertura do ser-no-mundo “pode ser preenchida” pelo ente descoberto. (HEIDEGGER, 2012).

Portanto podemos dizer que “O Homem se manifesta compreendendo a manifestação (sua e a dos demais entes) e, simultaneamente, pondo a manifestação e o manifesto sob sua custódia, sob sua responsabilidade” (CRITELLI, 2006, p. 58).

Deste modo, o ser-no-mundo, entregue à responsabilidade de si, abarca os modos-de-ser na ocupação com o “mundo”, na relação a si mesmo - como já foi explicitado nos parágrafos anteriores - e na preocupação-com os outros, em que explicarei melhor a seguir.

Quando pensamos em entes, Heidegger irá afirmar que a relação estabelecida é de “ocupação”, porém quando a relação é com outro *Dasein*, é chamado de “preocupação-com”. Heidegger irá afirmar que existe o *modi* deficientes e indiferentes de preocupação-com por implicarem em uma relação que não existe ou falta algo, como por exemplo o não se importar nada com o outro, estar junto do outro, contra o outro, passar um do lado do outro e ser um para o outro. É importante ressaltar que ser indiferente com os outros é diferente da indiferença na ocupação, pois os outros sempre já nos afetam. Não precisamos estar onticamente com os outros para se dar conta do outro. Só é possível estar só porque já somos ser-com. (HEIDEGGER, 2012)

Existem também os *modi* positivos de preocupação-com-o-outro. Heidegger irá mencionar duas formas extremas para tal: substitutiva-dominadora e antecipatória-libertatória. A primeira

pode, por assim dizer, retirar o ‘cuidado’³ do outro e tomar-lhe o lugar nas ocupações, substituindo-o. Essa preocupação assume a ocupação que o outro deve realizar. Este é deslocado de sua posição, retraindo-se, para posteriormente assumir a ocupação como algo disponível e já pronto ou então se dispensar totalmente dele. Nessa preocupação, o outro pode tornar-se dependente e dominado, mesmo que esse domínio seja silencioso e permaneça encoberto para o dominado. (HEIDEGGER, 1988, p.173-174).

E a segunda, em contrapartida,

³ Este termo na versão de Ser e Tempo traduzido por Fausto Castilho (2012) para o português, esta como “preocupação”

(...) não tanto substitui o outro, mas que se lhe antepõe em sua possibilidade existenciária de ser, não para lhe retirar o 'cuidado' e sim para devolvê-lo como tal. Essa preocupação que em sua essência, diz respeito à cura propriamente dita, ou seja, à existência do outro não como uma coisa de que se ocupa, ajuda o outro a tornar-se, em sua cura, transparente a si mesmo e livre para ela. (HEIDEGGER, 1988, p.173-174).

Esse *cuidado* que Heidegger cita nos trechos acima se refere a tarefa ontológica de todo o *Dasein* de ter que dar conta do seu ser. Ou seja, o *Dasein*, como abertura, percebe-se na tarefa intransferível de *ter que ser* que se encontra somente sob sua responsabilidade. Assim ele toma para si seu ser como algo que tem que *cuidar* (CRITELLI, 2006). Portanto, podemos dizer que

habitar o mundo, construí-lo, preservar a vida biológica e atender às suas necessidades, tratar de ser si mesmo em sua singularidade e pluralidade é o que ontologicamente podemos chamar, como Heidegger, (...) de cuidado. (CRITELLI, 2006, p.132)

Porém, ainda como afirma a autora, esse *cuidar de ser* não se faz de modo aleatório. O *Dasein* escolhe o que irá cuidar, modo como irá cuidar e como irá cuidar desse cuidado mesmo. As duas primeiras referem-se aos aspectos culturais, junto a trama de significados que mencionamos anteriormente quando nos referirmos ao ser-no-mundo. Já o *cuidar desse cuidado mesmo refere-se aos modos ontológicos do cuidar*, que abordaremos melhor adiante.

Além de sermos-um-com-o-outro, a expressão os *outros* consiste não só no que habitualmente entendemos como o *Dasein* que não sou eu, mas sim aquilo que *a-gente* na maioria das vezes também não se diferencia. *A-gente* tem ela própria os seus modos de ser. Heidegger afirma que esse *a-gente* é o que todos são, mas ao mesmo tempo não é ninguém determinado, configurando o modo-de-ser na cotidianidade que possibilita o viver em sociedade (HEIDEGGER, 2012).

O ser-com-os-outros cotidiano é o lugar do "público", onde tudo é para todos indistintamente, onde somos como os outros são, fazemos aquilo que se faz, preocupamo-nos com o que "a gente" se preocupa, onde

estamos familiarmente habituados ao afastamento de nossas próprias responsabilidades e de nosso próprio ser. Esse ser-com-os outros cotidiano é, portanto, o lugar do nivelamento ou “uniformidade”, onde tudo é de todos, onde estamos sempre a mercê do arbítrio do “a gente”. (CRITELLI, 2006, p.65)

O a-gente pode se incumbir de tudo com facilidade, pois alivia o *Dasein* na medida em que o desresponsabiliza de suas escolhas, pois parece fazer por ele. “Cada um é o outro e nenhum é ele mesmo. A-gente, com qual se responde à pergunta pelo *quem* do *Dasein* cotidiano, é o *Ninguém* ao qual todo *Dasein* já se entregou cada vez em seu *ser-um-entre-outros*. (HEIDEGGER, 2012, p. 367)

Esse ser-um-com-o-outro dissolve por completo o *Dasein* próprio, no modo-de-ser “dos outros”, e isto de tal maneira que os outros desaparecem mais e mais em sua diferenciação e expressividade. Nessa ausência de surpresa e de identificação, *a-gente* desenvolve sua verdadeira ditadura. (HEIDEGGER, 2012, p. 365)

“A absorção em a-gente e junto ao “mundo” da ocupação manifesta algo assim como uma fuga do *Dasein* diante de si mesmo como poder-ser-si-mesmo próprio” (HEIDEGGER, 2012, p.517) Assim, o *Dasein* encontrado no jogo de *ter que ser*, pode *cuidar* desse cuidado mesmo de modo próprio o impróprio.

Desta maneira o ser-aí pode caminhar por uma existência impessoal, inautêntica de uma “consequente negação de si como poder-ser” ou “assumir plenamente a responsabilidade por si mesmo como poder-ser” (CASANOVA, 2006, p.92)

Tendo como fundamento o ser-com-os-outros, a educação se constrói nesse existir cotidiano que nos referirmos. “No envolvimento com o o mundo de que cuidamos, em nosso trabalho, é que os outros são por nós encontrados. Nesse envolvimento cuidadoso com o mundo somos uns com os outros e, nele, a educação se dá” (CRITELLI, 1981, p. 65)

2.3 Educação na perspectiva fenomenológica de Heidegger

É importante ressaltar que nenhum dos grandes autores da fenomenologia redigiu um “trabalho sobre educação”, o que dificulta muito qualquer tentativa de aproximação. Antes de começar a falar sobre educação, faz-se necessário trazer o que o Heidegger diz respeito do que costumamos chamar de “aquisição do conhecimento”, ato de conhecer.

Heidegger (2012) considera que a questão do “conhecimento” propõe-se como um grande enigma quando este é considerado como uma instância separado dos entes, mantendo a dicotomia entre sujeito e objeto. Para este autor, “o conhecer é um modo-de-ser do *Dasein* como ser-no-mundo e o conhecer tem sua fundamentação ôntica nessa constituição-de-ser.” (p.191). Dessa forma, Heidegger (2012) aponta que o conhecer é fundado em um já-ser-no-mundo do *Dasein*. Então,

No dirigir-se para... e no apreender, o *Dasein* não sai de sua esfera interna, na qual estaria inicialmente encapsulado, mas, por seu modo-de-ser primário, ele já está sempre “fora”, junto a um ente que vem-de-encontro no mundo já cada vez descoberto. E o determinante se deter junto ao ente por conhecer não é algo como abandonar a esfera interna, mas nesse “ser fora” junto ao objeto, o *Dasein* está “dentro”, em um sentido corretamente entendido, a saber, é ele mesmo quem conhece como ser-no-mundo. (p.193)

Em contraponto, o conhecimento, conforme a interpretação metafísica, separa sujeito e objeto, condicionando o mundo a um olhar subjetivado de mundo. O sujeito se encontra em um lugar privilegiado na relação com os *ente*, tornando o objeto um epifenômeno do sujeito (COLPO, 2002). Dessa forma,

o mundo ocidental moderno tem como fundamento de seu modo de ser a perspectiva do ente e o esquecimento do ser. A ocidentalidade moderna encobriu a essência, a verdade do ser. Esqueceu-se que o “ser” não é uma substância, nem mesmo abstrata; que não é um objeto, uma coisa; que “ser” é simplesmente o modo daquilo que é. (...) Por ser possibilidade em aberto, o “ser” não pode ser precisado, objetivado, aprisionado num único sentido. A ocidentalidade moderna tentou prender o “ser” para assegurar-se dele e assim poder controlá-lo (CRITELLI, 1980, p.14)

Essa perspectiva da metafísica impede, portanto, que se possa compreender o ente em suas variadas possibilidades de manifestação, procurando apenas um sentido para esse ente, como forma de controlá-lo.

Na busca por um caminho seguro e previsível, a ciência moderna, direcionou o conhecimento para outra posição: da experiência com o mundo das coisas para o experimento das coisas do mundo. (...) Chegamos então a um modo de compreender o conhecimento como uma acumulação progressiva de verdades objetivas, externa ao homem, separado da existência humana. (SODELLI, 2008, p.216)

Segundo Heidegger, ao domínio do contemporâneo está o *pensamento calculador*. O “homem atual está em fuga do pensamento”, deixando com que apenas esse modo específico de pensar aconteça (HEIDEGGER apud SARAMAGO, 2008, p. 161). Nesse pensamento, faz-se inúmeras conjecturas, antecipações e planos perante o mundo a fim de controlá-lo, assim como aponta Saramago (2008), os objetos são reduzidos “à enumeração das possibilidades de satisfazer aos fins previamente delineados pelo querer” (p.161).

Do mesmo modo que Rezende (1990), podemos compreender que a fenomenologia, propondo a “redução fenomenológica” de voltar às coisas mesmas, estabelece uma crítica dessa forma de pensar, pois esta descaracteriza o sentido da existência.

Nesta direção, existe o *pensamento mediativo* que “não resulta de um ato de vontade de algum “sujeito”, mas, como diz Heidegger, depende antes de um aguardar” (SARAMAGO, 2008, p.161). Esse aguardar implica uma abertura ao que virá. Ou seja, a aprendizagem humana está atrelada ao poder-ser do ser-aí. Sendo assim, está deve ser uma “aprendizagem significativa” que compõe as múltiplas manifestações da verdade (REZENDE, 1990).

A educação no modo tradicional, está moldada na impessoalidade, onde busca uma única verdade para todos. A verdade já é dada/imposta, delimitando o que será

ensinado e conseqüentemente aprendido, impondo ao ser-aí um modo de existir irrefletido quanto ao seu ser, dissolvendo-se no a-gente, no modo impessoal (CRITELLI, 1980).

Se a educação implica a relação homem-homem como relação básica, isto já nos está dizendo que se trata da relação dos homens entre si e não dos homens com os outros entes que não são ser-aí também. Desta feita, a educação deve então ser pensada fundando-se na compreensão de como é o homem (ser-aí, *Dasein*). Não esqueçamos que o homem é um ente que, diferentemente dos demais, é sempre como “possibilidade”. Os outros entes têm o caráter e ser em determinação, enquanto que o ser-aí tem o caráter de ser em possibilidade. Se a educação só fizesse abrir caminho à inautenticidade, seu endereçamento seria às coisas, aos objetos, e não aos homens. Se ao homem é dada a condição de em possibilidade, tanto a inautenticidade como a autenticidade como modos de ser lhe estão abertas (CRITELLI, 1981, p. 65)

Dessa forma, uma filosofia da educação nesse entendimento vai em direção a desconstrução das representações objetivadas, buscando novos caminhos para o pensamento, pautado na noção de ser-aí como abertura, pensado no âmbito de sua própria indeterminação que se indaga pelo sentido de ser. “O que importa para o *ser-aí* como *verdade* não será a sua possível universalização como proposição e, sim, como algo que possa ser *autenticado* pelo *ser-aí*” (COLPO, 2002, p.166). Assim,

pensar a questão do *sentido* do *ser* nos remete à possibilidade de pensar a existência humana vista à luz de uma história pessoal que não se constitui por fatos, por interpretações objetivadas e, sim, por uma rede de relações de significação e sentido a que estamos implicados no “*mundo*”. (...) uma filosofia da educação orientada por esta ontologia deverá pensar em meios e recursos pedagógicos que possam oferecer a condição de nos aproximarmos de uma reflexão sobre o *ser* indagando por seu *sentido*. (COLPO, 2002, p.167)

Conforme Rezende (1990), anterior a ciência e a ideologia, há um sentido da existência que é preciso redescobrir. Nesta direção o autor afirma que a educação se abre como um *processo-projeto* de humanização do sujeito, não sendo de forma *objeto-*

passivo mas sujeito-ativo da história e da cultura. Assim, “mais do que um mero processo, a educação pretende ser um projeto de personalização dos sujeitos, de desalienação tanto individual como coletiva” (REZENDE, 1990, p.69).

Isso pode não ser uma tarefa muito fácil, pois como afirma Rezende (1990) e Critelli (1980), a educação nesses formatos atuais tornou-se um dos instrumentos de dominação e cultivo da ideologia das classes dominantes, constituindo-se como um dos aparelhos ideológicos do Estado, fazendo com que as pessoas possam viver sem perceber o sentido que suas vidas realmente têm, encontrando seu fundamento no inautêntico.

Podemos nos questionar nesse momento, como que o currículo pode ser construído nessa perspectiva? Com a fenomenologia a idéia de Currículo assume novas possibilidades. Construir o currículo não se trata mais de um instrumento a ser planejado “a priori” por especialistas, mas sim um espaço de construção, cujo professor, como um “ser-no-mundo-com-os-outros”, será um ser participante na situação de sala de aula que refletirá uma forma de ver o mundo, usando os diversos recursos que os alunos possuem, partindo de uma leitura do mundo dos alunos, projetando possibilidades. (MARTINS, 1992)

A educação formal deveria ser, nesta acepção, uma arte onde o professor auxiliaria o aluno a encontrar e a produzir conhecimentos por si mesmo. O realmente importante na educação não é o fato de a criança aprender isto ou aquilo mas, sim, que sua mente possa desabrochar no sentido de que a energia seja estimulada, visando a um crescimento, tal como dito conhecido: *“Dê-se ao homem energia, força e poder e ele com isso poderá fazer o que desejar”*. Coloca-se, assim, o sujeito como um viajante constantemente desafiado, com interesse voltado para a descoberta de novos caminhos. (MARTINS, 1992, p.86)

Conforme Andrade (2008), Heidegger afirmava que ensinar é mais difícil do que aprender, mas isso não porque quem ensina deve saber mais do que quem aprende e que deve ser mais preparado para tal vocação, mas diferentemente dessa convicção, ensinar significa, na verdade, “convidar a aprender”. “Educar, no alto sentido da palavra, é

chamar o homem para que ele assuma para si tal relação como algo que lhe concerne, e não apenas como algo dado e já sabido” (ANDRADE, 2008, p.70).

Portanto, podemos pensar que uma Filosofia da educação fundada na ontologia de Heidegger tem como foco não o desenvolvimento de possibilidades e potencialidades instrucionais que visam ao domínio e ao controle dos *entes*, mas o exercício do *ser-aí* na possibilidade e na liberdade de *deixar-ser o ente*, na possibilidade de uma descoberta de *si-mesmo* e do seu destino como projeto próprio (COLPO, 2002)

3 ORGANIZAÇÃO ODEBRECHT

3.1 Um pouco de história

As origens da Organização Odebrecht remontam ao século XIX, quando imigrantes alemães chegaram ao Sul do Brasil, entre eles Emil Odebrecht, que desenvolveu diversos trabalhos de engenharia no Brasil (ODEBRECHT, 2004).

Emílio Odebrecht, primogênito de Edmundo e neto de Emil, desenvolveu uma carreira de construtor no Nordeste brasileiro e, interessado na educação de pessoas, formou no trabalho diversos mestres-de-obras.

Ao longo das décadas seguintes, fundada por Norberto Odebrecht (filho de Emilio Odebrecht), nasceu a organização Odebrecht como a conhecemos atualmente com atuação mundial em negócios diversificados nos setores de construção e engenharia, químicos e petroquímicos, energia, saneamento e outros, prestando serviços e fabricando produtos para o Brasil e em mais 22 países⁴.

A trajetória de vida de Norberto Odebrecht que vamos conhecer a seguir, foi crucial para o desenvolvimento da organização e de sua cultura. Seguindo a tradição familiar germânica e luterana, a educação dos Odebrechts, reforçou valores que posteriormente foram refletidos no desenvolvimento da cultura da organização.

Norberto Odebrecht, a partir dos 15 anos, teve acesso ao mundo do trabalho do pai. Após as aulas da escola era incentivado a conviver com os mestres-de-obras que lhe deram as primeiras lições do ofício. De início, aprendeu a ser pedreiro e em vez de mesada passou a receber salário. Depois foi serralheiro, armador, chefe de almoxarifado e responsável pelo transporte. Ensinar-lhe como cortar ferro, dobrá-lo e usá-lo na construção de armaduras para colunas, vigas e lajes; a revestir paredes com argamassa, a entalhar madeira e operar uma forja. Enquanto se exercitava nos diversos ofícios técnicos, assimilava as primeiras lições práticas de administração e gerência. “Aprendi que o tempo é o único recurso irrecuperável, e que não temos o direito de desperdiçar o nosso e o dos demais”, diria ele anos depois (ODEBRECHT apud ODEBRECHT, 2004, p.18).

⁴ Disponível em: <http://www.odebrecht.com/relatorio2013/hotsite/wp-content/uploads/2014/06/RA-Odebrecht-2014-FINAL_PDF_site_PT.pdf>.

Aos 18 anos, seguindo uma trajetória familiar de três gerações, Norberto Odebrecht entrou em engenharia na Escola Politécnica de Salvador. No terceiro ano foi requisitado quando a empresa do pai começava sua fase de dificuldades em decorrência da Segunda Guerra Mundial. Os materiais de construção importados tornaram-se raros e os preços do ferro, cimento, louças e ferragens dispararam (ODEBRECHT, 2004). Isso fez com que muitas empresas do setor, intimidadas pelos credores, tivessem de encerrar suas atividades. Emílio Odebrecht não se livrou do problema e entregou o patrimônio da firma e de seu principal Sócio-proprietário ao Credor Bando da Bahia e retirou-se dos negócios (ODEBRECHT, 2010d). Nos primeiros anos da década de 40, ainda estudante, foi Norberto Odebrecht quem deu continuidade às obras contratadas pelo pai. Sem capital para comprar os equipamentos modernos que a guerra na Europa ajudara a desenvolver, precisava ainda de conquistar seu próprio espaço num mercado limitado e ocupado em boa parte por empresas estrangeiras (ODEBRECHT, 2004).

Pouco antes da formatura de Norberto Odebrecht, em 1943, as obras contratadas de Emílio Odebrecht & Cia estavam concluídas. No entanto, como relata Norberto Odebrecht, em seu livro *Educação pelo Trabalho*, “existia um patrimônio residual insuficiente para liquidar os débitos” (p. 115). Dessa forma, Norberto Odebrecht firmou um acordo com o Banco da Bahia e assumiu todo o passivo da empresa e o consequente o compromisso de pagar todas as dívidas (ODEBRECHT, 2010d).

Norberto Odebrecht recebeu a Emílio Odebrecht & Cia. com seu passivo mas também com seu ativo: os mestres treinados pelo pai na escola dos canteiros de obras. Seu objetivo era honrar os contratos e dar continuidade aos negócios (ODEBRECHT, 2004), como afirma Norberto Odebrecht⁵ (2010d):

(...) iniciei minha Vida empresarial cheio de dívidas a pagar, ou seja, com um grande Passivo. Mas “herdara” a um ativo muito mais valioso: os Mestres, Contramestres e Cabos de Turma, treinados por meu Pai na dura escola dos Canteiros e Obras, os quais - livremente- decidiram confiar no Jovem que assumia a direção do Negócio. (p. 127)

⁵ No decorrer do texto, sempre utilizarei o nome inteiro do autor para facilitar sua diferenciação com o nome da Organização

Segundo Norberto Odebrecht (2010d), a solução surgiu de três pactos. Um pacto político foi estabelecido com o Banco da Bahia, seu principal credor. Um pacto econômico, assegurando-lhes obras de qualidade a menor prazo e a menor custo. E um pacto social com os Mestres, assegurando-lhes participação nos resultados gerados a partir de suas respectivas obras e as condições para “desfrutar de uma velhice tranquila como agentes do próprio destino.” (p. 129)

Emílio voltaria à Bahia na década seguinte, a pedido de Norberto Odebrecht, para acessar-lhe na empresa. Ele torna a frequentar canteiros de obras, orientar mestres e aprendizes e atuar como calculista em várias obras. Ao longo da vida Emílio procurou sempre ser um educador. O “Seu Emílio”, como era conhecido, passava noites em casa conversando com jovens engenheiros, mestres-se-obra e operários, orientando-os e tirando suas dúvidas (ODEBRECHT, 2004).

Norberto Odebrecht percebia que o mundo dos negócios se estrutura sobre um tripé formado pelo relacionamento entre o acionista, o empresário e sua equipe e o cliente. Assim, assumiu a incumbência de manter o relacionamento com os clientes, fornecedores e banqueiros, com o objetivo de conseguir obras. Neste período foram também implementadas as idéias da descentralização, da delegação planejada, da parceria e da partilha de resultados, idéias que darão sustentação a cultura. A combinação destes esforços garantiu a estabilização da organização e em 1948 todas as dívidas estavam pagas (ODEBRECHT, 2004), assim

(...) cada mestre tornou-se responsável por uma obra (cliente), com toda a liberdade para formar sua equipe e chegar aos resultados previamente estabelecidos, que seriam compartilhados entre o mestre e sua equipe e o empresário. Por último, o empresário contribuía para cada obra com idéias e novos equipamentos, enquanto o mestre entrava com sua criatividade para satisfazer o cliente com a redução de prazos e custos. (ODEBRECHT, 2004, p.20)

Passaram a integrar a empresa alunos dos dois últimos anos da Escola Politécnica, que podiam trabalhar sem abandonar os estudos. Esses jovens aprendiam com os mestres, que eram responsáveis pela formação do futuro líder. Em 1945 Noberto e dois jovens estudantes da Escola Politécnica da Bahia – Francisco Valladares e Otto

Schaeppi – convidados por ele para ajudar na estruturação de uma nova empresa, da qual se tornaram sócios, fundaram a Norberto Odebrecht Construtora Ltda (ODEBRECHT, 2004).

Dado as experiências de Norberto Odebrecht com as ideias implementadas no período anterior, chegou-se a conclusão que seria necessário propor uma série de mudanças no sistema de trabalho tradicionalmente praticado no setor. Norberto Odebrecht, em uma forma de motivar as pessoas e estimular sua criatividade, não hesitou em deixar sob a responsabilidade dos próprios mestres-de-obras tarefas como pedidos, compras e admissão de pessoal, em geral entregues aos escritórios centrais das construtoras. Esta delegação plena e a descentralização das decisões era o que proporcionava à empresa gerenciar mais obras que a concorrência (ODEBRECHT, 2004).

Norberto Odebrecht (2010c) então criou a arte que denominou Tecnologia Empresarial Odebrecht em seu livro *Sobreviver, Crescer e Perpetuar*. As convicções e proposições expostas anteriormente congregam o acompanhamento, avaliação e julgamento realizadas a partir de sua atuação empresarial, surgidas primeiramente de modo intuitivo e espontâneo, elucidando-no na compreensão da arte de coordenar e de integrar o trabalho dos seres humanos, como colocado, em suas palavras, no trecho seguinte:

Foi a existência dessa sociedade de confiança, integrada por pessoas com espírito de servir, que nos deu credibilidade com os clientes, fornecedores, banqueiros e seguradoras. Foi o que nos permitiu fundamentar os conceitos essenciais da Tecnologia Empresarial Odebrecht, que ainda hoje constituem os pilares de toda a nossa atuação: a descentralização; a delegação planejada; a parceria e a partilha de resultados. (ODEBRECHT apud ODEBRECHT, 2004, p. 3)

3.2 Cultura Organizacional Odebrecht: Tecnologia Empresarial Odebrecht

A Tecnologia Empresarial Odebrecht é entendida como o conjunto formado pelas concepções filosóficas da organização e pela prática

que delas decorre. Norberto Odebrecht (2010b), em 1943, no último ano do curso de Engenharia, dedicou-se a estudar em profundidade as concepções administrativas

dominantes à época e, depois de tê-las compreendido, recusou-se a utilizá-las na organização. Para Costa (2004), em seu livro *Ser Empresário*,

Norberto Odebrecht rejeitou as duas visões de organização prevalescentes no momentos do seu efetivo ingresso na vida empresarial: as metáforas da organização como pirâmide e como máquina. À primeira, ele respondeu com a horizontalidade e a descentralização; À segunda, com humanismo empresarial da base filosófica, do qual só tomou plena consciência muitos anos mais tarde. (p. 89)

Norberto Odebrecht (2010b) relata diversos motivos para discordar dos princípios organizacionais que eram de uso geral na época, dentre estes estavam: sua educação familiar, da qual foi “(...) condicionado a ver as Pessoas, nem “acima” nem “abaixo”, mas ao lado, como seus Semelhantes, sendo a eles ligados por vínculo de confiança”; a perspectiva de que era impossível “considerar como subordinados os “calejados” Mestres e Oficiais que conhecera na infância e cujo domínio das tecnologias específicas do negócio da construção aprendera a valorizar” (p. 31) e a necessidade de realizar simultaneamente um grande número de obras, afim de pagar as dívidas, o que exigiria a descentralização das decisões.

Norberto Odebrecht afirma que não poderia considerar o seu negócio como uma “linha de produção” como preconizava o taylorismo, cujo seres humanos não passam de meros objetos em uma engrenagem impessoal e fria. Dessa forma, não fazia sentido falar em níveis hierárquicos e vínculos de subordinação (COSTA, 2010), para Norberto (2010d):

O Ser Humano dotado de Caráter, bem como de Talento, Vocação, Motivação, não admite ser “massificado”. Recusa-se ser tratado como um trabalhador anônimo e igualmente, a ser massacrado por pesados organogramas piramidais ou a seguir regras impessoais e burocratizadas. Não aceita, tão pouco, o autoritarismo e a prepotência. O Ser Humano que precisamos identificar e integrar é aquele motivado a imprimir a sua marca pessoal na vida da organização ao qual concorda participar e o faz com entusiasmo. (p. 456)

(...) Para o Jovem, mais relevante do que aprender a ser ou se adaptar a uma Organização pronta e acabada, é chegar a ser; isto é, promover seu Desenvolvimento, ao mesmo tempo que contribui para o Crescimento de sua Organização. (p. 379)

Como elucidado por Costa (2004), do mesmo modo que ocorrem nos organismos vivos e nos ecossistemas naturais, os vínculos entre os diversos lados envolvidos no processo da organização passam a ser de comunicação, coordenação e integração.

Assim a representação que melhor retrata a organização é a estrutura horizontal, na qual as decisões e resultados, ao contrário de só subirem e descenderem, simplesmente fluem e refluem em uma linha reta que une os clientes aos acionistas, passando pelos responsáveis da Linha e por aqueles que os apoiam (ODEBRECHT, 2010d).

Para Norberto Odebrecht (2010d), em seu livro Educação pelo trabalho:

Por melhores que sejam suas máquinas, equipamentos e instalações, uma Organização sempre será - fundamentalmente - um conjunto de Seres Humanos, cada qual possuidor de seu respectivo Negócio, integrados graças à comunicação entre eles. (p.59).

Este é o fundamento do humanismo empresarial de Norberto Odebrecht. Para ele ser empresário, muito mais que conduzir um negócio, é uma forma de a pessoa exercitar em plenitude a sua humanidade (COSTA, 2004). Para Norberto Odebrecht (2010d, p.139) “o Empresário é um Ser Humano insatisfeito com o Mundo, tal qual ele existe. Pretende, pois, transformar este mundo, tornando-o melhor para si próprio e para seus Semelhantes, Inovando e Criando, sem cessar, melhores e maiores Riquezas para a Comunidade”

Para Norberto Odebrecht, a maior recompensa do trabalho deve ser obtida nele mesmo, não no lazer que dele decorre ou na remuneração que propicia. Podemos perceber isto quanto Norberto Odebrecht (2010d, p. 485) afirma que “todos os Colaboradores precisam ter consciência a cerca da utilidade de seu trabalho”, citando em seguida o seguinte exemplo:

Certa vez, perguntaram a um operário siderúrgico europeu para que servia o aço que ele estava produzindo naquele momento e obtiveram a seguinte resposta: “Este aço vai ser vendido a um fabricante de guindaste especiais, usados na construção de barragens. Não sei se será em meu país ou em qualquer outra parte do mundo, mas, daqui a alguns anos, eu consigo ver uma criança fazendo seus deveres escolares, iluminada pela luz que este aço ajudou a gerar. (p. 485)

Segundo Norberto Odebrecht (2010d, p. 457), “contrariamente aos recursos econômicos e materiais, os Seres Humanos são dotados de Personalidade, Vontade e Controle sobre seu próprio Trabalho”. Desta forma, o termo gestão cujo significado é cuidar de negócios alheios, é criticado, pois o Empresário cuida de seu próprio negócio na perspectiva da T.E.O.(Tecnologia Empresarial Odebrecht), devendo considerar a organização como se fosse sua (ODEBRECHT, 2010a). Em razão disso tudo, assim como afirma Costa (2004) a marca da organização Odebrecht é *a grande empresa com espírito de pequena empresa*.

A essência do pensamento de Norberto Odebrecht sobre a construção da consciência de si e do mundo, está na coerência interna de que o intuitivo e o racional estão igualmente presentes e que se integram em um “Equilíbrio dinâmico” (ODEBRECHT, 2010d, p. 155), reportando a Kant em sua epígrafe: “Intuições sem conceitos são cegas, conceitos sem intuições são ocos” (KANT, *apud* ODEBRECHT, 2010d, p.154).

Para Norberto Odebrecht (2010d), pensamento racional é linear, sequenciado, que privilegia mais a análise do que a síntese, fragmentando o todo em partes que possam ser por ele apreendidas. Trata-se de um raciocínio desagregador, que ao considerar-se inquestionável, impõe-se como único. Já o pensamento intuitivo baseia-se na experiência direta, não necessária ou exclusivamente racional, sendo um pensamento sintético, procurando compreender o todo. O pensamento intuitivo age de maneira receptiva, com relação ao novo ou ao inusitado, buscando somar, agregar, ampliando seu universo de percepções e integrando-as ao conhecimento.

Compreendendo que o pensamento racional e o intuitivo não sofrem a lógica de valorização hierárquica, ou seja, um prevalecendo sobre o outro, leva-nos a perceber que

Norberto Odebrecht é capaz de sair da arrogância do racional, como verdade absoluta, e entrar na humildade de múltiplas possibilidades da experiência, chamado por ele como intuitivo.

Ao contrário das figuras de “chefes” e “comandantes”, clássicos em organogramas piramidais, a organização Odebrecht é composta por líderes e liderados, constituindo o que é chamado de Educação pelo/para e no Trabalho. Conforme Norberto Odebrecht (2010d, p.458), “o Empresário e o Líder não nascem feitos. Desenvolvem-se a partir da Educação para o Trabalho, pelo Trabalho e no Trabalho”. Com a transformação da relação entre líder e o liderado numa autêntica relação educador-educando, ele revela uma lucida percepção da unidade profunda entre processos produtivos e pedagógicos. Assim, o conceito de educação pelo trabalho garante a integração entre teoria e prática, ação e concepção, pensamento e vida, na educação e no treinamento de líderes empresariais (COSTA, 2004). Para Norberto Odebrecht (2010d, p.459), “esta educação concreta é que prepara o ser humano para a vida; para a realização pessoal, profissional, econômica e política”.

Assim para ele, o ser humano adquire uma filosofia de vida capaz de orientá-lo rumo ao desenvolvimento contínuo na medida que concebe valores na concretude de seu trabalho cotidiano.

Certa vez, perguntaram a Norberto Odebrecht, porque, em seu pensamento, colocava o trabalho na frente da educação. Ele respondeu com um exemplo: uma criança recém-nascida, ao procurar com a boca o seio da mãe para alimentar-se, está trabalhando, ou seja, despendendo um esforço para satisfazer uma necessidade profundamente sentida; igualmente, quando aprende a andar, empenha-se com denodo em incansáveis tentativas e erros para equilibrar-se e movimentar-se com as duas pernas. Ninguém pode fazer isso por ela. [...] Assim também na formação do Empresário, Norberto Odebrecht estabelece o local e o processo de trabalho como respectivamente o melhor espaço e o melhor recurso de aprendizagem. (COSTA, 2004, p.70)

Eis aqui, pois, uma perspectiva pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer *para, pelo e no* trabalho. Na Educação *para* o trabalho o educando aprende para

trabalhar; na educação *pelo* trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação *no* trabalho ele se auto-educa, colhendo as lições oferecidas pelo conjunto de acontecimentos do dia-a-dia. (COSTA, 2004)

A educação pelo trabalho visa o desenvolvimento conjunto do Líder e do Liderado e solicita de ambos a continuada prática da humildade e do diálogo honesto, franco e leal. Na Empresa, Líder e Liderado podem desempenhar conjuntamente os papéis de Educador e Educando, cada qual educando a si mesmo e aos outros, e sendo por estes educados, mediante um “currículo” que muda continuamente, de acordo com as necessidades dos Clientes (ODEBRECHT, 2010d).

O líder educador, nesta concepção, diferencia-se novamente do chefe, do comandante ou do gerente, que leva informações para cima e decisões para baixo. Na Educação pelo Trabalho, Norberto Odebrecht (2010d, p.354) ressalta “que cada parte envolvida aprende a influenciar e ser influenciada na busca de o que é o certo”. No relacionamento sadio entre Educando e Educador há

Seres Humanos abertos ao questionamento e à confrontação de idéias, prontos a reconhecer seus erros e acertos. Se tiverem num clima de confiança, amizade e lealdade, as Pessoas se sentirão libertas da coerção e do medo. Sem “reservas mentais” e compromissadas com a verdade, terão coragem para admitir seus erros e estarão motivadas a corrigi-los rapidamente, com o apoio do respectivo Líder. (ODEBRECHT, 2010b, p. 101)

Em sua cultura organizacional é indicado a serenidade como sendo indispensável tanto para o líder quanto para o liderado que deve manter a mente aberta para escutar e compreender os argumentos apresentados, bem como valorizar e aproveitar as opiniões alheias integrando-as as suas idéias. Sendo para isso o fundamento sadio entre líder e liderado a comunicação, ampla, qualificada e profunda. (ODEBRECHT, 2010b)

Para que uma oportunidade se concretize é indispensável um Líder sensível e perceptível, pois um “Líder acomodado” pode “assassinar” a idéia e desencorajar a capacidade criativa do Liderado, que “ousou” apresentar a sugestão. A postura do Líder precisa ser otimista e, em conjunto com o Liderado, responder perguntas como: “Por que

a idéia é útil, desejável e necessária? O que vai ser conseguido por seu intermédio? Como pode ser melhorada?[...]” dentre outras. (ODECRECHT, 2010b, p. 129), podemos observar estas ideias claramente no trecho do seu livro *Sobreviver Crescer e Perpetuar* abaixo:

Bem administrar o tenso relacionamento entre inovação e a organização é tanto inevitável quanto indispensável à sobrevivência da Empresa, a qual, por essa razão, prescinde do “chefe autoritário”, “tradicional” e “intolerante” na condução de “subordinados”. [...] a Empresa sadia exige Líderes perceptivos e receptivos, que saibam ouvir e somar, bem como criar estruturas flexíveis e ágeis, capazes de incentivar a criatividade dos Líderes e Liderados, além de absorver a inovação sem que se desagregue a Empresa. (ODEBRECHT, 2010b, p. 123)

O Líder em vez de “problemas”, tem que ver oportunidades. As perguntas são mais importantes do que as respostas, sendo que esta pergunta deve se originar da curiosidade honesta e, qualquer que seja, seu propósito deve ser sadio, visando ao seu esclarecimento. (ODEBRECHT, 2010d)

Dessa forma o Empresário precisa ser um Líder, capaz de motivar, entusiasmar e garantir o bom desempenho de sua equipe. Liderar é influenciar e ser influenciado, visando a compartilhar crenças, valores, propósitos e prioridades que resultam em o líder e seus liderados a definir o que é o certo e a fazê-lo bem-feito. O poder do Líder requer um qualitativo: é o poder de servir, que repousa na confiança daqueles que, livremente, aceitem sua liderança, isto é, a Liderança, em vez de “imposta”, deve ser conquistada (ODEBRECHT, 2010b).

Para Norberto Odebrecht (2010b), o ser humano originado para ser Líder tem prazer em compartilhar seus conhecimentos com os demais, bem como em concretizar à prática do espírito de equipe. Tem prazer em ensinar os segredos do ofício e do relacionamento interpessoal.

A partir dessa estrutura descentralizada, além dessa abertura para o diálogo que Norberto Odebrecht chama de influenciar e ser influenciado, as decisões sempre serão individuais, pois cada Empresário tem que assumir o papel de único responsável em seu

âmbito de atuação. Deve-se estimular a tomada de decisões em cada âmbito e a plena assunção das responsabilidades daí decorrentes, bem como permitir que essas decisões fluam com rapidez entre esses âmbitos (ODEBRECHT, 2010b).

(...) O papel do Líder Empresarial amadurecido não é o de Decidir por um Liderado que possui mais informações relevantes do que ele; é isso sim, o de apoiá-lo a tomar a Decisão mais adequada para que o Cliente seja satisfeito e conquistado (ODEBRECHT, 2010d, p. 252).

Porém é importante ressaltar que ao delegar autoridade/poder de decisão a um Liderado, o Líder permanece responsável pelas decisões tomadas pelo seu Liderado (ODEBRECHT, 2010a).

Outro traço específico do exercício da liderança na TEO é a adoção de uma postura de serviço (educação e apoio) do líder para com o liderado. Como a hierarquia parte do cliente e o empresário-parceiro é quem dele se encontra mais próximo, cabe ao líder atuar junto ao seu liderado, não o *poder-dominação*, mas o *poder-serviço*, visando ajudá-lo em tudo que for necessário para obter a plena satisfação do cliente e tornar-se único para ele (COSTA, 2004).

Norberto Odebrecht (2010d), critica a estrutura piramidal que ainda é dominante nas escolas, empresas e organizações em geral. Para ele, seu propósito é um só: “[...] massificar, domestificar e degradar a todos, sobretudo os jovens, dando-lhes uma visão distorcida da vida e eliminando do aluno ou do jovem trabalhador as perspectivas de desenvolvimento e irradiação” (p. 382). Já, segundo ele,

o Sistema Educacional da Organização está a serviço do Liderado e não do Líder, uma vez que o primeiro, antes de ser objeto do processo educacional, é o verdadeiro sujeito.[...] Ao instituir esta rede de comunicação horizontal, buscamos liquidar a “estrutura piramidal”, própria às organizações do tipo autoritário, que transforma a Pessoa de Conhecimento em mera executora de ordens. (p 382)

A chave da descentralização reside na capacidade de o Líder da Pequena Empresa delegar bem, sem excesso, mas destemido, e de revisar as delegações sempre que acontecem mudanças.

De acordo com o Norberto Odebrecht o convívio com os entre líderes e liderados deve ser regido pela Pedagogia da Presença que consiste em dedicação de tempo, presença, experiência e exemplo por parte do líder/educador ao liderado/educando (COSTA, 2004), esta é a “ferramenta” que o Líder necessita para exercer e tornar produtiva sua liderança. Para tanto a “palavra falada” é o “cabo” dessa “ferramenta”. Outras formas de comunicação serão sempre substitutos imperfeitos da conversa amistosa, na qual o gesto e a inflexão de voz que acompanham uma palavra podem significar mais do que a própria palavra. Os Liderados necessitam de Rumo e, portanto, de um Líder comprometido com o exercício contínuo da Pedagogia da Presença. O Líder requer tempo para estar presente e oferecer a seus liderados sua experiência e seu exemplo, principalmente no início do processo decisório. (ODEBRECHT, 2010b)

Essa é a essência da Pedagogia da Presença; ou seja, o processo educacional por qual o líder busca formar novos e melhores Empresários, através do contínuo aprimoramento de seus Liderados e dele mesmo. (ODEBRECHT, 2010a) Como Costa (2004, p.102) afirma, na Cultura Odebrecht, “liderar é formar líderes, não apenas ter seguidores”. E isso se faz, como já indicado, com base na educação no, para e pelo trabalho, tendo como método a pedagogia da presença.

Assim, com um forte laço de confiança, o Liderado deverá, então receber de seu Líder o poder para “fazer acontecer” em seu negócio, pactuado entre ambos no que Norberto Odebrecht chama de Programa de Ação Neste programa, o liderado assume as prioridades que lhe confiou o líder (ODEBRECHT, 2010a). Além disso, tem participação na concepção dos fins (planejamento da ação a ser realizada), na organização dos meios (conjugação das forças dos envolvidos no negócio) e na apropriação dos resultados (participação nos lucros). Norberto Odebrecht acredita que para saber a respeito do imponderável e dos seus movimentos, durante a ação é preciso enxergar os planos não apenas como planos de implementação, mas como *planos de aprendizagem*. Isso se dá pela re-afirmação dos programas de ação, sempre que o curso assumidos pelos acontecimentos assim o requerer (COSTA, 2004).

Assim, Norberto Odebrecht denominou Educação pelo Trabalho, um processo formativo que faz-se no âmbito da execução de um programa de ação (PA) como parte de um processo de delegação planejada executado através da Pedagogia da Presença.

4 TECNOLOGIA EMPRESARIAL ODEBRECHT SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO FENOMENOLÓGICO-EXISTENCIAL DE MARTIN HEIDEGGER

Na intenção de observar a Cultura da Odebrecht sob ótica da Fenomenologia de Heidegger, utilizando-se também dos autores que discutiram fundamentos da Filosofia da Educação a partir deste horizonte, gostaríamos de iniciar propondo as seguintes questões: A educação na perspectiva fenomenológica se restringe a instituição específica como a escola? Poderia uma organização de trabalho responder a este olhar filosófico?

Buscando as respostas para estas questões, serão levantadas neste capítulo os princípios que subsidiam a Tecnologia Empresarial Odebrecht e que de alguma forma são passíveis a este olhar fenomenológico.

A escola no modo que a conhecemos hoje, traz como foco a crença na capacidade da razão humana, no sentido de busca e encontro da verdade sobre o mundo a partir de fundamentos e procedimentos específicos legitimados pelos métodos científicos, transcendendo ao sujeito indivíduo. Assim como afirma Sodelli (2008), esse modo atual de busca pelo conhecimento preconiza o distanciamento, no qual quanto mais distante o indivíduo estiver do seu objeto de estudo, mais ele poderá saber sobre ele.

Dessa forma, esse modo de olhar, não considera o conhecer como um modo-de-ser do *Dasein* como ser-no-mundo, isto é, desconsidera o ser-em, mantendo a dicotomia entre sujeito e objeto, como se fosse possível transmitir algo que está “fora” do ser. Desconsidera inclusive as infinitas possibilidades de estar-no-mundo, legimitando uma única versão de mundo. Como colocado por Martins (1992), o conhecimento não é algo que será transmitido pelo professor e aceito passivamente pelo aluno, mas sim como uma produção que somente o que é aprendido através da experiência e pessoalmente apropriado será realmente conhecido.

Devido a esses pressupostos da ciência, foi conveniente criar essa instituição chamada escola, que está fora do mundo vivido, onde os alunos são passivos à esta “absorção de verdades”, considerando que só depois estarão “aptos” a praticar aquilo que foi previamente “conhecido”.

Quando pensamos a educação na perspectiva fenomenológica, pensamos em uma educação que se dá no modo-de-ser-no-mundo. Indo por este caminho destacamos o que

Norberto Odebrecht traz quando fala de Educação pelo Trabalho. Norberto amplia a concepção de educação. Não é só uma educação que acontece nessa instituição “propagadora de verdades”, mas na vida como ser-no-mundo, englobando o trabalho. Critelli (1980, p.34), traduz essa visão quando aponta que “não há teoria “pura” nem prática “pura”. O homem habita o mundo “absorvendo-se” nele, absorvendo-se no que faz, no seu cuidar das coisas...”

Quando Norberto Odebrecht relata em suas obras que o local e o processo de trabalho são respectivamente o melhor recurso de aprendizagem, seguido do exemplo da criança recém-nascida que despende do seu esforço, procurando o seio da mãe a fim de saciar sua fome, de alguma maneira intui que é na ocupação com os entes que estes vão se revelando como tais e não como uma aprendizagem que se faz através de um pressuposto de “compreensão” das representações objetivadas de mundo. Isso pode ser melhor explicitado no trecho seguinte, elucidado no processo de conhecimento-de-mundo pela concepção fenomenológica em que

(...) o que se acha em evidência é o próprio humano atuando no mundo e não sendo submetido ao ensino do que é o mundo e quais são os seus significados. O humano traz consigo essa possibilidade de ver e de compreender o mundo. Dizer que o humano está compreendendo alguma coisa é dizer que ele está pressionado pelas possibilidades das entidades com os quais ele se defronta. Somente quando conhece algo em termos das suas possibilidades é que o humano pode dizer que compreendeu. É a compreensão que permite a construção do conhecimento. (MARTINS, 1992, p. 78 e 79)

É importante ressaltar que quando Norberto Odebrecht discorre sobre a construção da consciência de si e do mundo, cita o pensamento regido pelo positivismo, chamado por ele como “raciocínio linear”. Mas parece não se contentar com apenas essa forma de pensamento, dizendo que há uma coerência interna entre o intuitivo e o racional, se integrando em um “equilíbrio dinâmico”. Ou seja, Norberto Odebrecht, não satisfeito apenas com a presença do “raciocínio linear” - que entende privilegiar mais a análise do que a síntese, fragmentando o todo em partes, cuja função é medir, discriminar, classificar e que, em suas palavras, “tenta impor-se como único, ao se considerar como inquestionável Verdade científica” (ODEBRECHT, 2010d, p.157) - acrescenta o que ele

irá chamar de “pensamento intuitivo”, que para ele baseia-se na experiência direta, não necessária ou exclusivamente racional, sendo um pensamento sintético, procurando compreender o todo.

Na perspectiva fenomenológica referente ao “ato de conhecer” compreendemos que o pensamento lógico-causal é importante para a vida humana, porém este não é o suficiente para o *Dasein* compreender sua vivência no mundo e, indo mais adiante, o pensamento lógico-causal só foi possível porque o *Dasein* se encontra aberto as coisas do mundo, em uma certa disposição, cuidando de determinadas coisas e não de outras (SODELLI, 2008).

Assim sendo, Norberto Odebrecht quando expõe estes dois raciocínios na construção da cultura organizacional, em seu livro *Educação pelo Trabalho*, não hesita em sair do racional, como verdade absoluta, entrando nas múltiplas possibilidades da experiência, chamado por ele como intuitivo. Para ele, o pensamento intuitivo age de maneira receptiva com relação ao novo ou ao inusitado, buscando somar, agregar, ampliando seu universo de percepções e integrando-as ao conhecimento (ODEBRECHT, 2010d).

Nesta direção, como exposto no capítulo anterior, existe o *pensamento mediativo* que resulta em um aguardar, uma abertura ao que virá, (SARAMAGO, 2008). Ou seja, a aprendizagem humana está atrelada ao poder-ser do ser-aí. Sendo assim como é apontado por Rezende (1990), esta deve ser uma “aprendizagem significativa”, que compõe as múltiplas manifestações da verdade.

Sob esta ótica de pensamento e contrário a educação tradicional e os clássicos organogramas piramidais, não faz sentido falar em níveis hierárquicos e vínculos de subordinação. Assim, Norberto Odebrecht responde a isto, substituindo figuras de “chefes” e “comandantes” por líderes e liderados, que desempenham conjuntamente os papéis de Educador e Educando, “cada qual educando a si mesmo e aos outros, e sendo por estes educados, mediante um “currículo” que muda continuamente, de acordo com as necessidades dos Clientes (...)” (ODEBRECHT, 2010d, p.40). Retomo assim a citação posta no capítulo 3:

(...) Ao instituir esta rede de comunicação horizontal, buscamos liquidar a “estrutura piramidal” própria às organizações do tipo autoritário, que

transforma a Pessoa de Conhecimento em mera executora de ordens.(ODEBRECHT, 2010d, p. 382)

Como apontado no capítulo anterior, Norberto Odebrecht indica então a serenidade como sendo indispensável tanto para o líder quanto para o liderado que deve manter a mente aberta para escutar e compreender os argumentos apresentados, bem como valorizar e aproveitar as opiniões alheias integrando-as as suas idéias. Além dessa abertura para o diálogo que Norberto Odebrecht chama de influenciar e ser influenciado, as decisões sempre serão individuais, pois cada Empresário tem que assumir o papel de único responsável em seu âmbito de atuação cuidando de seu próprio negócio.

Quando pensamos nos dois modos extremos de preocupação-com, exposto por Heidegger, verificamos que o modo proposto por Norberto Odebrecht em sua cultura, assemelha-se ao modo extremo de preocupação-com mais próximo da antecipatória-libertatória que

(...) não substitui o outro tanto que o pressupõe em seu poder-ser existencial, não para retirar-lhe a preocupação, mas para, ao contrário, restituí-la propriamente como tal. Essa (...) ajuda o outro a obter transparência em sua preocupação e a se tornar livre para ela. (HEIDEGGER, 2012, p.353)

Colpo (2002) ao falar sobre da relação professor-aluno, a partir da ontologia de Heidegger, afirma que esse modo antecipatório-libertatório se coaduna com a relação professor-aluno, na medida que “...se lhe antepõe em sua possibilidade existenciária de ser, não para lhe retirar o ‘cuidado’ e, sim, para devolvê-lo como tal” (HEIDEGGER, apud COLPO, 1988, p. 237)

Segundo Critelli (1981) a ação educacional que a conhecemos hoje, desdobra-se segundo ao modo de “preocupação-com” denominada *substituidora*, que consiste em um “saltar sobre o outro”, aliviando-o e alijando-o da responsabilidade do seu próprio ser. Retomo aqui a citação já usada para explicitá-la melhor:

Pode como que retirar a preocupação do outro, ocupando seu lugar na ocupação, *substituindo-o*. Essa preocupação-com-o-outro se incumbe pelo

outro daquilo de que este deve se ocupar. Este é expulso de seu lugar, dali se afasta para regressar posteriormente e receber, como algo terminado e disponível, aquilo de que se ocupava ou então para ficar de todo desobrigado desse encargo. Em tal preocupação-com, o outro pode se tornar dependente e dominado. (HEIDEGGER, 2012, p. 353)

Esse modo de se pensar na educação atual apontado por Critelli (1981) vai ao encontro com o que Norberto Odebrecht traz em relação a estruturas piramidais presentes tanto em escolas quanto nas organizações em geral, onde para ele há apenas um propósito: “(...) massificar, domesticar e degradar a todos, sobretudo os jovens, dando-lhes uma visão distorcida da vida (...)” (ODEBRECHT, 2010d, p. 382).

Quando um “chefe” apenas manda no seu “subordinado”, retira a sua possibilidade de pensar a respeito do assunto, substituindo-o. Para Norberto Odebrecht líder educador, nesta concepção, diferencia-se novamente do chefe, do comandante ou do gerente, que leva informações para cima e decisões para baixo (ODEBRECHT, 2010d). Nesse sentido, ao Norberto Odebrecht afirmar que esse trabalhador “recusa-se ser tratado como um trabalhador anônimo e igualmente, a ser massacrado por pesados organogramas piramidais ou a seguir regras impessoais e burocratizadas.” (p.456), traz a possibilidade para uma relação que não retira, assim como se preconiza na relação professor-aluno, a liberdade de seu poder-ser, que embora haja uma expectativa que aguarda por uma decisão, não substitui o outro, retirando-lhe a sua responsabilidade (COLPO, 2002)

Conforme já mencionado no capítulo 2.3, segundo Andrade (2008), Heidegger afirmava que ensinar é mais difícil do que aprender, não porque o professor deve saber mais que o aluno, mas porque este deve convidá-lo a aprender, ou seja, chamar o homem para que ele assuma a aprendizagem para si como algo que lhe envolve e não apenas como um esperar passivamente algo já pronto e sabido. Esta forma de pensar se assemelha com o que Norberto Odebrecht traz quando aponta que “o Sistema Educacional da Organização está a serviço do Liderado e não do Líder, uma vez que o primeiro, antes de ser objeto do processo educacional, é o verdadeiro sujeito” (ODEBRECHT, 2010d, p 382). Isso pode ser complementado com o que Norberto Odebrecht (2010d) traz no seguinte trecho:

Tivemos a oportunidade de constatar que é danoso à Organização delegar a Educação dos Jovens de Talento a “especialistas” ou “técnicos” em “recursos humanos”, pois (...) os mesmos tendem a considerar a Pessoa como mero objeto do Ciclo Educacional e não como o principal sujeito de sua própria Educação. Em face dessa tendência, costumam confundir Educação de Empresários com “treinamento de executivos”, privilegiando o teórico em lugar do prático e o abstrato em lugar do concreto. Ao proceder dessa forma deterioram todo o Ciclo Educacional pois, em vez de formar Humanistas, buscam reproduzir-se, formando tecnocratas (p.543 e 544)

Para Norberto Odebrecht, a educação em sua cultura organizacional não visa a “dominação”. Para ele a educação é uma criação da humanidade, que visa ao desenvolvimento e emancipação do educando e, no caso dos adultos, diz que seu pressuposto básico é que só se pode ensinar o que o educando quer e está preparado para aprender (ODEBRECHT, 2010d)

Assim como aponta Critelli (1981) o modo de “saltar diante do outro” - “preocupação-com no modo antecipatória-libertadora - no contexto da educação é algo de difícil realização, pois nesta situação o educador e o educando estão entregues a uma mesma causa, envolvidos juntos em uma mesma tarefa, se configurando como o espaço que Heidegger nos aponta onde o habitual é permear a desconfiança.

Pensando nessa direção, da mesma forma que Critelli diz sobre o contexto da educação, podemos pensar que no ambiente de trabalho, que também é muitas vezes permeado pelo fazer-a-mesma-tarefa-com-o-outro, faz também surgir frequentemente a desconfiança.

Heidegger (1981) faz referência ao surgimento desta desconfiança no seguinte trecho:

O ser-com-os-outros que se abre a partir de se fazer a mesma coisa com-os-outros não apenas se mantém dentro de limites exteriores, mas introduz os modos do afastamento e da reserva. O ser-com-os-outros que estão empregados para a mesma tarefa frequentemente faz surgir apenas a desconfiança. Em outras palavras, quando pessoas se devotam à mesma

tarefa comum, seu fazer é determinador pela maneira na qual seu ser-aí (cada um em seu próprio modo) tem sido apropriado (p.42)

Isso nos faz questionar: como é possível fazer então uma mesma tarefa com-os-outros respeitando o ser-aí (cada um em seu próprio modo)?

Na cultura organizacional Odebrecht, Norberto menciona alguns princípios os quais repousa a descentralização por delegação, sendo que em sua visão existe um que é primordial: a confiança. Em suas palavras, “a confiança no outro é necessária para a pessoa: aceitar delegar, descentralizar; tolerar as divergências de idéias, de doutrinas, de religião; saber trabalhar em equipe(...)” (ODEBRECHT, apud COSTA, 2004, p.84). Segundo ele, onde se prevalece a desconfiança tem-se, como consequência, o autoritarismo, a prepotência, a arrogância, a centralização e o burocratismo, em que há a concentração do poder em poucas pessoas, para ele a desconfiança consubstancia-se nos chamados “sistemas de controle”, nos modos piramidais de organização, nos grandes e detalhados “manuais de procedimentos” e em um papelório que “delicia o Burocrata e sufoca o Empresário” (ODEBRECHT, 2010d, p. 205)

Assim Norberto Odebrecht, ao propor a confiança como princípio fundamental para a descentralização por delegação em sua cultura organizacional, faz uma tentativa de facilitar o modo de preocupação-com que não “salta sobre o outro”, denominada substituidora, que “sufoca” o ser-aí, chamado por ele como “o Empresário” que é contrário ao “modo de ser Burocrata” que domina o outro.

Neste sentido, explicitamos outro traço específico da cultura já mencionado no capítulo anterior: no exercício da liderança na TEO existe a adoção de uma postura de serviço (educação e apoio) do líder para com o liderado e não ao contrário, como normalmente imagina-se nos clássicos organogramas piramidais (COSTA, 2004).

Sugere-se que esse modo de pensar, baseia-se na concepção de Norberto Odebrecht de que o liderado não é objeto do processo educacional e sim o verdadeiro sujeito, como já referido anteriormente. Para além disso, o líder como aquele que apoia, não é desconsiderado em seu poder-ser, sendo também sujeito da ação, no qual simultaneamente influencia e é influenciado. Norberto Odebrecht (2010d) sintetiza esses

pontos apresentados, relacionando o burocrata, a desconfiança e o apoio dos líderes para/com os liderados, respeitando a singularidade de cada ser-aí, no seguinte trecho:

Enquanto o empresário precisa ser Humilde, identificando - caso a caso - a Oportunidade de Servir, o Burocrata parte da desconfiança e do autoritarismo. Vê, nos Seres Humanos que diretamente com ele trabalham uma massa informe de “Subordinados”, em vez de um conjunto de liderados nitidamente individualizados, cada qual com suas Forças e necessidades específicas em termos de Apoio. (p.206)

Na medida que Norberto Odebrecht coloca o liderado como sujeito do processo educacional e não um mero objeto que não está em um processo de instrução como um tecnocrata, considerando-o também como um ser individualizado que necessita de um apoio singular, abre um espaço para uma filosofia da educação fundada na ontologia de Heidegger “que teria como foco exercitar o ser-aí, na possibilidade e na liberdade de deixar-ser o ente, na possibilidade de uma descoberta de si-mesmo e do seu destino como projeto próprio” (COLPO, 2002, p.168)

Podemos pensar nesta possibilidade de descoberta de si-mesmo e do seu projeto próprio quando Norberto Odebrecht abre a reflexão em seu livro, dizendo que, diferente das máquinas que são condicionadas para um determinado projeto, o ser humano tem que estar liberto dos condicionamentos.

(...) ele precisa ser livre para mudar e, em consequência, para desenvolver-se. A Liberdade, entendida como consciência da necessidade de optar é indissociável do Empresário com Responsabilidade. E seus Planos de Vida e de Carreira são a maneira real, concreta e eficaz de exercer seu Dever e seu Direito de optar; em suma, de ser livre. Por certo, melhor opção fará quem souber responder às três perguntas básicas: De onde eu vim?; O que sou? e para onde vou? (ODEBRECHT, 2010d, p.240 e 241)

Norberto Odebrecht (2010d) coloca para o leitor que o mesmo reflita sobre a sua História, planos de vida e de carreira. Logo após, convida o leitor para avançar em busca

de respostas a perguntas fundamentais para quem, em suas palavras, “quer ser Dono de seu próprio Destino: O que somos nós? o que sou eu?” (p.245)

Dessa forma, Norberto Odebrecht faz um contraponto entre o que ele chama de Empresário e de Burocrata, afirmando que enquanto o Empresário se satisfaz e pensa como irá servir o seu Cliente, o Burocrata, ao contrário só “concede favores” àqueles que lhe cobram o mero exercício do dever. (ODEBRECHT, 2010d)

Nesta reflexão de Norberto Odebrecht posta acima, é possível perceber que em algum momento na construção da cultura organizacional Odebrecht, abre espaço para uma filosofia da educação e do trabalho que oferece a construção de um autêntico projeto de vida a partir de uma compreensão que o *Dasein* possui do mundo. Conforme já apontado por Sodelli (2008, p.207), a condição fundamental humana é que o *Dasein* nasce com o seu *ser* livre, “no sentido de ser capaz de realizar opções e tomar decisões das quais resultam os significados de sua existência. O *Dasein* nasce possibilidade e não determinação”.

Como já mencionado anteriormente, Rezende (1990) afirma que anterior a ciência e a ideologia, há um sentido da existência que é preciso redescobrir. Nesta direção o autor afirma que a educação se abre como um *processo-projeto* de humanização do sujeito, não sendo de forma *objeto-passivo* mas *sujeito-ativo* da história e da cultura. Para este autor, é pelo trabalho, pela práxis, que o homem gera cultura.

Desta forma, podemos fazer mais um paralelo no pensamento de Norberto quando diz que o Empresário cuida de seu próprio negócio, criticando o termo gestão, cujo significado é cuidar de negócios alheios (ODEBRECHT, 2010a). Assim podemos lembrar do que já foi citado referente ao trabalhador, no qual Norberto (2010d, p. 485) afirma que “todos os Colaboradores precisam ter consciência a cerca da utilidade de seu trabalho”, citado em seguida o seguinte exemplo mencionado no capítulo anterior:

Certa vez, perguntaram a um operário siderúrgico europeu para que servia o aço que ele estava produzindo naquele momento e obtiveram a seguinte resposta: “Este aço vai ser vendido a um fabricante de guindaste especiais, usados na construção de barragens. Não sei se será em meu país ou em qualquer outra parte do mundo, mas, daqui a alguns anos, eu consigo ver uma criança fazendo seus deveres escolares, iluminada pela luz que este aço ajudou a gerar. (p. 485)

Assim, Norberto Odebrecht propõe que para isso o Liderado deverá, com um forte laço de confiança, receber de seu Líder o poder para “fazer acontecer” em seu negócio, pactuado entre ambos o que Norberto chama de Programa de Ação que decorre do que é denominado Plano de Ação (ODEBRECHT, 2010a).

O Plano de Ação constitui-se, por meio do diálogo com ativa participação dos liderados, da negociação e do acordo, em que o líder e liderado influenciam-se mutuamente, até que as prioridades sejam claramente definidas a fim de servir e satisfazer determinado cliente, lembrando que este plano não é imposto, mas deve ser construído conjuntamente. No Programa de Ação o liderado assume as prioridades que lhe confiou o líder, onde os dois estarão em comunicação permanente, permitindo que em conjunto possam acompanhar e avaliar a execução desse Programa de Ação. (ODEBRECHT, 2010a e 2010b)

Dessa forma, assim como Rezende (1990) afirma a respeito da educação na perspectiva fenomenológica, na qual a educação se abre como um *processo-projeto* de humanização do sujeito, podemos pensar que o Programa de Ação e o Plano de Ação serão feitos a partir da indagação de ambos sobre o processo-projeto, no qual tanto o líder como o liderado assumem o trabalho para si como algo que lhes envolve e não como algo já pronto que deve apenas ser executado como objeto-passivo, mas sujeito-ativo da história e da cultura gerada através do trabalho.

A partir desta reflexão podemos pensar em um trabalho que tenha como norte o encontro do ser-aí com o seu poder-ser, conduzindo-o para um fazer e uma educação que o ser-aí vê-se implicado, no qual se deixa tocar pelo o que está vivendo, sendo muito mais do que uma mera execução de ordens, mas a construção de um autêntico projeto existencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender a cultura organizacional Odebrecht sob ótica da fenomenologia de Heidegger, mais especificamente com as contribuições para educação a partir desta perspectiva.

No decorrer do trabalho foi possível refletir sobre o modo pelo qual foi constituída a educação ocidental contemporânea. Esta educação tem como lócus principal a escola tradicional que concebe um currículo previamente estabelecido, subsidiado pelo pensamento metafísico moderno, em que traz como foco a crença na capacidade da razão humana, na qual o conhecimento é alcançado a partir das representações objetivadas de mundo, transcendendo ao sujeito indivíduo. Aquilo que chamamos como a troca da experiência pelo experimento.

A educação a partir da ontologia de Heidegger, coloca em questão este modo objetivado de pensar o ser e a subsequente verdade que dela decorre. Na medida em que se põe como única concepção adequada, viável e válida, não permite o aparecimento das várias possibilidades do ser do ente.

Devido aos pressupostos da ciência e entendendo que a educação é decorrência do modo como o ser e a verdade são interpretados (COLPO, 2002), pudemos perceber o quanto foi conveniente criar essa instituição chamada escola, que não considera o conhecer como modo-de-ser do *Dasein* como ser-no-mundo, mantendo a dicotomia entre sujeito e objeto, promovendo uma educação que está fora do mundo vivido, onde cabe aos alunos apenas aguardar as “verdades” depositadas no objeto, estabelecido por uma grade curricular previamente construída, considerando que só depois estarão “aptos” a praticar o “conhecido”.

Seguindo nesta direção, percebemos que ao olhar a cultura organizacional Odebrecht, a concepção de educação é ampliada na medida que viabiliza a organização de trabalho como possibilidade de aprendizagem, denominada Educação pelo Trabalho. Analogamente a educação na perspectiva fenomenológica de Heidegger, o conhecer passa a ser considerado como modo-de-ser do *Dasein* em sua relação com o mundo, sendo uma educação que acontece na vida como ser-no-mundo, englobando o trabalho, e não especificamente em uma instituição que os alunos aguardam o conhecimento científico, externo e apartado de suas vivências.

Como já mencionado anteriormente, esta educação pelo trabalho não acontece de qualquer forma. Não se reproduz como na escola tradicional a hierarquia entre educador-educando, mas sim a horizontalidade entre líderes e liderados que influenciam e são influenciados.

Diferente de muitos organogramas de trabalho, este modo de pensar não retira o cuidado do ser. Diante desta relação, fica demonstrado o modo de preocupação-com que, diferente de um “chefe” que “salta sobre o outro”, retirando-lhe sua reponsabilidade, substituindo-o, as relações de trabalho não levam informações para cima e decisões para baixo, mas decisões que são sempre individuais, no qual cada Empresário assume o papel de único responsável em seu âmbito de atuação, cuidando de seu próprio negócio.

Contrário a perspectiva do taylorismo, na qual alguns pensam e outros apenas executam, podemos pensar que a cultura organizacional Odebrecht, abre a possibilidade para um espaço de trabalho que provoca o ser-aí para uma descoberta de si-mesmo e do seu projeto existencial, assumindo o trabalho para si como algo que lhe envolve, tanto em seu conhecimento-de-mundo, como sujeito-ativo da história e da cultura.

Ao fim deste estudo, é possível refletirmos o quanto a fenomenologia de Heidegger poderia contribuir para o modo como as organizações de trabalho são constituídas. Este trabalho teve o intuito de levantar apenas os pontos da cultura organizacional Odebrecht que são passíveis do olhar fenomenológico de Heidegger, especificamente com as contribuições para educação a partir desta ontologia. Porém não são todos os aspectos da cultura que se aproximam desta perspectiva, fazendo-nos questionar:

Seria possível pensar no exercício do trabalho e na constituição de suas organizações fundamentados a partir da ontologia de Heidegger?

Portanto, nossa tentativa de apresentar a cultura da Odebrecht transcende a simples ideia de “cultuar” esta específica organização, mas nos permite perguntar de que modo o pensamento de Heidegger pode contribuir para o mundo do trabalho, ou seja, como a Fenomenologia pode abrir um caminho para que o mundo do trabalho seja um lugar do fazer e do pensar, sem dicotomia e alienação, contribuindo para que a vida seja cada vez mais digna de ser vivida?

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Compinas: Papyrus Editora, 2002.

ANDRADE, Pedro Duarte de. Heidegger Educador. In: **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, jan./jul. 2008. Ano 6, n. 10. p. 57-72.

CAMBÍ, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini – São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASANOVA, Marco Antônio. **Nada a caminho: impessoalidade, niilismo e técnica na obra de Martin Heidegger**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

COLPO, Marcos Oreste. **Fundamentos para um filosofia da educação a partir da ontologia de Martin Heidegger**. São Paulo, 2002. 244p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo

COSTA, Antônio Gomes da. **Ser Empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht**. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação de orientação fenomenológica**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica**. São Paulo: Cortez Editora, 1980.

_____. Para recuperar a educação: uma aproximação à ontologia heideggeriana. In: HEIDEGGER, Martin. **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. Tradução e comentário de Dulce Mára Critelli - São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1981.

DARTIGUES, André. **O que é a Fenomenologia?**. São Paulo: Centauro, 2005.

EDUCAR. In: **Dicionário Etimológico: etimologia e origem das palavras**. Disponível em: <<http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teoria e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GIACÓIA JÚNIOR, Oswaldo. **Heidegger urgente: introdução a um novo pensar**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. São Paulo, 2006. 129p. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Tradução e organização Fausto Castilho. Campinas/Petrópolis: Editora Unicamp/Editora Vozes, 2012.

_____, **Ser e tempo: Parte I**. Tradução de Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Editora Vozes, 1988.

_____, **Todos nós... ninguém: um enfoque fenomenológico do social**. Tradução e comentário de Dulce Mára Critelli - São Paulo: Editora Moraes LTDA, 1981.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como poíesis**. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

ODEBRECHT. GUTIEZ, Karolina. Odebrecht 70 anos. **Odebrecht 2014: todo tempo é de servir**. [s.l]: Versal Editores, [s.d].
Disponível em: <http://www.odebrecht.com/relatorio2013/hotsite/wp-content/uploads/2014/06/RA-Odebrecht-2014-FINAL_PDF_site_PT.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

ODEBRECHT. MAYRINK, Geraldo; BARREIRO, José Enrique. Odebrecht 60 anos: uma historia a serviço do futuro. **Odebrecht Informa**. Versal Editores: Rio de Janeiro, nov. 2004.

ODEBRECHT, Norberto. A história essencial. In: MAYRINK, Geraldo; BARREIRO, José Enrique. Odebrecht 60 anos: uma historia a serviço do futuro. **Odebrecht Informa**. Versal Editores: Rio de Janeiro, nov. 2004.

_____. **Educação pelo Trabalho**. 2. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2010d.

_____. **Sobreviver, Crescer e Perpetuar: Tecnologia Empresarial Odebrecht**. 10. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2010a. 3 v. v 1

_____. **Sobreviver, Crescer e Perpetuar: Tecnologia Empresarial Odebrecht**. 10. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2010b. 3 v. v 2

_____. **Sobreviver, Crescer e Perpetuar: Tecnologia Empresarial Odebrecht**. 10. ed. Salvador: Fundação Odebrecht, 2010c. 3 v. v 3

PENHA, João da. **O que é existencialismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1990.

SARAMAGO, Ligia. Sobre a serenidade em Heidegger; uma reflexão sobre os caminhos do pensamento. In: **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, jan./jul. 2008. Ano 6, n. 10. p. 159-176.

SODELLI, Marcelo. Sobre o sentido de educar. In: **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, jan./jul. 2008. Ano 6, n. 10. p. 203-222.