

APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES: PARADIGMAS DE ANÁLISE, TEORIA E CULTURA ORGANIZACIONAL

Mozar José de Brito*
Valéria da Glória Pereira Brito**

Introdução

O interesse de pesquisadores pelo tema aprendizagem nas organizações tem apresentado um crescimento significativo em termos de publicações em periódicos internacionais. Desde o ano de 1965 cerca de 250 "*papers*", versando sobre este tema, foram publicados em todo mundo, sendo que na década de 60 apenas três trabalhos científicos foram veiculados. Na década de 70, o número de publicações cresceu atingindo uma marca de vinte e um trabalhos. Na década de 80, o número de trabalhos publicados evoluiu para cinquenta e quatro artigos. Dez anos depois, ou seja, em 1990, cerca de cento e trinta e quatro trabalhos foram publicados (até dezembro de 1995) nos principais periódicos especializados, Crossan; Guatto (1995 p. 3).

Várias têm sido as razões apontadas pela literatura na tentativa de explicar o crescente interesse dos pesquisadores sobre o fenômeno aprendizagem nas organizações. Entre elas destacam-se a necessidade de aumentar a capacidade competitiva das organizações, o que pressupõe um processo de aprendizagem contínuo e o alto valor analítico do constructo, bem como o seu caráter integrativo que interconecta diversos níveis de análise: indivíduo, grupo e organização. Embora o volume publicado sobre

* Professor do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras, Pesquisador na área de Organizações e Recursos Humanos, Doutorando em Administração pela FEA/USP

** Professora do Departamento de Administração e Economia da Universidade Federal de Lavras, Mestre em Organizações e Recursos Humanos pelo CEPEAD/UFMG, Pesquisadora da CAPES e FAPEMIG

esta temática tenha crescido de forma substancial, não se pode afirmar que existe um consenso acerca da natureza do processo de aprendizagem no contexto organizacional.

A intenção deste trabalho é explorar a literatura, na tentativa de apresentar algumas reflexões teóricas acerca do processo de aprendizagem nas organizações. Espera-se, de alguma forma, contribuir para o debate e os avanços nesta área do conhecimento. Para tanto, apresentar-se-á uma sistematização teórica, procurando: a) abordar o conjunto de pressupostos que estruturam três diferentes paradigmas de análise do fenômeno em questão; b) resgatar algumas considerações clássicas sobre o processo de aprendizagem; c) compreender, numa perspectiva interdisciplinar, a natureza do processo de aprendizagem no âmbito das organizações; d) esboçar, à luz das contribuições de outros autores, alguns traços da cultura organizacional orientada para aprendizagem, bem como disponibilizar algumas considerações sobre a influência de diversos fatores no processo de aprendizagem nas organizações.

Paradigmas de Análise Contemporâneos e o Processo de Aprendizagem

O significado de cada teoria depende de um conjunto de pressupostos e qualquer teoria, incluindo aí, as teorias da aprendizagem e as teorias das organizações, deve ser compreendida à luz deste conjunto de pressupostos. Na tentativa de compreender o processo de aprendizagem, Mezirow (1996:158-173) apresenta uma consistente revisão dos diferentes paradigmas contemporâneos que norteiam as teorias da aprendizagem, propondo um novo conjunto de pressupostos. A riqueza da sua sistematização amplia as possibilidades de análise e portanto, de entendimento do processo de aprendizagem nas organizações. O resgate analítico proposto por este autor recupera as dimensões subjetiva e objetiva dos paradigmas de análise.

Paradigma objetivista e aprendizagem

Ao citar John Searle (1993) Mezirow apresenta os princípios do paradigma objetivista que norteia o processo de aprendizagem de adultos:

- a realidade existe independentemente das representações mentais e lingüísticas do mundo (crenças, teorias, discursos, expressões e experiências);
- uma das funções da linguagem é comunicar um significado entre o emissor e receptor. Significados relativos a objetos e estados de afeto que existem independentemente da linguagem. A contabilidade é um assunto de precisão da representação. Os discursos ou expressões procuram descrever como as “coisas” são. Estes discursos são verdades somente se as coisas do mundo são como os discursos ou expressões dizem que elas são;
- o conhecimento é objetivo. Não depende ou deriva de atitudes subjetivas e sentimentos de um investigador específico. “O ponto é o verdadeiro objetivo ou a falsidade da alegação feita é totalmente independente dos motivos, da moralidade, do gênero, raça e etnia daquele que fez a alegação;
- lógica e a racionalidade são formais. Existem dois tipos de razão: 1) **a razão teórica** - que busca aquilo que se acredita ser racional; 2) **a razão prática** - que busca aquilo que é racional fazer. A lógica é central neste conceito. As regras, procedimentos, métodos e os padrões operam somente no contexto de um dado conjunto de axiomas, hipóteses, metas e objetivos;
- os padrões intelectuais não são arbitrários. Existem critérios objetivos para validar a realização intelectual e a excelência. Os critérios são objetivos independentemente das sensibilidades das pessoas que os aplicam.

Paradigma Interpretativo: A Revolução Cognitivista

Este paradigma rompe com os pressupostos da visão racional do processo de aprendizagem e introduz a preocupação com a capacidade de simbolização dos seres humanos, reconhecendo, assim, a importância da estrutura da mente (mapa mental) e da auto-perpetuação das “*proclivities*” destas estruturas, Mezirow (1996). Das considerações deste autor, pode-se extrair que a abordagem interpretativa:

- reconhece a importância dos significados que os indivíduos atribuem à realidade e da linguagem para o processo de aprendizagem;
- considera que as categorias cognitivas são sociais na sua origem, tal qual as formas de pensamento que estão embutidas nestas categorias. Consequentemente, a compreensão é inerentemente um ato social mais do que biológico. Outros conteúdos que particularizam a cognição podem

ser compreendidos como produtos publicamente compartilhados que são internalizados;

- defende que o conceito da natureza interpretativa de toda percepção humana focaliza-se na incapacidade dos indivíduos de separar totalmente aquilo que eles percebem. Essa incapacidade é limitada pela sua estrutura de compreensão, expectativas e representações subscientes que sustentam a nossa capacidade perceptual. Dada a natureza normativa destas estruturas, os seres humanos são incapazes, também, de separar a realidade de valores. Todas as crenças são consideradas contingentes à estrutura perceptual e lingüística. Assim, estas estruturas são mediadas por contingências e todo conhecimento deve ser visto como algo relativo e sustentado pelo contexto da sua geração;

- sustenta que o sujeito e o objeto formam algo indissociável. Estabelecer uma separação entre o agente e o objeto da experiência é um erro. Desta forma, para se compreender o outro, deve-se ter acesso a sua experiência vivenciada, procurando esclarecer e elucidar a forma como este indivíduo interpreta a sua própria experiência;

- a compreensão da realidade exige uma postura metodológica alternativa àquela proposta pela tradição racional e o desenvolvimento de abordagens hermenêuticas (o estudo do significado de textos) cujo escopo centra-se na análise do discurso e no desenvolvimento de uma compreensão interpretativa;

- a realidade social é delimitada pela natureza, distribuição das formas de dominação e poder;

- a razão conduz à convicção e a verdade deve ser compreendida no contexto dos jogos de linguagem. Mas as regras desta linguagem são estabelecidas a partir da visão de mundo dos jogadores. Desta forma, a verdade torna-se uma contingência, uma formulação exclusiva da cultura local;

- o maior desafio para a tradição racional é aceitar que a compreensão existe na linguagem usada para descrever ou explicar o mundo, mais do que o mundo externo em si mesmo. A linguagem envolve generalizações sobre instâncias específicas, noções de tempo e espaço que tornam a intersubjetividade possível. As expressões promovem a interação social e adquirem significados em suas relações com os esquemas de significados ou jogos de linguagem. Desta forma, a linguagem é inteiramente social na sua origem, uso e implicações. A realidade deve ser percebida como uma constru-

ção social que não existe independentemente das ações sociais. A linguagem sustenta e racionaliza as relações favorecendo a formação de padrões culturais.

Mezirow (1996) denomina o paradigma interpretativo de revolução cognitivista. Para este autor, os cognitivistas sociais vêm a subjetividade, intencionalidade e aprendizagem como uma função das formas de vidas e dos sistemas de linguagem. Estes elementos fazem parte do mundo que pode ser descoberto linguisticamente, sendo que o caráter local da verdade, o discurso e a validade são amplamente defendidos e afirmados. Este posicionamento demonstra o caráter social intrínseco às estruturas de significados, bem como a variabilidade histórica-cultural das categorias de pensamento e dos princípios da ação e suas interdependências com as formas de mudanças sociais e de reprodução material. A revolução cognitiva têm em Jean Piaget e Lev Semynovtch Vygotsky seus principais fundamentos¹.

A revolução cognitiva tem apresentado o argumento de que os seres humanos são sempre e necessariamente temporais, locais, parciais, propositais e personalizados e não podem realizar a objetividade, a neutralidade ou a universalidade comumente atribuídos a eles pela racionalidade. Estas considerações reforçam a idéia da relevância do contexto social na construção do conhecimento.

Nesta linha de reflexão, Vygotsky amplia as possibilidades do processo de aprendizagem ao defender que a cultura fornece aos indivíduos os sistemas simbólicos de representação e suas significações, que se convertem em organizadores do pensamento, ou seja, em instrumentos aptos a representar a realidade, Castoriana (1995:33). Neste processo, a aprendizagem desempenha uma função estratégica, pois é através dela que o homem adquire uma compreensão comum da cultura e a perpetua. As estruturas de referências culturais constituem-se os limites e as fórmulas pelas quais o aprendiz diferencia-se, assimila valores e integra experiências. A aprendizagem é um processo que se realiza dentro de uma estrutura de referência culturalmente delineada e adquire novos significados dentro dos esquemas de significados daquela cultura, Oliveira (1995:38).

O paradigma emancipatório: Uma tentativa de síntese

O paradigma emancipatório, afirma Mezirow (1996:158-173), é uma tentativa de síntese dialética e reflexiva entre os paradigmas objetivista e

interpretativo ou cognitivista da aprendizagem. Este autor, apoiado em Habermas, Freire, Vygostsky, Piaget, Freud, Chomsky, Foucault, entre outros, lista os diversos pressupostos que orientam este paradigma:

- a teoria está sistematizada na forma de um constructo abstrato, geral e idealizado que pode ser empregado para explicar a estrutura, dimensões e a dinâmica do processo de aprendizagem.;

- a aprendizagem deve ser compreendida como um processo que utiliza, a priori, uma interpretação na construção de uma nova ou revisada interpretação dos significados da experiência que orientarão as ações futuras;

- os indivíduos atribuem significados ao projetar as imagens e modelos simbólicos. Assim, os esquemas de significados baseiam-se na aprendizagem anterior, até que as experiências sensoriais e a intuição destes indivíduos possam fazer analogias ao interpretar as novas experiências;

- a construção do significado pode ser intencional, proposital e representativa (sem uso de palavras, da mesma forma que os seres humanos intuem a presença de outros, a direcionalidade, o movimento, os sentimentos e as experiências);

- a percepção do sentido é filtrada através de uma estrutura de referência que seletivamente modela e delimita a percepção, cognição e sentimentos. Esta delimitação é realizada no momento em que a estrutura de referência predis põe as intenções, expectativas e propostas dos indivíduos;

- uma estrutura de referência é composta de duas dimensões: 1) **A perspectiva de significados** - (hábitos da mente) - que consiste num amplo conjunto de pressupostos orientadores das ações; 2) **Um esquema de significados** - que é constituído por um grupo de crenças específicas, sentimentos, atitudes e julgamento de valores que acompanham e modelam uma interpretação. Uma estrutura de referência bem desenvolvida é aquela que é inclusiva, diferenciada, criticamente reflexiva e integradora de experiências;

- uma crença é um hábito que orienta as ações. As crenças tornam-se cristalizadas nos conceitos, sendo que qualquer ação orientada por uma crença nada mais é do que um teste daquela própria crença. Quando as ações orientadas pelas crenças e as interpretações a elas associadas fracassam na prática ou tornam-se problemáticas em circunstâncias de mudanças, a estrutura de referência do ser humano pode ser transformada através da reflexão crítica dos pressupostos norteadores. Assim, as interpretações,

as crenças, a potencialidade e a possibilidade de reflexão crítica são conceitos cardinais no processo de aprendizagem de adultos;

- o processo de aprendizagem ocorre pela elaboração dos esquemas de significados existentes, ao se aprender novos significados e transformar as perspectivas de significados. As transformações podem ser incrementais ou radicais;

- existem diferentes conteúdos de aprendizagem permeando diferentes propostas, ou seja, a lógica de pesquisa/investigação e as formas de validação das crenças. Em outros termos, a aprendizagem instrumental - que é uma aprendizagem voltada para o controle, manipulação do ambiente e de outras pessoas; e a aprendizagem comunicativa - que é uma aprendizagem que ocorre na interação social onde os indivíduos se comunicam entre si, Habermas (1984) citado por Mezirow (1996:158-173);

- a validade das crenças problemáticas ocorre durante a aprendizagem instrumental ao se testar empiricamente para se chegar à verdade - a afirmação deve ser como ela foi proposta. Na aprendizagem comunicativa, os indivíduos determinam a justificativa de uma crença ao apelarem para a tradição, a autoridade, para a força ou para o discurso racional. O discurso envolve uma avaliação intuitiva, informada, objetiva e racional das evidências, dos argumentos e da razão, de tal forma a construir o consenso e um julgamento de melhor qualidade. A construção do consenso deve ser um processo sujeito a contínuas revisões por aqueles que participam efetivamente do discurso;

- falar da ação através de insights reflexivos, freqüentemente, implica em argumentar sobre certas restrições situacionais, emocionais e informacionais que também podem exigir novas experiências de aprendizagem. Uma experiência transformadora requer que o aprendiz tome uma decisão informada e reflexiva ao agir;

- o desenvolvimento de adultos deve ser compreendido como um processo de aprendizagem em que as competências instrumental e comunicativa são empregadas. A competência instrumental é empregada pelos indivíduos na sua tentativa de vivenciar a realidade e aplicar as suas aptidões no desempenho orientado para o trabalho. Estas aptidões podem envolver a resolução reflexiva de problemas e até mesmo propor um problema para ser avaliado. A competência comunicativa refere-se à habilidade do aprendiz em negociar as suas próprias propostas, valores e significados, em vez de simplesmente aceitar o que lhe é proposto. Um aprendiz deve ad-

quirir uma competência comunicativa para tornar-se mais consciente, um crítico reflexivo dos pressupostos e um ser livre para participar e promover a ação também reflexiva.

Baseado nestes pressupostos, Mezirow (1996:158-173) propõe a teoria da transformação que reconhece a validade da aprendizagem instrumental, agrega as contribuições dos cognitivistas, acrescentando, ainda, a seus postulados as assertivas da teoria da ação comunicativa de Habermas. Na sua construção teórica, este autor recupera o conceito de aprendizagem instrumental e introduz o de aprendizagem comunicativa, situando-as como complementares e integradoras do processo de aprendizagem. Desta forma, o conhecimento é derivado tanto da aprendizagem instrumental quanto da aprendizagem comunicativa que agrega dimensões subjetivas ou interpretativas. A incorporação da dimensão subjetiva à teoria requer o reconhecimento da importância das estruturas de significados e da inclusão e interpretação da interação simbólica socialmente delineada. A teoria da transformação supera a tradição racionalista e a revolução cognitivista ao defender a crítica reflexiva e emancipatória como o elemento central que estrutura a competência comunicativa inter-subjetiva, tão necessária ao processo de aprendizagem. Assim, a reflexão crítica promove a emancipação do indivíduo, libertando-o da comunicação distorcida que inibe a sua participação efetiva no diálogo ou discurso.

Enquanto teoria reconstrutiva, a proposta de Mezirow procura elucidar as condições universais, as regras implícitas à competência linguística, à natureza humana e ao desenvolvimento cognitivo e moral dos indivíduos. Ela procura explicar a estrutura genérica, as dimensões (incluindo a política) e a dinâmica do processo de aprendizagem de adultos que ocorre nas diversas culturas locais. Para tanto, esta proposta teórica procura: a) realizar uma distinção entre aprendizagem instrumental e aprendizagem comunicativa; b) evidenciar a natureza dos esquemas e perspectivas de significados; c) reconhecer o papel da memória na reconstrução imaginativa dos eventos passados; d) afirmar que a aprendizagem ocorre também por meio da validação de crenças que são reforçadas pela tradição, poder e pelo discurso; e) ressaltar as características de uma estrutura de referência desenvolvida a partir do consenso; f) apresentar formas alternativas de reflexão crítica aos problemas relacionados à estrutura de significados (contexto, processos, pressupostos) que serão transformados através destas

reflexões; g) demonstrar as condições ideais de diálogo e a importância da competência comunicativa.

Em síntese, a teoria da transformação não propõe um modelo desprendido do indivíduo, mas sim, um processo de aprendizagem caracterizado pelo discurso dialógico entre o sujeito e o objeto, entre o líder e o liderado, entre o professor e o aluno. Portanto, a dimensão social nos seus postulados é central, sendo as dimensões histórico-cultural condicionantes do desenvolvimento e da aprendizagem individual e coletiva. Estas dimensões em conjunto proporcionam os esquemas e perspectivas de significados. E a sociedade estabelece as regras da participação no diálogo/discurso e os contornos e limites da reflexão crítica.

Os paradigmas interpretativo e emancipatório da aprendizagem, ao enfatizarem os elementos cognitivos e a relevância da dimensão histórico-social do processo de interpretação, fornecem elementos para a compreensão do processo de desenvolvimento das pessoas e das organizações. A idéia construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem de Piaget e a relevância das contribuições de Vygostsky e de Mezirow são úteis na redefinição dos modelos de gestão do processo de ensino-aprendizagem no contexto organizacional. Não é a intenção deste trabalho tratar das práticas pedagógicas nas organizações, mas apenas chamar atenção para a necessidade de resgatar estas contribuições clássicas ao se investigar o fenômeno aprendizagem organizacional.

Esta rápida passagem pela literatura demonstra, ainda, a complexidade e as multifacetadas do processo de aprendizagem e revela o risco que um pesquisador corre ao abordar este fenômeno sob um único enfoque teórico-metodológico. A investigação do processo de aprendizagem individual e em particular a aprendizagem organizacional exige um enfoque de natureza interdisciplinar para se compreender o seu dinamismo.

Processo de Aprendizagem nas Organizações: Uma abordagem interdisciplinar

A história dos estudos sobre aprendizagem organizacional está ligada a uma série de disciplinas acadêmicas que procuraram estudar este fenômeno

organizacional. Entretanto, existe muito pouco consenso sobre o que a aprendizagem organizacional seja e como ela ocorre, Fiol ; Lyles (1985).

Os economistas tendem a abordar a aprendizagem como melhorias quantificáveis nas atividades econômicas ou como uma forma abstrata e vagamente definida como resultado positivo. Economistas como Rosemberg (1976), Arrow (1962), Dosi (1988) examinaram a importância da aprendizagem no desenvolvimento de novas tecnologias, de novas indústrias e defendem que aprendizagem afeta a produtividade e a estrutura industrial. Morrey (1981) por exemplo, estudou o processo formal de P&D como mecanismos institucionalizados de aprendizagem.

A literatura de negócios e de administração aborda a relação entre a aprendizagem e a capacidade competitiva. Na perspectiva da gestão estratégica, a aprendizagem desempenha um papel central na capacidade dinâmica da organização, Teece et al (1990).

Na perspectiva das teorias sobre inovação, a aprendizagem é uma estratégia de promoção da eficiência inovadora. Esta mesma vertente teórica tem imprimido esforços para explicar a relação entre aprendizagem e inovação, Dogson (1991a), Loveridge ; Pitt (1990), Stata (1989). Ao examinar a inovação nos produtos como uma forma de aprendizagem, Mckee (1992) apresenta diferentes tipos de aprendizagem que podem ocorrer nos processos de inovação: inovação incremental, descontínua e institucionalizada.

Os estudos sob o enfoque econômico têm uma orientação mais objetivista da aprendizagem organizacional, centrando suas atenções nos resultados deste processo. A teoria das organizações e da psicologia, por sua vez, procuram compreender a natureza e a dinâmica da aprendizagem nas organizações. Na tentativa de compreender este fenômeno social, Crossan et al. (1995) esboçam uma base conceitual, orientada sob diferentes paradigmas. Esta abordagem permite que o pesquisador perceba a natureza interdisciplinar e as diversas conexões entre as dimensões que estruturam o processo de aprendizagem no âmbito das organizações. Para os autores, a aprendizagem nas organizações ocorre em nível individual, do grupo e da organização, sendo que esta ocorrência se estrutura através de 4 mecanismos: intuição e *insights*, interpretação, integração e institucionalização (Fig.1.0). Alguns conceitos apontados pela literatura procuram, de certa forma, incorporar estes diferentes níveis e mecanismos do processo de aprendizagem.

Para Dogson (1993) “*a aprendizagem é a forma que as organizações constroem, suplementam, mantêm e organizam o conhecimento e rotinas em torno de suas atividades, de suas culturas, bem como adapta e desenvolve a eficiência para melhorar o uso das aptidões e habilidades da sua força de trabalho*,(p.376-7). Deve-se incorporar a esta definição o seguinte conjunto de pressupostos:

a) a aprendizagem geralmente envolve conseqüências positivas, entretanto seus resultados podem também advir de impactos negativos, a exemplo, de organizações que aprendem com os erros.

b) embora a aprendizagem seja baseada nos indivíduos que fazem parte da força de trabalho, as organizações podem aprender no todo. Ao considerar a aprendizagem individual deve-se também considerar a interação social. Neste processo, a cultura organizacional e do grupo deve ser compreendida numa perspectiva interacionista, ou seja, à medida em que a aprendizagem individual ocorre, a cultura pode ser modificada. Essa mudança, por outro lado, pode direcionar o uso e as estratégias de um novo aprendizado.

c) a aprendizagem ocorre por meio de todas as atividades da organização, sendo que este fenômeno ocorre em diferentes níveis e velocidades. O estímulo, coordenação e mediação das diversas interações que ocorrem no processo de aprendizagem são tarefas essenciais à aprendizagem e consequentemente, à sobrevivência de uma organização.

Percebe-se que este conceito incorpora, sem polemizar, os pressupostos do paradigma objetivista e os pressupostos do paradigma interpretativo ao reconhecer a importância do processo de aprendizagem, enquanto estratégia de transformação organizacional, bem como compreendê-lo como algo construído socialmente dentro dos contornos da cultura organizacional.

Figura 1 - Aprendizagem nas organizações - quatro processos em três níveis

Nível	Processo	Imputs/resultados	
Indivíduo	Intuição	Experiências Imagens Metáforas	
		Grupo	Interpretação
Organização	Institucionalização		

Fonte : Crossan et al. (1995)

Reconhecer que uma organização aprende, implica em reconhecer um conjunto de pressupostos que orientam o processo de aprendizagem em nível do indivíduo. Assim, qualquer teoria que procure elucidar o fenômeno aprendizagem organizacional precisa explicar a origem dos *insights* criativos e das idéias emancipadoras que promovem a mudança. Torna-se necessário compreender os elementos cognitivos que pertencem à dimensão subjetiva e a importância dos indivíduos na construção do conhecimento organizacional. Mas, ao centrar todo seu interesse teórico e prático exclusivamente no indivíduo, o pesquisador corre o risco de negar o coletivo, a cultura organizacional e a interação social necessária ao processo de aprendizagem.

Em síntese, para compreender o processo de aprendizagem nas organizações é relevante apreender o processo através do qual os grupos aprendem e como os esquemas de significados individuais são interpretados e integrados ao estruturar uma orientação compartilhada traduzida pela missão e estratégia organizacionais, Crossan (1995).

Diversas teorias assumem que a aprendizagem individual, grupal e organizacional é um processo consciente, a exceção da teoria da gestalt e

da psicologia transpessoal, que procuram explicar o processo de aprendizagem considerando também a sua dimensão subconsciente. Para esta teoria, o subconsciente é o elemento chave para se compreender como os indivíduos e os grupos descobrem, discernem e aprendem algo novo que, a priori, não era do seu conhecimento. Considerar a dimensão subconsciente do processo de aprendizagem implica em aceitar a intuição como uma forma de explicação para as fontes de inovação e de *insights*.

Corsini (1987), ao apontar alguns tipos capacidades de aprendizagem, menciona a intuição como uma forma de acesso ao conhecimento. Ao explorar as implicações da razão e da intuição na tomada de decisão, Vergara (1991:p.120-138) expressa que *“a intuição é aquilo que produz o conhecimento intuitivo, que tem sua origem na consciência vital, segundo o sentido filosófico, e da psicologia transpessoal ou no inconsciente individual ou coletivo”*. É um processo que *“independe de tempo-espaco, a intuição é sintética, não necessita de explicações ou provas, nem apresenta relações de causa e efeito. Permite o acesso ao conhecimento de forma imediata, sem análises ou mediações e transcende a razão”*, entendido pela autora, *“como aquilo que produz o conhecimento racional, que se origina sentidos e do intelecto”*. A razão e a intuição estão presentes nas práticas organizacionais, assim como existem *“graus de intuição, como o palpito, a inspiração, o pressentimento, o insight, a profecia, a revelação”*.

A intuição é o início de uma nova aprendizagem. O sucesso ou a obtenção de resultados depende, entre outros fatores, de uma aprendizagem efetiva dos indivíduos, grupos e organização e não apenas dos insights intuitivos originados de um gestor ou de alguns indivíduos. A intuição não somente enfatiza a importância dos aspectos subconscientes do processo de aprendizagem, mas também ajuda explicar o elo entre a cognição e a ação. A intuição baseia-se nas experiências passadas, na imagem ou visão do futuro, na realização ou ação. Intuir e realizar são atos humanos entrelaçados ou inter-germinados.

No contexto organizacional, as ações relativas à intuição são frequentemente descritas como improvisação ou ações não orientadas por pré-meditação consciente, Crossan et al. (1995). Diversos autores explicam que a intuição é um processo subconsciente e que a tentativa de forçá-la a emergir muito rápido para o nível do consciente, pode impedir que a intuição ocorra. O resultado da intuição individual é um inexplicável sentido do possível, daquilo que precisa ser feito. A intuição é pré-verbal ou

não verbal. Não existe linguagem para descrever o *insigth* ou explicar a ação pretendida. Como tal, a intuição pode orientar as ações dos indivíduos, mas é um processo muito difícil de ser compartilhado com os outros. Alguns autores afirmam que o imaginário, às vezes chamado de visão, e as metáforas podem ajudar os indivíduos nas interpretações dos seus próprios insights e na comunicação com os outros.

As metáforas geralmente são empregadas como um artifício para viabilizar o diálogo, mas elas representam muito mais do que um simples veículo da linguagem. O uso de metáforas é uma forma de expressar a visão de mundo, o pensamento, a concepção que os indivíduos têm da realidade, Morgan (1995). As metáforas têm sido reconhecidas como o elo crítico entre o insight intuitivo dos indivíduos e a interpretação compartilhada. Elas são empregadas pelos indivíduos ao explicarem e compartilharem a sua própria intuição. Como Tsoukas (1991) explica *“as metáforas envolvem a transferência de informação de um domínio ou conteúdo relativamente familiar...para um domínio relativamente desconhecido”*. Do conhecido ao desconhecido; daquela linguagem compartilhada ao insight emergente para o qual a linguagem ainda não existe. Como tal, as metáforas tornam-se o início do processo de interpretação.

Enquanto a intuição focaliza-se no processo subconsciente de desenvolvimento de insights, a interpretação centra-se nos elementos conscientes da aprendizagem individual. O processo de interpretação e o desenvolvimento dos mapas conceituais devem ser considerados dentro do contexto em que eles ocorrem. A linguagem desempenha um papel central. Ela permite que os indivíduos atribuam significado e nomeiem aquilo que eles estão sentindo, intuindo ou tendo sensações. Além do mais, ao se codificar as experiências, os indivíduos têm a possibilidade de fazer conexões entre elas. As conexões ou associações podem permitir o desenvolvimento de explicações das relações quotidianas. A interpretação considera a natureza do contexto, no qual os indivíduos estão inseridos e dele extraem as informações. Deste modo, a interação social e a linguagem são fundamentais para a compreensão do processo de interpretação e da aprendizagem. A precisão da linguagem refletirá o tecido ou estrutura do contexto onde dada tarefa está sendo testada ou realizada, Crossan et al. (1995).

Na visão de Vygostky, a aprendizagem e desenvolvimento dos indivíduos, marcado por sua inserção em um determinado grupo cultural, ocor-

rem de fora para dentro. Primeiro, o indivíduo realiza ações externas que são interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível ao indivíduo atribuir significados às suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir de mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio de códigos compartilhados pelos membros destes grupos, Oliveira (1995: p.39).

Estas afirmações ressaltam a importância da interpretação, da interação social, da cultura e seus significados na configuração dos mapas cognitivos individuais. Desta forma, ao mesmo tempo em que o mapa conceitual é afetado pelo contexto social, ele orienta aquilo que é interpretado dentro dos padrões culturais daquele contexto. Nesta perspectiva interacionista, o estágio de desenvolvimento do mapa cognitivo dos indivíduos pode determinar a sua forma de interpretar a realidade organizacional. Em outros termos, os indivíduos interpretam os significados de forma diferente, segundo o estágio de desenvolvimento do seu mapa conceitual (delimitado segundo as padrões culturais do grupo, da organização e da sociedade).

As considerações acima revelam a importância da interação social, com suas dimensões políticas e culturais, para o processo de interpretação. Embora este processo possa ocorrer individualmente, é exatamente a interação social que permite a interpretação coletiva de significados. Durante a interação social ocorre o envolvimento de diferentes mapas conceituais ou modelos mentais como quer Senge (1990). Assim, a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento do mapa cognitivo e do sentido compartilhado entre os indivíduos. A interpretação é um processo social que cria, refina a linguagem comum, esciarcere as visões, bem como cria compreensões e significados compartilhados. A equivocabilidade e/ou os conflitos são mediados através das observações partilhadas e discussões, até alcançar uma gramática comum e um curso de ação que pode ser negociado através da postura dialógica, como propõe Mezirow (1996:158-173) na teoria da transformação.

Para Crossan et al. (1995), o processo de integração (que expande o nível de análise do grupo para a organização) é muito similar ao processo de interpretação, diferenciando-se em termos de foco. Ou seja, enquanto a

interpretação pressupõe uma transformação de crenças e valores que orientam as ações individuais, o processo de integração pressupõe uma mudança de valores e crenças orientadores das ações coletivas. Estas mudanças passam necessariamente por um processo de aprendizagem de um novo conjunto de pressupostos.

Para estes autores, a aprendizagem coletiva ou em grupo resulta também da identificação e resolução coletiva dos gaps existentes entre as expectativas e experiências. Este processo é altamente complexo e a mediação destes estados de tensões, geralmente exige ajuste mútuo entre os membros do grupo. Esta mediação requer uma postura dialógica e um profundo senso de comunidade. Schein (1993) ao defender uma postura mais dialógica afirma que o *“diálogo é uma condição necessária à efetividade da ação grupal”*. Para o autor, o diálogo, enquanto instrumento de mediação, não se resume a um simples mecanismo de resolução de problemas, mas impacta diretamente o processo de aprendizagem coletiva. Neste sentido, a reflexão e a prática dialógica no contexto organizacional pode significar um processo de comunicação mais fluido, a compreensão compartilhada e a transformação do conjunto de valores e crenças que orientam as ações e práticas quotidianas.

Desta forma, a linguagem desempenha um papel crítico no processo de integração. A conversação e o diálogo entre os membros da organização possibilitam a compreensão, a construção da visão compartilhada e da memória coletiva tão necessários à aprendizagem nas organizações. Esta construção, socialmente delineada, requer, como mencionado anteriormente, o desenvolvimento de ajustes mútuos e de ações coletivas negociadas, Simons (1991).

A evolução do processo de interpretação para a integração exige mudanças significativas em termos da qualidade do diálogo que passa pelo desenvolvimento de formas lingüísticas. A evolução da linguagem estende o processo de interpretação para interações sociais que ocorrem nos locus privilegiados: contexto dos grupos de trabalho, organizações, comunidades e sociedades. A linguagem é um fator essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento mental dos indivíduos, exercendo uma função organizadora das formas de pensamento, além de desempenhar uma função social e comunicativa. É através da linguagem que se promove a construção social dialógica, que por sua vez, torna o significado compartilhado

para o grupo. Assim, a linguagem é conduzida e renovada através da conversação, do diálogo, desempenhando uma função de transporte e de criação e recriação de significados.

Estas considerações indicam a relação de interdependência entre linguagem, diálogo, desenvolvimento e aprendizagem e reforça a relevância da dimensão social e da noção ou sentido de comunidade organizacional, Berry (1993). Os indivíduos aprendem em função do conjunto de pressupostos da comunidade organizacional na qual eles estão inseridos. Estas comunidades geralmente constroem diversos elementos simbólicos, (histórias, mitos, ritos e rituais), criam e recriam mitos que passam a estruturar as suas diversas facetas e até mesmo as suas práticas organizacionais. Estes elementos criados e recriados nos contextos sociais são mecanismos que revelam a dimensão subjetiva e a natureza cooperativa do processo de aprendizagem. A aprendizagem individual e em grupo são processos interconectados, sendo que ambos os processos são inseparáveis da prática e da ação.

O processo de interpretação vai além dos elementos da dinâmica dos grupos. É exatamente esta interação social que inibe ou facilita o desenvolvimento da compreensão compartilhada e do ajustamento mútuo necessário ao processo de aprendizagem. Os processos de interpretação e integração criam e recriam sistemas organizacionais e simbólicos que promovem a institucionalização do processo de aprendizagem e o desenvolvimento de uma memória organizacional.

A institucionalização é entendida aqui como “o processo através do qual se formam os padrões relativamente estáveis de interação e organização social baseados em comportamentos, normas e valores formalizados e legitimados simbolicamente”, Crossan et al. (1995). Este processo geralmente envolve “a) a definição dos objetos básicos da instituição, que podem ter expressão simbólica no comportamento dos autores; b) definição dos termos e posições de intercâmbio para os diferentes indivíduos ou grupos participantes, que pode ser informal, regulada pelo costume, por um estatuto ou contrato; c) definição de esquemas de organização de normas que servem como canais de troca e que visam garantir as formas de intercâmbio e manutenção das normas; d) finalmente, a legitimação deste processo através de uma estrutura de poder”.

O emprego deste conceito facilita a compreensão da migração do processo de aprendizagem individual e coletiva para a aprendizagem

organizacional, Crossan et al. (1995). Estes autores partem do pressuposto de que as organizações são mais do que uma coleção de indivíduos e ressaltam que a aprendizagem organizacional é mais do que a simples somatória das aprendizagens individuais. Estes pressupostos encontram ressonância nas contribuições de Huber (1991) que afirma que a aprendizagem organizacional passa pela aquisição do conhecimento, distribuição, interpretação das informações e construção da memória organizacional. Assim, a aprendizagem organizacional pode ser institucionalizada através das rotinas, procedimentos, estruturas, sistemas de informação, artefatos organizacionais, elementos simbólicos, missão e estratégias.

Padrões Culturais de uma Learning Organization

As organizações que se propõem a construir estruturas e estratégias visando a dinamização e aumento do potencial de aprendizagem têm sido denominadas de organizações que aprendem (*“learning organizations”*). As características de uma organização que aprende são descritas por Peddler et al (1989). Para estes autores, este tipo de organização: a) apresenta um clima em que o membros são estimulados a aprenderem e desenvolverem todo o seu potencial; b) estrutura as suas ações em torno de uma cultura de aprendizagem envolvendo consumidores, fornecedores e outros grupos de interesses; c) torna a estratégia de desenvolvimento de recursos humanos o centro das suas políticas de negócios; d) passa continuamente por um processo de transformação organizacional.

Um dos elementos centrais das considerações de Peddler et al é o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem. A construção social de uma cultura organizacional requer uma transformação emancipatória, o que pressupõe uma mudança do próprio *ethos* organizacional e o desenvolvimento de um novo padrão cultural.

O desenvolvimento de um novo padrão cultural e a socialização da comunidade organizacional exigem a introjecção do pressupostos básicos de uma cultura da aprendizagem. Schein (1992) citado por Fleury (1995) sistematiza algumas categorias que possibilitam a compreensão dos padrões culturais das *“learning organizations”*. Para estes autores, uma cultura da aprendizagem deve ser orientada pelos seguintes pressupostos:

a) A relação da organização com o ambiente deve ser dominante permitindo uma orientação para a aprendizagem contínua;

b) a resolução dos problemas de adaptação interna e externa e o aprendizado exigem que a organização tenha uma postura pró-ativa e orientada para o futuro;

c) a verdade e o saber organizacionais devem ser concebidos de forma mais pragmática. Assim, a verdade e o saber não são privilégios de uma minoria que destila seu conhecimento de forma autoritária;

d) a organização deve acreditar que a natureza humana é boa e passível de mudanças. Portanto, os seus membros podem ser transformados através do autodesenvolvimento;

e) A natureza de uma organização é complexa e o seu maior desafio reside na gestão da diversidade, assim o processo de aprendizagem e as relações humanas exigem a compreensão da individualidade, das formas coletivas de convivência e do regime de governo (autoritário X participativo);

f) o desenvolvimento contínuo de uma competência comunicativa é essencial à inovação, ao compromisso. A comunicação deve ser intensa e confiável de tal modo a evitar a ambigüidade, os temas vedados, os tabus;

g) a diversidade cultural é um dos elementos centrais da vida organizacional. A pluralidade e as tensões delas decorrentes se bem mediadas podem se constituir em um valioso recurso de criatividade e inovação. Caso, contrário todo esforço de aprendizado e de criação pode ser obstruído;

h) as circunstâncias vivenciadas pela organização determinam se suas ações devem ser orientadas para a tarefa ou para as relações interpessoais. Portanto, não existe uma postura única;

i) a dinâmica organizacional e sua complexidade exigem uma compreensão sistêmica. Neste processo, o desenvolvimento de mapas conceituais mais complexos, que se afastam dos modelos reducionistas de análise, é um fator crítico para o processo de aprendizagem em todos níveis organizacionais.

Para Fleury (1995, p.11), o desenvolvimento de uma cultura da aprendizagem passa necessariamente por um refinamento das propostas teórico-metodológicas e das estratégias de intervenção organizacional. Esta autora ressalta que é praticamente impossível gerar uma prescrição que seja válida

para qualquer contexto organizacional. Mas em linhas gerais, uma *"learning organization"* deve ser capaz de promover o diálogo, de tal modo a articular uma alta capacidade de aprender a aprender. Aprender a aprender não se resume à simples resolução compartilhada de problemas, ao contrário pressupõe um questionamento constante dos pressupostos básicos que norteiam as ações individuais e coletivas. Esta postura representa uma rica fonte de *insights* criativos e de significados compartilhados que conduzem a um novo curso de ações. Ao introduzir a noção de cultura da aprendizagem pode-se imprimir uma visão subjetivada do processo de aprendizagem nas organizações (em seus diferentes níveis de análise), facilitando, assim, a compreensão dos diversos fatores que podem promover e/ou facilitar a aprendizagem e a transformação organizacional.

Aprendizagem nas Organizações: Alcances e Limites de uma Construção Coletiva

A transformação de uma organização através do processo de aprendizagem requer uma prática de liberdade, participação democrática, igualdade e uma construção social da competência comunicativa. Para tanto, torna-se necessário compreender a influência de diversos fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem no contexto organizacional.

Morgan (1995), apoiado nos conceitos de *learning single-loop*, *learning double-loop*, *deutero learning* de Argyris e Schon, revela diversos fatores que podem obstruir o processo de aprendizagem nas organizações. Os objetivos, metas e estruturas organizacionais geralmente estabelecem padrões de condutas sociais que muitas vezes fragmentam o pensamento, inibem a reflexão-dialógica impedindo, desta forma, o raciocínio sistêmico necessário à aprendizagem. A existência de diversos "feudos" organizacionais, orientados por um conjunto de pressupostos, valores e crenças, podem fomentar o desenvolvimento de mecanismos políticos que imperam os esforços de aprendizagem coletiva. Neste processo, as tentativas de conquista e ampliação do poder entram em cena. Ressalte-se que o poder não se refere somente àquele legitimado pela estrutura organizacional, mas também o poder conquistado através de outras estratégias, tais como: controle estratégico de recursos e de informações, articulações políticas e formação de coalizões, entre outras.

Nesta mesma linha de reflexão, alguns teóricos da economia institucional mostram que o maior desafio das organizações é construir formas organizacionais que promovam a aprendizagem, Marengo (1992). Para este autor, as organizações valem-se de mecanismos (econômicos, políticos, culturais, sociais e psicológicos) na tentativa de coordenar as atividades de seus membros. Nesta perspectiva de análise, as organizações são abordadas como instituições de aprendizagem coordenada que se processa através de uma multiplicidade de mecanismos, ou seja, os indivíduos e grupos nas organizações desenvolvem as suas próprias bases de conhecimento e aprendizagem. Para Chandler (1990), a estrutura organizacional define a forma pela qual os indivíduos interagem dando origem ao processo de aprendizagem.

Ao discutir a influência de diversos fatores na aprendizagem organizacional, Balasubramanian (1996), procura demonstrar ao longo de sua revisão de literatura que a aprendizagem é estimulada tanto por mudanças ambientais, bem como por fatores internos. A adoção de determinados modelos organizacionais (estrutura, tecnologia, padrões culturais e estratégias) pode determinar a forma pela qual a aprendizagem nas organizações ocorre. Para este autor, ao mesmo tempo em que as estratégias influenciam a aprendizagem ao impor limites à tomada de decisão, à percepção e interpretação do ambiente, elas podem ganhar um novo formato durante o processo de aprendizagem. Assim, a escolha entre opções estratégicas depende da capacidade de aprendizagem da organização. Prosseguindo, Balasubramanian (1996) afirma que as estratégias de comunicação, as formas de disseminação e interpretação das informações influenciam de forma significativa, podendo até mesmo, bloquear o processo de aprendizagem, seja do indivíduo, do grupo e da organização.

Fleury (1996) chama atenção para as tensões inerentes à migração (Indivíduo/grupo/organização) do processo de aprendizagem nas organizações. Para esta autora, a diversidade cultural e os conflitos de interesses inerentes às relações sociais implicam em processos de negociação, imposição e aceitação que, dependendo das suas configurações podem dificultar ou facilitar o processo de aprendizagem.

Uma outra barreira ao processo de aprendizagem está associada ao princípio da responsabilidade burocrática. Para Morgan (1995), à medida em que se transfere a responsabilidade do desempenho e das falhas para os

empregados, a organização, através dos seus mecanismos de recompensa e punição, inibe a reflexão crítica dos problemas organizacionais e a criatividade. Neste processo, os indivíduos adotam estratégias de auto-proteção obscurecendo e anulando os esforços de aprendizagem individual e coletiva.

As diferenças entre a teoria esposada e a teoria em uso podem também representar um entrave ao processo de aprendizagem. Esta lacuna entre teoria e realidade inibe a aprendizagem transformadora, Mezirow (1996) e a de circuito duplo, Argyris (1994). Neste sentido, Morgan (1995:p.95) explica que os indivíduos e os grupos podem desenvolver teorias (em uso) que os impedem de questionar os suas próprias orientações e até mesmo as suas formas de comportamento. Esta falta de questionamento representa um forte entrave à aprendizagem coletiva e individual.

Estas considerações, de certa forma, revelam os desafios que organizações devem enfrentar ao imprimirem um esforço de construção social de uma *learning organization*. Fleury (1996:p.8-9) alerta para a necessidade de se reconhecer a pluralidade das organizações e apresenta algumas considerações sobre um contexto social propício ao desenvolvimento humano e à aprendizagem. Para a autora, o processo de aprendizagem requer tempo, espaço e deve estar centrado nas pessoas.

O processo de aprendizagem pressupõe uma reflexão crítica de orientações de valores individuais e coletivas. Neste processo, o tempo assume um caráter crucial. A transformação das estruturas de referências ou modelos cognitivos individuais e coletivos não podem ser conduzidos ou orientados pela racionalidade instrumental e pela lógica do curto prazo.

O espaços devem ser organizados, de tal modo, a ampliar as possibilidades de intuição, interpretação, integração e institucionalização do processo de aprendizagem. Para tanto, estes espaços devem ser repensados em nível do simbólico, das estruturas organizacionais e dos fluxos de comunicação. Uma aprendizagem transformadora requer:

- a) estruturas organizacionais mais reguladas em termos de distribuição de poder;
- b) o desenvolvimento de uma competência comunicativa que promova a emancipação dos indivíduos do discurso distorcido (que inibe a manifestação da verdade e da justiça);
- c) espaços organizacionais que permitam que os indivíduos e os grupos analisem e avaliem criticamente os diversos cursos de ações alternativos;

d) a promoção de uma efetiva participação (incluindo aí, a oportunidade de questionamento, reflexão e refutação de determinadas regras e pressupostos) e comunicação dialogada;

e) o desenvolvimento de um processo de negociação e mediação simbólica que promova a regulação da dinâmica organizacional.

A construção social de uma *learning organization* requer a superação do modelo racional de gestão (orientado pelo paradigma objetivista) e pressupõe adoção de um modelo de gestão transformador (orientado pelo paradigma emancipador), onde processo de aprendizagem deve ser centrado nos indivíduos e nas suas formas de interação social. Este processo deve ser marcado pelo discurso dialógico entre o sujeito e o objeto, entre o líder e o liderado. Portanto, os indivíduos são os elementos chaves do processo de aprendizagem (que se configura como um processo coletivo, compartilhado, dialógico e reflexivo) Fleury (1996), Mezirow (1996) e da construção social de uma cultura da aprendizagem, Schein (1992), Fleury (1995).

Considerações Finais

Esta revisão, embora limitada, demonstrou a crescente necessidade de ampliar o foco de análise do fenômeno aprendizagem organizacional. Muitas das análises sobre o processo de aprendizagem nas organizações apresentadas pela literatura são simplistas e se limitam a abordar os seus resultados, ignorando e subestimando os problemas e complexidade inerentes a este fenômeno. Na realidade, muitos destes trabalhos ignoram a dimensão subjetiva do processo de aprendizagem. Neste sentido, é relevante resgatar de forma mais sistematizada as contribuições da psicologia da aprendizagem, bem como empregar, à luz dos diferentes paradigmas, uma abordagem interdisciplinar para compreender este fenômeno no contexto organizacional.

A aprendizagem nas organizações é um fenômeno multifacetado que se manifesta em diferentes dimensões. O paradigma emancipatório - uma tentativa de síntese entre os paradigmas cognitivista e objetivista - traz um conjunto de pressupostos que podem auxiliar os pesquisadores na compreensão do processo de aprendizagem nas organizações, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento de novos modelos teóricos.

O modelo de análise de Crossan et al. (1995) procura incorporar os pressupostos das teorias da aprendizagem e das teorias da organização, na tentativa de apontar novas direções para a compreensão do fenômeno aprendizagem no contexto organizacional. A proposta destes autores reconhece:

a) a importância da intuição e do insight no processo de aprendizagem, ou seja, da capacidade subconsciente de percepção de padrões e das possibilidades dos indivíduos de atribuírem significados à realidade;

b) a dimensão subjetiva, ressaltando a importância da interpretação dos significados na formação dos mapas cognitivos;

c) a relevância da linguagem e outros elementos simbólicos no desenvolvimento de uma visão compartilhada e integrada da realidade objetiva;

d) demonstra como a aprendizagem é institucionalizada na estrutura formal e nos sistemas simbólicos da organização. Estas considerações procuram, de certa forma, incorporar certos pressupostos dos diferentes paradigmas de análise abordados.

As implicações do contexto cultural para o processo de aprendizagem, considerado pelo paradigma interpretativo e pelo paradigma emancipatório não têm encontrado muita ressonância em alguns estudos que procuram abordar o processo de aprendizagem organizacional. No contexto organizacional, alguns autores chamam atenção para a necessidade do desenvolvimento e manutenção de uma cultura da aprendizagem, mas não apontam caminhos definitivos. Portanto, muitas questões a este respeito podem ser formuladas.

Implicitamente, o trabalho demonstra, ainda, o potencial e a sinergia que se pode obter ao empregar diversas abordagens na investigação e análise do processo de aprendizagem no contexto organizacional. A literatura revisada revela o alto poder analítico e as possibilidades de pesquisa do constructo aprendizagem nas organizações, bem como demonstra a necessidade de desenvolvimento de uma abordagem sistematizada, que integre as diferentes perspectivas de análise. Portanto, uma síntese desta natureza poderia contribuir de forma significativa para o estudo da aprendizagem no âmbito das organizações.

Estudos com o objetivo de compreender o processo de aprendizagem tecnológica, os mecanismos de coordenação deste processo, tais como as políticas de recursos humanos e suas relações com a aprendizagem, poderiam contribuir para a compreensão deste fenômeno. O desenvolvimento

de pesquisas poderia, ainda, responder algumas questões que permanecem sem respostas, tais como: quais são as ações que os gestores imprimem na tentativa de assegurar a compatibilidade entre aprendizagem individual e os objetivos organizacionais? quais são as estratégias (formais e informais) de mediação dos conflitos inerentes ao processo de aprendizagem? quais são os objetivos e as características das estratégias de aprendizagem nas organizações? como a aprendizagem tem sido gerada, difundida e acessada entre os membros da organização (transferência pessoal, meios tecnológicos, tais como banco de dados)? qual o papel das tecnologias de informação na construção da memória organizacional? Estes são apenas alguns exemplos das inúmeras questões que, ainda, permanecem sem respostas no campo de estudo dos processos de gestão.

Notas

¹ O trabalho de Palangana, Isilda Campaner. *Desenvolvimento e Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: A relevância do social*. Plexus Editora, São Paulo, 1994, traz uma rica revisão sobre as bases filisóficas e epistemológicas da teoria de Jean Piaget e de Vygotsky.

² Estas considerações foram extraídas do dicionário de ciências sociais. FGV. 1987.

Referências Bibliográficas

- ARGYRIS, C. Good communications that blocks learning. *Harvard Business Review*. 1994. July-August, p.77-85
- ARROW, K. The implications of learning by doing. *Review of Economics Studies*. N. 29 1962. p.166-170
- BALASUBRAMANIAN, V. *Organizational Learning and Informtion Systems*. graduate School of management. Rutgers University. Newark, 1996. Trabalho disponibilizado na rede: www.bmgt.edu/business/academicdepts/is/leraning/orglrn1.html.
- BERRY, D. F. Um senso de comunidade. *Revista de Administração de Empresas*. FGV, V.35, N.1. 1995. p.70-75

- CASTORIANA, J. A. ; Ferreiro, E.; Lener, D. Oliveira, M. K. **Piaget-Vygotsky: Novas contribuições para o debate.** São Pulo, Editora Ática, 1995. 175p.
- CHANDLER, A. **Scale and scope: The dynamics of industrial capitalism.** Cambridge, Mass, Harvard/Belknap. 1990
- CORSINI, R. **Concise encyclopedia of psychology.** New York, Wiley . 1987
- CROSSAN, M. M. ; Guatto, T. **The evolution of organizational learning.** Western Business School The University of Western Ontario, London, Canadá, 1995.
- CROSSAN, M. M. ; Lane, H. W. ; White, R. E. **Learning within organization.** Western Business School The University of Western Ontario, London, Canadá, 1995.
- DODGSON, M. Technology learning, technology strategy and competitivce pressures. **British Journal Of Management** . V.2, N.3, 1991.p-132-149
- DOGSDON, M. Organizational Learning: A review of some literatures. **Organizations Studies**. V. 14, N. 3, 1993 p. 375-394.
- DOSI, G. Sources, Procedures, and microeconomics effects of innovation. **Journal of Economic Literature**. N. 26. 1988. p.1120-1171
- FIOL, C. M. ; Lyles, M. A. Organizational Learning. **Academy of management review**. V.10, N. 4; 1985. p. 803-813.
- FLEURY, A. ; Fleury, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil.** São Paulo, Atlas. 1995
- FLEURY, M. T. L. Aprendendo a mudar - aprendendo a aprender. **Revista de Administração**. USP, V.30, N.3, 1995. p.5-11
- FLEURY, M. T. L. O ambiente para a aprendizagem organizacional. **Trabalho apresentado no Seminário Internacional Rhodia/Puc-SP. Tema: Educação para o trabalho: Novas exigências de aprendizagem.** São Paulo, de 7 a 9 agosto de 1996. (material impresso).
- Fundação Getúlio Vargas.** Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, Editora FGV. 1987.
- HUBER, G. P. Organizational Learning: The contributing process and the literatures. **Organization Science**. V.2, N. 1. 1991. p. 88-115
- ISAACS, W. N. Taking Flight: Dialogue, colletive thingking and learning organizational. **Organization Science**. V.22, N. 2, 1993. p. 52-62
- Loveridge, R. and Pitt, M. **The strategic management of technological innovation.** Chichester, Wiley. 1990.

- MARENGO, L. **Knowledge, coordination and learning in an adaptative model of the firm'**. University of Sussex, 1992 (dissertation MS).
- MEZIROW, J. Contemporary Paradigms of Learning. **Adult Education Quarterly**. V. 46, N. 3. Spring, 1996. p.158-173.
- MORGAN, G. **Imagens das Organizações**. São Paulo, Atlas, 1995. p. 81-113
- MOWERY, D. **The emergence and growth of industrial research in American Manufacturing**. Stanford University, 1981.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo, Editora Scipione, Série Pensamento e Ação no Magistério. 1995. 111p.
- PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky : A relevância do social**. São Paulo, Editora Plexus. 1994. 159p.
- PEDLER, M. ; Boydell, T ; Burgoyne, J. Towards the learning company. **Management Education and Development**. V.20, N.1. 1989. p.1-8
- ROSEMBERG, N. **Inside the black box: Technology and Economics**. Cambridge, Cambridge University Press. 1962
- SCHEIN, E. H. On dialogue, Culture and Organizational Learning. **Organizational Dynamics**. V.22, N. 2, 1993. p. 40-51
- SCHEIN, E. **Organizational culture and leadership**. San Franscisco, Jossey Bass, 1992.