

Marly Sorel Campos

O DIÁLOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ORGANIZACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Engenharia de Produção
da Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Engenharia de Produção

Orientador: Prof. José Carlos Zanelli, Dr.

Florianópolis

2003

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Centro de Informações da
Fundação Dom Cabral

	Campos, Marly Sorel
C218d	O diálogo no processo de aprendizagem organizacional/Marly Sorel Campos. – Florianópolis: UFSC, 2003. 165p. Orientador: Prof. Dr. José Carlos Zanelli Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Engenharia da Produção. 1. Análise do diálogo. 2. Aprendizagem organizacional. I. Campos, Marly Sorel. II. Título. CDU: 302.346

MARLY SOREL CAMPOS

**O DIÁLOGO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM
ORGANIZACIONAL**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do título de **Mestre em Engenharia de Produção no Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 03 de fevereiro de 2003.

Prof. Edson Pacheco Paladini, Dr.
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. José Carlos Zanelli, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Profa. Edis Mafra Lapolli, Dra.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Kléber Prado Filho, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

À minha mãe, Lia, minhas irmãs, Fátima e Luci, pelo carinho.

Ao Fábio, que escuta a sombra das palavras.

Agradecimentos

*Este trabalho faz parte de um percurso pessoal
em busca do conhecimento e da
compreensão do outro.*

*Ao meu orientador Prof. José Carlos Zanelli,
pela competência e
por estimular a arriscar-me à viagem,*

proporcionando meios de segurança na caminhada.

*À UFSC e ao Instituto Metodista Izabela Hendrix, em especial aos
Professores, ao Marconi Briseno, à Elaine e ao Léo.*

*À Paula Birchal e à Suzanne Drummond, caras amigas,
pelo “pontapé inicial” e por acreditar sempre.*

*Ao Jordan Nassif,
pelo estímulo constante.*

*Ao Mozart Pereira dos Santos,
cujas provocações permitiram uma melhor exploração do tema.*

*Ao Marcelo Pimenta Marques,
pela disponibilidade e
acurácia na transmissão das idéias platônicas.*

*À Stela, Mirinha e Darlene,
pela ajuda em localizar os textos e livros pesquisados.*

*À Dilce,
pela solidariedade e pelos cafezinhos quentes.*

*À Sissi,
pela escuta atenta e comentários preciosos.*

*“...é um homem falante que encontramos no mundo,
um homem que fala a outro homem,
e a linguagem faz saber a definição mesma do homem.”*

Émile Benveniste

Resumo

CAMPOS, Marly Sorel. **O diálogo no processo de aprendizagem organizacional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. UFSC, Florianópolis.

Trata-se de uma dissertação de cunho teórico que busca analisar o papel do diálogo na aprendizagem organizacional, lacuna identificada a partir da revisão bibliográfica. A aprendizagem organizacional é entendida como um processo complexo de criação de conhecimento para o desenvolvimento de soluções às demandas com que as organizações se deparam. Essa aprendizagem inicia-se no plano individual e depende da interação entre os indivíduos e grupos, estendendo-se para a organização. Fatores organizacionais como os processos de trabalho e a cultura vão afetar a aprendizagem, contudo, o diálogo pode ter um papel preponderante no processo. O diálogo, enquanto forma de comunicação, está inserido na estrutura da linguagem que, ao possibilitar a reprodução simbólica da realidade, a expressão e comunicação do pensamento, a inserção do indivíduo na cultura bem como a socialização e interação entre seus membros, fornece bases para a aprendizagem. Contudo, o processo de aprendizagem não acontece linear e progressivamente: modelos mentais individuais e padrões de ação vigentes na cultura organizacional tanto podem facilitar quanto podem dificultar a aprendizagem organizacional. A presente dissertação busca compreender como a comunicação pelo diálogo pode contribuir para desvelar tais modelos e padrões e facilitar o processo de aprendizagem organizacional. O exame de alguns modelos de aprendizagem organizacional e de práticas de diálogo permite verificar que o diálogo pode ter um papel essencial na explicitação dos modelos mentais e dos pressupostos compartilhados, favorecendo a compreensão tanto das próprias posições quanto das diferenças sustentadas pelas outras pessoas, estabelecendo um campo comum, favorável à aprendizagem e à criação de inovações.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional, organização de aprendizagem, diálogo, modelos mentais.

Abstract

CAMPOS, Marly Sorel. **O diálogo no processo de aprendizagem organizacional**. 2003. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. UFSC, Florianópolis.

This is a theoretical thesis which analyses the role of the dialogue in organizational learning, and which was a gap found in the bibliographic review. Organizational learning is understood as a complex process that involves the development of knowledge concerning the creation of solutions for the demands that organizations are faced by. Learning begins at an individual level and depends on the interaction between individuals and groups, extending to and throughout the organization. Organization factors, such as work and cultural processes, do bear important effects on learning, however dialogue has a decisive role in this process. Dialogue, in as being a form of communication, is part of the structure of language which, by facilitating the symbolic reproduction of reality, the expression and communication of thought, the individual's inclusion in culture, as well as the socialization and interaction among its members, furnishes the bases for learning.

Still, learning does not occur in a progressive, linear manner; individual mental models and current patterns of action may have both positive and or negative influences on organizational learning. In this thesis, the author has elected to examine how communication through dialogue may contribute to the identification of the above mentioned patterns and models, in so facilitating the process of organizational learning. The analysis of some of the organizational learning models and the practices of dialogue have contributed to establish dialogue's potential role in expliciting mental models and shared assumptions, favoring the comprehension of the individual positions as well as the differences sustained by fellow workers, so establishing a common ground that is favorable to the learning and to the creation of innovations.

Key-words: Organizational Learning, Learning Organization, Dialogue, Mental Models.

Sumário

Resumo.....	7
<i>Abstract</i>	8
Lista de Figuras.....	11
Lista de Quadros	12
1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Objetivos do trabalho.....	15
1.1.1 Objetivo Geral.....	15
1.1.2 Objetivos Específicos.....	16
1.2 Método.....	16
1.3 Estrutura.....	18
2 DA ERA MODERNA AO MUNDO ATUAL.....	19
3 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	27
3.1 As cinco disciplinas da organização de aprendizagem.....	34
3.2 Da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional	39
3.3 A criação do conhecimento organizacional	42
3.4 A inibição da aprendizagem: modelos mentais e defesas organizacionais.....	49
3.4.1 O Modelo 1 e as defesas organizacionais.....	51
3.4.2 O Modelo 2 e a redução das rotinas organizacionais defensivas.....	56
3.5 A cultura de aprendizagem.....	60
4 DIÁLOGO E LINGUAGEM.....	73
4.1 A Linguagem e suas funções	75
4.2 A Linguagem nas organizações.....	77
4.2.1 A função comunicativa da linguagem nas organizações.....	77
4.2.2 A função cognitiva da linguagem nas organizações.....	79
4.2.3 O discurso dos gestores.....	83
4.3 Uma outra ordem na linguagem.....	88
4.4 O Diálogo.....	95
4.4.1 O diálogo na Filosofia: Platão.....	98
4.4.2 Abordagens contemporâneas do diálogo.....	101
5 DIÁLOGO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	114
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120

6.1 Recomendações para futuros trabalhos.....	121
REFERÊNCIAS	123
ANEXO	
Anexo 1: Desenvolvimento da teoria de aprendizagem organizacional.....	131

Lista de Figuras

Figura 1: A Roda do Aprendizado.....	41
Figura 2: Espiral de Criação do Conhecimento Organizacional.....	46
Figura 3: Circuito Simples de Aprendizagem	56
Figura 4: Circuito Duplo de Aprendizagem.....	57
Figura 5: Níveis da Cultura.....	62

Lista de Quadros

Quadro 1: Os Dois Modelos de Aprendizagem.....	51
Quadro 2: Características de uma Cultura de Aprendizagem.....	66

1 INTRODUÇÃO

Algumas palavras de ordem têm percorrido as organizações dos nossos tempos, notadamente no meio empresarial: *“Para terem competitividade, as organizações precisam estar à frente de seus concorrentes e, para tal, necessitam constantemente de estar inovando – seja em produtos, tecnologia ou em processos.”* Frases como esta vêm-se tornando um clichê. A aparente novidade é que as organizações empresariais dos tempos atuais estão “descobrimdo” que seu maior “capital” são as pessoas. São elas as responsáveis por desenvolverem as inovações.

Além disso, as empresas necessitam de mecanismos que disseminem as inovações desenvolvidas rapidamente pela organização como um todo, garantindo sua assimilação por todos os membros da organização. As propostas de aprendizagem organizacional e de gestão do conhecimento procuram atender a esta demanda.

Arie de Geus, o executivo de planejamento da Shell que depois tornou-se professor da London Business School e Diretor do Centro de Aprendizado Organizacional da Sloan School of Management do MIT, dizia em artigo escrito na Harvard Business Review em 1988: “A capacidade de aprender mais rápido que seus concorrentes, pode ser a única vantagem competitiva sustentável” (GEUS *apud* SENGE, 1993, p. 12).

O desenvolvimento dos meios de comunicação e a comunicação eletrônica propiciaram uma revolução na disseminação de conhecimentos e, supostamente, da aprendizagem organizacional. Algumas organizações conseguem transformar as informações em conhecimento e realizar sua transmissão entre seus membros, possibilitando uma aprendizagem organizacional que emerge em soluções inovadoras. Todavia, facilitado pelo avanço nos meios eletrônicos, verifica-se também um aumento crescente no volume de informações, que não necessariamente se transforma em conhecimento, pois a existência do imperativo *“É necessário estar sempre bem informado”*, acaba por funcionar como elemento de pressão, aumentando a angústia das pessoas o que nem sempre incentiva a reflexão e o desejo de aprender.

Para pensar a aprendizagem nas organizações, torna-se importante pensar não apenas a transmissão da informação, mas verificar se as práticas de comunicação

interpessoal têm possibilitado manter operando a capacidade reflexiva e crítica das pessoas de modo a que possam: de um lado, selecionar as informações e, de outro lado, rastrear tanto o ambiente externo como o interno, identificar necessidades e oportunidades de melhoria, de crescimento, de inovação dos produtos e serviços organizacionais bem como questionar e mudar padrões e práticas que possam bloquear a mudança e aprendizado.

Um outro elemento de reflexão importante refere-se ao fato de que as práticas de comunicação nas organizações se dão em um contexto cultural, portanto, em um contexto de crenças, valores, normas e regras comuns, que influenciam na forma e no conteúdo das mensagens trocadas e, por sua vez, ajudam a sustentar o “*status quo*” numa espécie de retroalimentação constante. Além disso, como parte dessa cultura, observa-se que a ideologia capitalista, com sua ênfase no crescimento econômico somada à lógica de produção de modelos de gestão conservadores, permeia formas e práticas repressoras de comunicação em muitas organizações – principalmente por intermédio dos gestores – com finalidade de controle que produz certa alienação dos funcionários. Tendo esse panorama como fundo, torna-se muitas vezes difícil a instalação de um ambiente aberto a sugestões e críticas que facilite o processo de aprendizagem.

Além dessas questões, faz-se necessário, igualmente, considerar que, mesmo que haja uma participação inicial da cúpula das empresas, a consolidação de um processo de aprendizagem organizacional se torna discutível caso não tenha a adesão e a participação franca e aberta dos gerentes de nível médio. Grande parte da comunicação relevante nas organizações passa por esses gerentes que são os responsáveis por articulá-las com o pessoal de linha de frente. Alguns desses gerentes, além de serem formados num estilo centralizador, caem, muitas vezes, num engano movido por uma aparente atitude democrática que os leva a se concentrar apenas no vetor de transmissão da mensagem sem o devido cuidado com a sua recepção, compreensão e interpretação.

Neste sentido, para pensar a instauração de uma abertura nas comunicações e desenvolvimento de uma postura crítica nas pessoas, torna-se cada vez mais relevante levar em conta a existência ou não de uma disponibilidade para uma escuta efetiva, o estar aberto para a fala do outro e para suas diferenças. E quando estas duas vertentes – o falar e o escutar – se articulam, emerge a comunicação

pelo diálogo, tanto no plano interpessoal quanto no intrapessoal, e, desse modo, a possibilidade de vincular pensamento e conhecimento.

Mas, o diálogo requer tempo, o que pode parecer estar na contramarcha das necessidades organizacionais atuais. Neste sentido, cabe indagar em que medida em empresas com uma orientação predominante para resultados financeiros crescentes e imediatos, seria possível um espaço para uma atividade como o diálogo que pode não garantir retorno financeiro a curto prazo.

Além disso, o diálogo suscita críticas que não costumam ser bem vindas em ambientes onde há forte coesão entre seus membros ou em culturas mais fortes e consolidadas. Zanelli (2.000, p. 7) afirma que numa cultura forte

também está implícito que os padrões de interação humana são firmemente estabelecidos na organização. Por conseqüência, os valores são fortemente compartilhados e o sistema de significados difundidos como representações entre as pessoas. É assim que a cultura representa um fator restritivo da mudança, porque as pessoas têm dificuldade de alterar o modo de ver a realidade.

Assim sendo, será possível pensar a existência nas empresas de uma prática do diálogo enquanto comunicação livre e aberta que pode questionar o “*status quo*” cultural? Será que o diálogo poderá ajudar a deslindar os paradigmas ou modelos mentais que reforçam rotinas defensivas nas organizações? Enfim, poderá a comunicação pelo diálogo nas organizações ser uma prática revigoradora que ajudaria na instalação de um processo de aprendizagem permanente nas organizações?

Através de um trabalho teórico que procurou fazer uma leitura das publicações relativas ao tema do diálogo e da aprendizagem organizacional, busca-se explorar tais questões e avançar em relação a essa leitura.

1.1 Objetivos do Trabalho

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar as articulações entre o diálogo e a aprendizagem organizacional e verificar os mecanismos que dificultam ou possibilitam o seu estabelecimento nas organizações.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Verificar as formas de aprendizagem organizacional, a partir do estudo de modelos conceituais.
- Pesquisar conceitos e modelos de comunicação pelo diálogo.
- Reconhecer as condições facilitadoras e obstáculos ao diálogo.

1.2 Método

O trabalho procurou investigar a articulação do diálogo com a aprendizagem organizacional e foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica. Procurou-se fazer uma coleta de informações em publicações científicas como livros, dissertações, artigos publicados em periódicos, redes eletrônicas, bem como jornais e revistas, procedendo-se à análise dos conceitos, da articulação entre eles e suas possíveis aplicações (VERGARA, 2.000). As categorias selecionadas para pesquisa foram: aprendizagem organizacional e diálogo. Subsidiariamente, buscou-se explorar as categorias de cultura organizacional e da subjetividade, pela estreita conexão com os temas principais.

Ao se tratar do tema de aprendizagem organizacional, verificou-se ser necessário, preliminarmente, um entendimento do motivo pelo qual o tema vem ganhando grande relevo na mídia bem como o interesse dos dirigentes e gestores nas organizações e atenção dos pesquisadores e teóricos. A aprendizagem é possível na medida do interesse e da participação efetiva das pessoas implicadas e, em se tratando de organizações, da massa de seus trabalhadores. Algumas questões então se colocaram: porque o interesse em que os funcionários sejam parceiros ativos na criação de conhecimento? Se as organizações demandam agilidade na aprendizagem para desenvolvimento de soluções inovadoras, não seria óbvio esperar que os funcionários quisessem ter a oportunidade de uma aprendizagem constante? Julgou-se oportuno, então, analisar e traçar um panorama histórico geral do contexto das relações de trabalho.

Quando se iniciou a pesquisa da de aprendizagem organizacional, identificou-se uma abordagem diferenciada entre esta e a organização de aprendizagem. O trabalho de pesquisa revelou-se árduo, uma vez que “o campo está tornando-se fragmentado demais e necessita mais esforço devotado à integração entre teoria e prática” (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2.001, p. 22). Foram eleitas para análise

contribuições que possuem um arcabouço conceitual mais consistente, no sentido de sua contribuição mais fortemente descritiva que prescritiva, elegendo-se o modelo de Kim (1993) e o de Nonaka e Takeuchi (1997), na perspectiva de aprendizagem organizacional. Nonaka e Takeuchi desenvolveram um trabalho amplo no qual incluem uma espiral de criação de conhecimento, onde se observam os deslocamentos de conhecimento tácito para explícito e vice-versa, além de um vetor onde o conhecimento se transfere do nível individual até o nível inter-organizacional.

Com relação à organização de aprendizagem, elegeu-se o trabalho de Senge (1993 e 1997), autor de reconhecimento internacional.

Analisando-se o tema da aprendizagem organizacional, emergiu a necessidade de se refletir sobre os obstáculos existentes no âmbito interno e externo das organizações e, por essa razão, foi examinado o trabalho de Argyris (1992) acerca dos mecanismos de defesa organizacionais bem como os trabalhos de autores que possibilitaram entender questões relativas à cultura, a partir de Schein.

Ao se pesquisar o diálogo, verificou-se que as publicações são muito escassas, com pouco conhecimento acumulado e sistematizado. Procurou-se levantar na literatura científica as abordagens mais clássicas e contemporâneas. Em termos de um estudo mais sistemático, verificou-se que Platão, na filosofia, ao usar o processo dialógico de escrita, suscita questões que são atuais e ainda hoje suscitam a reflexão. Numa perspectiva contemporânea, constatou-se que as abordagens que oferecem uma maior amplitude de tratamento de questões relevantes são representadas por Bohm (1985 e 1991), por Isaacs (1993 e 1998) e seu grupo de colaboradores do MIT – Massachusetts Institute of Technology, pelo que se procurou conhecer suas bases conceituais e analisá-los. A partir da idéia de que uma comunicação pelo diálogo inclui a subjetividade, com seus elementos explícitos e implícitos, considerou-se também relevante levantar questões da Psicanálise e possíveis contribuições para o diálogo e a aprendizagem organizacional.

Uma vez que os dados levantados são, em sua maior parte, observações, reflexões, argumentações, interpretações e conclusões dos autores pesquisados, procurou-se fazer um tratamento dialético das idéias, delimitando conceitos singulares e universais, mas também buscando similitudes, antagonismos, relações de causalidade e desenvolvimento.

1.3 Estrutura

O trabalho está organizado da seguinte forma:

Primeiramente, é feita uma contextualização, enfocando que a marca moderna no trabalho foi a substituição do homem no processo de produção. Neste processo, observou-se a perda do sentido de trabalho, a alienação, a cisão entre saber e fazer que é aprofundada pelo taylorismo. Nos tempos atuais, observa-se a emergência de novas formas de gestão e uma nova marca – as pessoas são o maior capital das organizações empresariais.

Em seguida, estuda-se a aprendizagem na empresa. São analisadas as propostas de Senge, de Kim e de Nonaka e Takeuchi, como base para o entendimento do papel do diálogo na aprendizagem organizacional. Verifica-se como defesas organizacionais, na perspectiva de Argyris, podem dificultar a comunicação nas empresas e, por consequência, a aprendizagem organizacional. Examina-se, também, como a cultura de uma organização influencia no processo de aprendizagem organizacional, enfocando-se a proposta de Schein de uma cultura de aprendizagem.

Feito isso, trata-se do diálogo, partindo-se de fundamentos da linguagem, estrutura onde se insere o diálogo. São examinadas as funções comunicativa e cognitiva da linguagem nas organizações e se faz uma reflexão sobre o discurso dos gestores, que pode ser fonte de problemas, na medida em que eles podem pressupor uma literalidade da fala, negando seus aspectos implícitos e não verbais. Como base para uma compreensão desses aspectos implícitos, examinam-se alguns fundamentos da psicanálise. Em seguida, estudam-se abordagens sobre o diálogo, primeiramente, analisando-se contribuições da filosofia, com foco nas proposições platônicas, e, depois, propostas contemporâneas.

Finalmente, faz-se uma análise procurando articular o diálogo com a aprendizagem organizacional e se apresentam aspectos do objeto de estudo que constituem dificuldades e possibilidades exploradas e/ou esquecidas, a partir da reflexão do quadro referencial discutido ao longo do trabalho.

2 DA ERA MODERNA AO MUNDO ATUAL

Foi no limiar da era moderna, a partir de meados do século XVI ao último terço do século XVIII, que grandes transformações ocorreram no mundo da produção, preparando as bases para o surgimento da produção capitalista que se inicia quando um número considerável de trabalhadores atuam simultaneamente em um mesmo local de trabalho para produzir mercadorias sob o comando de um capitalista. Neste contexto, o trabalho ainda era manual, com poucas distinções daquele desenvolvido até então na oficina do mestre artesão.

No entanto, já neste momento e dependendo da complexidade do processo de trabalho, a coexistência de um considerável número de trabalhadores permitiu que as diferentes operações fossem repartidas entre eles, de modo a que o resultado do trabalho de um fosse sempre o ponto de partida para o trabalho de outro. Originou-se aí a divisão do trabalho (MARX, 1975).

Este organismo coletivo que trabalha na manufatura, já é uma forma de existência do capital que se apodera da força individual do trabalho em suas raízes, levando o trabalhador a desenvolver uma habilidade parcial “à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando as regiões platinas onde se mata um animal apenas para tirar-lhe a pele ou o sebo” (MARX, 1975, p. 412). Desse modo, o que os trabalhadores perdem, concentra-se no capital que se confronta com eles. Entretanto, nesse momento, esse trabalhador ainda detém um saber fazer parcial. Apesar disso, Fergusson (*apud* MARX, 1975, p. 414) já considerava que “a ignorância é a mãe da indústria e da superstição... as manufaturas prosperam mais onde se dispensa o espírito e onde pode ser considerada uma máquina cujas partes são seres humanos”. Mas que, para Smith, não têm condições de se desenvolver como criaturas humanas, dado que

a compreensão da maior parte das pessoas se forma necessariamente através de suas ocupações ordinárias. Um homem que despende toda a sua vida na execução de algumas operações simples... não tem a oportunidade de exercitar sua inteligência... geralmente se torna estúpido e ignorante (SMITH *apud* MARX, 1975, p. 414).

Assim, no século XVIII, com o advento da era moderna, duas grandes transformações ocorreram no mundo da produção: a primeira, a separação dos trabalhadores dos meios de produção e sua concentração nas mãos dos capitalistas; a segunda, o surgimento da divisão do trabalho no interior do processo

produtivo. Desse modo, se, na manufatura, o ponto de partida para revolucionar o modo de produção é a força de trabalho, na indústria moderna, é o instrumental de trabalho. A introdução dos processos de mecanização, a partir da Revolução Industrial, muda a importância do trabalhador no processo produtivo, quando passa de alguém que pensa e executa a produção – ainda que em processos parciais – para operador da máquina, que substitui gradativamente aquele trabalhador que manejava uma ferramenta. Não por acaso, a máquina de fiar, criada em 1735 por John Wyatt, foi por ele descrita como uma máquina “para fiar sem os dedos” (MARX, 1975, p. 425).

A divisão do trabalho na manufatura fornece a base para a transformação ocorrida a partir da mecanização da produção, no século XVIII. Na organização da fábrica moderna, máquinas ferramenta da mesma espécie operam conjuntamente ou num sistema de máquinas quando máquinas ferramenta de diferentes espécies se completam reciprocamente. Os trabalhadores são distribuídos pelas diferentes máquinas especializadas e os que não formam grupos específicos são espalhados pelas seções da fábrica, trabalhando em máquinas da mesma espécie em regime de cooperação simples.

Na manufatura e no artesanato, o trabalhador se serve da ferramenta; na fábrica, serve à máquina. Naqueles, procede dele o movimento do instrumental de trabalho; nesta, tende a acompanhar o movimento do instrumental. Na manufatura, os trabalhadores são membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles se tornam complementos vivos de um mecanismo morto que existe independente deles (MARX, 1975, p. 483).

Os trabalhadores precisam renunciar a seus hábitos irregulares de trabalho e se identificarem com a invariável regularidade da máquina. “Inventar um código disciplinar adequado às necessidades e à velocidade do sistema automático, aplicando-o com sucesso, foi uma empresa digna de Hércules...” (URE, *apud* MARX, 1975, p. 485). Isto ocorre não porque a fábrica fosse “moderna” ou “grande” ou “urbana”, mas sim pela existência de novas relações sociais que estruturam o processo produtivo, e pela existência de antagonismo entre aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele, os que administram e os que executam. Tal tarefa disciplinar vai caber à gerência.

A grande indústria fundamentada na maquinaria consome o domínio do capital sobre o trabalho quando promove a separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual. Para Braverman (1987), mais adequado

seria dizer da cisão que ocorre entre a concepção e a execução, uma vez que até mesmo no trabalho intelectual essa cisão aparece.

No final do século XIX, observou-se a existência de um movimento contraditório: de um lado, a presença de um excedente de mão-de-obra não qualificada, decorrente do êxodo rural – no caso americano, agravada pela abolição da escravatura – e, de outro lado, a permanência de um processo de trabalho organizado no saber/fazer. A gerência científica de Taylor nasce nesse contexto com a solução de apropriar-se do conhecimento do trabalhador e dividir o trabalho em atividades tão minuciosas que reduzem sua execução a simples gestos e movimentos. Agudiza-se, portanto, a *cisão* entre o saber e o fazer: “o poder do capital apropria-se do saber operário para elaborar o método do trabalho que lhe parece mais rentável” (RAGO e MOREIRA, 1984, p. 21). Assim, o saber é retirado do âmbito da execução e localizado no âmbito da administração.

Nesse processo de exploração, de fragmentação do trabalho, de separação entre concepção e execução, há também um processo de perda de autonomia, de perda de sentido do trabalho, de alienação por parte dos trabalhadores. A alienação conforme Motta (1981, p. 73) “diz respeito a uma situação em que as pessoas não falam em seu nome, não têm o domínio de seu próprio destino, não são incluídas no processo de decisão, mas são faladas pelos dirigentes”. Segundo Ferreira (1975, p. 69), na filosofia, alienação é um

processo ligado essencialmente à ação, à consciência e à situação dos homens, e pelo qual se oculta ou se falsifica essa ligação de modo que apareça o processo (e seus produtos) como indiferente, independente ou superior aos homens, seus criadores.

No mesmo dicionário, encontra-se que, em Marx, a alienação é

situação resultante de fatores materiais dominantes da sociedade, e por ele caracterizada sobretudo no sistema capitalista, em que o trabalho do homem se processa de modo a produzir coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem as produziu, para se transformarem, indistintamente, em mercadorias (p. 69).

Aktouf (1996) assinala que a divisão do trabalho leva a uma série de efeitos tais como “*corte, separação, estranhamento, relação de estranhamento consigo próprio*” que podem ser reunidos sob o termo de “*alienação*” que, para esse autor, também conduzem à perda do sentido e do interesse pelo trabalho por aquele que o executa.

Essa “relação de estranhamento”, de alienação, pode ser explicada retomando os quatro tipos de cortes identificados por Karl Marx desde o trabalho artesanal,

comunitário até o trabalho industrial: são cortes operados entre o trabalhador e o produto, entre o trabalhador e o ato de trabalhar, entre o trabalhador e a natureza e entre o trabalhador e o possuidor-empregador (CALVEZ *apud* AKTOUF, 1996, p. 106).

O primeiro corte ocorreu quando o homem do campo ou o artesão perdeu o domínio de seu produto que foi açambarcado pelo comerciante que passou a distribuí-lo.

O segundo corte ocorreu quando um grupo de trabalhadores sem qualificação – camponeses que migraram para a cidade ou tecelões arruinados – foi reunido num local de produção e lhes foi imposta uma forma de fazer e ferramentas de produção estranhas a eles. O trabalho assim passa a ser ditado por uma ordem exterior aos gostos e desejos do trabalhador. Há aí uma perda do sentido do trabalho.

O terceiro corte está ligado à natureza e se opera pela submissão do trabalhador a uma ordem que não respeita os ritmos biológicos (fadiga, ciclos de vigília e de sono, ritmo pessoal etc.).

O último corte vem separar o produtor do possuidor, com a oposição de interesses entre o proprietário e o trabalhador.

Para Aktouf, o corte mais grave é o segundo, porque separa o produtor de sua ação. O trabalhador já não domina o que faz, não sabe o objetivo, nem por que ou por quem faz aquilo que faz.

Como se pode então esperar do trabalhador que ele seja interessado, responsável (no sentido do engajamento de si mesmo), num posto de trabalho onde o que está por fazer lhe é estranho, visto que não parte, minimamente, nem dele nem de seus desejos? (1996, p. 106)

A alienação no trabalho pode invadir o mundo psíquico de uma pessoa, aproximando-se do entendimento da psiquiatria de alienação como alheamento do sentido de realidade, que, num extremo, leva a um estado de loucura. Um exemplo pessoal da autora do presente trabalho de uma situação que poderia ser caracterizada como de alienação ocorreu num atendimento a uma jovem em grave crise depressiva¹.

A queixa inicial da jovem era não conseguir definir que curso universitário escolher e quão insuportável era seu trabalho, onde estava há 6 anos. Com algumas entrevistas, constatou-se que sua depressão era, em grande parte, causada pelo

¹ CAMPOS. Marly Sorel. Relato de um caso de crise depressiva. Mimeografado.

trabalho em um *call center*. Nesse trabalho, ela passava cerca de 8 horas diárias em uma “baia” que a separava de seus colegas. Sentada numa mesa, atendia às reclamações de portadores de cartão de crédito, utilizando-se de informações contidas num programa de computador e de respostas previamente decoradas. Não havia nenhum sentido de realização pessoal em tal função onde suas comunicações ao cliente eram ditadas por outrem e os intercâmbios com seus colegas resumiam-se ao mínimo necessário. O sintoma depressivo dessa jovem tinha, naturalmente, causas anteriores ao trabalho mas, emergia e era agravado em um ambiente alienante, monótono, onde os laços sociais e a possibilidade de alguma realização na atividade profissional eram mínimos.

Quando se analisa a alienação produzida pelos diferentes cortes descritos acima pelo prisma da informação, pode-se pensar que, no passado, grande parte da alienação dos trabalhadores era produzida pela falta de acesso deles às idéias, ao saber que ia-se constituindo nas cidades. Realmente, convivendo até então em comunidades mais solidárias, os trabalhadores oriundos do campo não tinham informações que lhes permitissem questionar as políticas dos centros de poder das cidades e núcleos industriais que se tornaram dominantes. Mas isto parece não se sustentar quando se enfoca o presente. Um paradoxo dos tempos atuais é que o homem talvez nunca tenha tido tanta facilidade de acesso às informações, principalmente com as possibilidades abertas pela Internet. Contudo, a pessoa não dispõe de tempo para uma reflexão mais profunda e crítica dessas informações e para discuti-las com seus pares ou com seus superiores, na maioria das organizações. Essa falta de tempo é ocasionada atualmente pela sobrecarga de trabalho decorrente de processos de *downsizing*, de reengenharia, de cortes de pessoal devido a processos de fusões e aquisições. Assim, o saber parece ficar restrito às atividades que o funcionário desenvolve. Isto é agravado, segundo Aktouf (1996), porque ainda prevalece em muitas empresas o modelo taylorista de separação entre pensamento e execução: enquanto uma elite reúne-se para definir estratégias, cabe apenas à maioria desenvolver táticas e processos que aumentem e melhorem os processos produtivos e comerciais. Este ponto de vista também é compartilhado por Sievers (1997, p.56):

A fragmentação de nossas instituições e de nossas organizações de trabalho em particular são planejadas e administradas de tal forma que o planejamento, a administração e a supervisão do trabalho se acham separados da execução.

Aktouf também observa que a prática do “vamos produzir mais com menos” nunca esteve tão em vigor como nos tempos atuais de alta competição. Trata-se de uma prática que privilegia o crescimento econômico quase exclusivo e imediato. Esta lógica de produção e de crescimento econômico é danosa não apenas para os trabalhadores, como já mencionado, como também para as organizações. Collins e Porras (1995) fizeram uma extensa pesquisa entre empresas bem-sucedidas comparando 18 pares de empresas de porte semelhante, do mesmo segmento, fundadas à mesma época. Eles descobriram que algumas empresas se sobressaíam das outras, e as denominaram “empresas visionárias”. Para os autores, empresas visionárias são “empresas líderes – a nata – em seus setores, muito admiradas pelas outras empresas da área e com um longo registro de impactos significativos sobre o mundo à sua volta” (COLLINS e PORRAS, 1995, p. 15). Eles denunciam que um dos mitos empresariais existentes é: “O principal objetivo das empresas mais bem-sucedidas é maximizar os lucros” (COLLINS e PORRAS, 1995, p. 23). Entretanto, segundo eles, a maximização da riqueza dos acionistas ou dos lucros não é a força impulsionadora dominante ou o principal objetivo das empresas visionárias. Elas buscam o lucro também, mas são guiadas por uma ideologia central – valores essenciais e uma noção de propósito – além de simplesmente ganhar dinheiro. “Apesar disso, de forma paradoxal, as empresas visionárias ganham mais dinheiro do que as empresas de comparação mais puramente voltadas para os lucros” (COLLINS e PORRAS, 1975, p. 24).

Para Aktouf (1996), predomina uma competição desenfreada na qual, os países e, por sua vez, as empresas e empresários, buscam o crescimento indefinido (da renda individual, do lucro da empresa, do PNB) e a maximização dos ganhos. Os efeitos dessa busca interminável de crescimento e de ganhos aparecem na degradação da natureza e na qualidade de vida. Em termos da realidade prática, verifica-se o desperdício da sociedade dos países ricos ao lado da pobreza vergonhosa e do estado falimentar dos povos nos países do terceiro mundo.

Dupas (1999) observa que a dinâmica capitalista, motor da economia no século XX, mostrou apenas vitórias aparentes como a pujança das empresas transnacionais, pois estruturalmente agrava a exclusão social, pela redução drástica dos empregos e aumento do subemprego e ocupações informais. “De qualquer forma, nenhum país tem encontrado soluções eficientes para os problemas de

exclusão, empobrecimento e marginalização. É esse o real escândalo social deste final do século XX” (p. 191).

Tal situação vai refletir-se no interior das organizações. Observa-se que muitos funcionários, devido a um sentimento de insegurança pela possível perda do emprego, apegam-se a um trabalho onde, em geral, seus interesses profundos não são considerados. Pressionados pela necessidade de trabalhar, muitos funcionários tendem a restringir o cumprimento de seu trabalho àquilo que lhes é ordenado, tentando apenas garantir seu emprego. Contudo, não vão muito além do previsto, pois não se sentem comprometidos com um trabalho que não confere sentido de realização pessoal. Sennet (2001, p. 83) traz um exemplo que ilustra esse estado de coisas. Em entrevista com um padeiro numa padaria automatizada, a respeito das tarefas executadas, com vistas a uma pesquisa, ele descreve o seguinte:

Um dos italianos me disse: _ ‘Eu vou para casa, faço pão mesmo, sou um padeiro. Aqui aperto botões.’ Quando lhe perguntei por que não assistira ao seminário de Everts, respondeu: _ ‘Não importa, não vou ficar fazendo isso o resto da vida.’ Repetidas vezes as pessoas me disseram a mesma coisa com palavras diferentes: Não sou padeiro mesmo. Eis aí pessoas cuja identificação com o trabalho é fraca.

Parece tratar-se de uma nova forma de alienação, produzida pelo distanciamento do trabalhador com seu produto, por meio das máquinas automáticas. Sennet aponta outras causas para a alienação desses trabalhadores – não tratadas aqui por se distanciarem do objetivo central deste trabalho. O que se pretende é ilustrar como o acesso a novas informações e as facilidades da vida moderna não trouxeram necessariamente um sentido de realização maior aos trabalhadores operacionais e à extensa gama de funcionários de áreas administrativas. Observa-se que as possibilidades de realização e de prazer são mais intensamente buscadas fora do trabalho, mesmo entre profissionais com nível de graduação superior (CHANLAT, 1996). Evans constata que ocorre uma mudança de uma ética de trabalho baseada em dever para uma ética baseada em hedonismo, ou prazer.

Ou seja, antes tínhamos o trabalho movido pelo dever de sustentar a família, pelo dever para com a empresa, pelo dever para com o empregador. Esse sentido de dever e de obrigação está acabando, incorporando-se hoje uma nova ética baseada no divertimento e na eficiência (1996, p. 16).

Não é de se estranhar que atualmente proliferem pesquisas buscando compreender os fatores determinantes e efeitos do comprometimento organizacional

(MATHIEU & ZAJAC, 1990). Observa-se também a publicação de muitos estudos em que são sugeridas ferramentas para que as empresas possam conseguir “aumento do comprometimento”, com a finalidade de fazer emergir a motivação dos funcionários e de desenvolver uma maior identificação com o trabalho e a organização, para uma maior produtividade (ULRICH, 1998).

Além disso, parece tornar-se consensual que apenas um grupo de dirigentes, gerentes e especialistas não são capazes de absorver o volume de conhecimentos e processar as inovações que as empresas necessitam para enfrentar seus competidores e se preparar para o futuro. “A única forma de encarar esse futuro incerto é apoiar-se na sabedoria que já existe na base das organizações”, sustentam Carvalho e Domingues (1999, p. 117), num trabalho sobre aprendizagem organizacional como vantagem competitiva. Nesta afirmativa, que reside no centro das discussões atuais sobre gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional, observa-se um movimento aparentemente inverso ao taylorismo: a valorização do conhecimento e incentivo à aprendizagem dos trabalhadores.

Diversas perguntas se colocam: Estarão as empresas dispostas a abrir mão do controle do conhecimento? Num ambiente onde a palavra dos funcionários ainda não é efetivamente valorizada, terão eles motivação suficiente para contribuir para inovações? Quando paira a ameaça de desemprego, terão os funcionários suficiente segurança para um questionamento crítico sobre as práticas vigentes nas organizações? Como fica, então, a possibilidade de aprendizagem e de melhoria e inovação de processos e técnicas de trabalho?

A tendência atual dos teóricos das organizações empresariais é a de responder positivamente a essas questões, o que se procura examinar no próximo capítulo.

3 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

"Estamos nos afogando em informações e famintos por conhecimentos"

Rutherford D. Rogers

Certamente é possível pensar que, quando teóricos da administração afirmam ser o capital humano o mais importante fator diferencial das organizações atuais (STEWART, 1998; CARVALHO e DOMINGUES, 1999), eles estão reconhecendo a importância do saber, da aprendizagem e da produção de conhecimento por parte daqueles que efetivam o trabalho e se deparam com as dificuldades inerentes a esse processo. Sem dúvida que a direção apontada por eles pode ser entendida como um caminhar no contrapelo do taylorismo.

A questão que se segue a esta é a da preocupação crescente sobre como tornar as empresas mais efetivas na captura, retenção e disseminação do conhecimento na organização – a chamada “Gestão do Conhecimento” – com vistas a alcançar excelência nos resultados e maior competitividade. A gestão do conhecimento se dá principalmente pela utilização de duas estratégias principais: a) *codificação* – na qual o conhecimento é compilado cuidadosamente e armazenado em *databases*, onde pode ser utilizado com facilidade por qualquer pessoa na empresa e b) *personalização* – onde o conhecimento é identificável à pessoa que o desenvolveu e é compartilhado principalmente em contatos pessoa-a-pessoa (HANSEN, NOHRIA e TIERNEY, 1999). Vista sob esta ótica, a gestão do conhecimento possui certa analogia com o processo humano de memorização, aqui entendido como armazenamento de informações pelo sujeito de modo a que possa comparar dados, relacioná-los, estabelecer diferenças e similitudes, assimilar o novo, enfim, aprender. Do ponto de vista organizacional, Fleury e Fleury (2000) assinalam: “Aquilo que se aprende e depois se esquece é como se nunca tivesse acontecido “. Numa organização, as rotinas ou procedimentos para lidar com problemas internos e externos vão sendo incorporados de forma explícita ou implícita, formando a memória organizacional. Gerir o conhecimento assimilado nessa ‘memória’ é um processo que se articula com a aprendizagem organizacional. Mas, tratar da gestão de conhecimento em si, requereria a abordagem de um vasto campo de estudos e

pesquisas que extrapola o objetivo desse trabalho. Portanto, busca-se aqui priorizar o entendimento da dinâmica de criação do conhecimento nas empresas, ou seja, como uma organização pode gerar e assimilar conhecimento.

O tema de aprendizagem organizacional começou a ser objeto de estudo por alguns pesquisadores no início da década de 60 (ARGYRIS, 1964; CANGELOSI e DILL, 1965). Entretanto, foi a partir da década de 70 que o debate e publicações sobre o tema foram aumentando gradativamente (MARCH e OLSEN, 1975; ARGYRIS e SCHÖN, 1978). O assunto ganhou relevo mundial a partir de 1990 com o lançamento do livro “The Fifth Discipline”, de Senge, e desde então, muita publicação tem surgido, como pode ser atestado pelo levantamento da literatura feito por Crossan e Guatto (1996), pelo qual verifica-se que o número de publicações relativas ao ano de 1993 foi da mesma ordem que na década de 80. Observa-se que autores oriundos de diversas disciplinas – da sociologia, da economia, da antropologia, da administração – interessaram-se pela contribuição que a aprendizagem organizacional pode dar às organizações e, assim, o campo tornou-se disputado e fragmentado (STARKEY, 1997; EASTERBY-SMITH, BURGOYNE e ARAUJO, 2001; FLEURY e OLIVEIRA JR., 2001).

Há um certo consenso entre autores de que os trabalhos podem ser identificados a partir de duas correntes principais: 1) *aprendizagem organizacional* e 2) *organização de aprendizagem* (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001; PRANGE, 2001; ELKJAER, 2001).

Os autores na linha de *aprendizagem organizacional* enfatizam o caráter processual da aprendizagem, geralmente observando e analisando os processos envolvidos na aprendizagem individual e coletiva dentro das organizações, enquanto que os teóricos de *organizações de aprendizagem* pretendem identificar modelos ou formas ideais que as organizações deveriam tentar desenvolver. Incluem-se aí também trabalhos de consultores que se apoiam nos modelos teóricos para fazer intervenções práticas nas organizações de modo a ajudá-las a se tornarem organizações de aprendizagem (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001).

Nesta perspectiva, podem ser distinguidas duas correntes dentro da abordagem de aprendizagem organizacional: uma que enfatiza o *processo técnico* e outra, que enfatiza o *processo social*. A corrente técnica, na qual se incluem os trabalhos de Argyris e Schön, preocupa-se com o processamento eficaz e interpretação das informações dentro e fora da organização, e, partir delas, com a elaboração de

respostas. Pode, então, ocorrer desenvolvimento de conhecimento e a elaboração de novas estratégias. Todavia, vale a pena lembrar que podem acontecer problemas todas as vezes que as agendas políticas tiverem precedência. Afinal, sabe-se que é comum os gerentes distorcerem e suprimirem informações para apoiar suas agendas preferidas e, como lembram Easterby-Smith e Araujo (2001, p. 19), “podem usar a informação de forma seletiva, para ‘validar’ decisões tomadas por outras razões”. Argyris é criticado por não dar o devido valor ao processo político, tomando-o como um “problema persistente, necessitando ser transposto e anulado, para que a aprendizagem ocorra” (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001, p. 20). Observa-se, entretanto, que grande parte do trabalho de Argyris (1992) sobre rotinas organizacionais defensivas, seu conceito de ‘aprendizado de duas voltas’, o uso de tecnologias desenvolvidas por ele e Schön para análise de pressupostos, como a denominada ‘Coluna da Esquerda’ (ARGYRIS e SCHÖN, 1978, ARGYRIS, 1992), são tentativas de apontar e tornar conscientes os problemas reprimidos nas organizações. Afinal, é o próprio Argyris que afirma

As defesas organizacionais não podem mais ser ignoradas, especialmente através de manobras evasivas e de escamoteamento delas. A única coisa pior do que ter defesas organizacionais e trabalho de ‘faz-de-conta’ é negar suas existências (1992, p. 191).

Nesse sentido, é preciso relativizar a crítica feita a ele.

A corrente da aprendizagem organizacional vista como um processo social, focaliza seus estudos em como as pessoas atribuem significado às experiências de trabalho, que podem derivar tanto de fontes explícitas, como dados financeiros, quanto de fontes tácitas, como a intuição de um estrategista. Seja como for, a aprendizagem vai sempre emergir das interações sociais no ambiente de trabalho. Alguns autores consideram que a aprendizagem organizacional é uma construção social, um processo político e está entrelaçada na cultura de uma organização. Neste sentido, “os dados não têm significado por si mesmos, até que as pessoas determinem o que eles representam” (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001, p. 19). Não por acaso, a aprendizagem de normas e execução das tarefas pelos novos membros ocorre mais por trocas no âmbito das relações informais com os mais experientes do que por meio de instruções formais.

Prange (2001) procurou organizar a produção teórica em aprendizagem organizacional, buscando identificar suas bases epistemológicas. Após criticar o reducionismo de perspectivas prescritivas, com sua ênfase num utilitarismo de curto

prazo – “Tentar construir uma teoria para servir às necessidades dos gerentes apresenta implicações que podem obstruir o desenvolvimento da teoria” (p. 54) – , a autora propõe o conceito de “praticabilidade” em lugar de “utilidade”. A praticabilidade de uma teoria reside na possibilidade de sensibilizar alguém para o que ‘poderia ser’ e não em convencer sobre o que será. Nas organizações, os gestores precisam analisar sua prática e interpretar o sentido de suas ações e as de outras pessoas. Assim, a autora defende que as pesquisas em aprendizagem organizacional não necessitam ter uma função diretamente útil para os gestores, mas podem ter uma função simbólica, fornecendo idéias como forma de ampliar sua capacidade de reflexão crítica para situações que ainda não foram definidos como problemas e vice-versa (PRANGE, 2001). No levantamento da literatura (ver Anexo 1), a autora compara as principais abordagens em aprendizagem organizacional, a partir de seis dimensões: (1) *definição* – o que significa aprendizagem organizacional, (2) *sujeito* da aprendizagem, (3) *conteúdo* – o que está sendo aprendido, (4) *incentivos e motivos para aprender*, (5) *efetividade* do processo – que resultados a aprendizagem provoca, (6) *processos* de aprendizagem – como ocorre a aprendizagem. Apesar do levantamento ajudar a ordenar os principais modelos, ainda persiste uma certa confusão quanto à organização do campo. Observa-se, também, que autores como Kim (1993) ou Nonaka e Takeuchi (1997), cujos modelos são considerados consistentes (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001) não foram incluídos.

Quanto às organizações de aprendizagem, alguns pesquisadores enfatizam sua articulação com processos de mudança, e as identificam também como uma forma de vantagem competitiva: “a *organização de aprendizagem* é um ideal, para o qual as organizações devem evoluir, afim de serem capazes de responder às várias pressões identificadas” (FINGER e BRAND, 2001, p. 172). Esses autores a diferenciam de aprendizagem organizacional, que se relaciona a atividades e ao processo pelo qual as organizações alcançam o ideal de uma organização de aprendizagem:

O esclarecimento conceitual que se tem de fazer aqui é entre meios (aprendizagem organizacional) e fins (organização de aprendizagem), e o elemento adicional a introduzir é estratégia organizacional: de fato, aprendizagem organizacional é apenas um meio para alcançar estratégias organizacionais, como, por exemplo, lucratividade aumentada ou satisfação do consumidor. A organização de aprendizagem torna-se, então, um desses objetivos estratégicos de uma organização (p. 173).

Para Elkjaer (2001, p. 100), “os escritores que tendem a usar o termo organização de aprendizagem, com freqüência, reconhecem a complexidade da vida organizacional e do processo de aprendizagem em si”. Easterby-Smith e Araújo (2001) sugerem uma divisão similar à que fizeram sobre aprendizagem organizacional para os autores da linha de organizações de aprendizagem – uma corrente *técnica* e outra *social*. Na variante técnica, as intervenções enfatizam a mensuração, como “curva de aprendizagem”, por exemplo, em processo de acompanhamento de redução de custos em indústrias. Os trabalhos focam resultados, em vez de mecanismos e processos, de aprendizagem. Ele incluem aí os trabalhos de Argote, Garvin, Adler e Cole (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001).

A perspectiva social pressupõe uma habilidade dos indivíduos em aprender, com base em suas experiências, e aprender dos/com outros em ambientes de trabalho. Aqui se incluem os trabalhos de pesquisadores do MIT, onde se destaca o trabalho de Senge (1993) e seus colaboradores, comentado adiante.

Para se ter uma idéia da confusão reinante no campo, observa-se que alguns autores usam o nome de “organização de aprendizagem” para propostas que, numa análise mais rigorosa, não poderiam aí ser incluídos. Band (1994), por exemplo, considera que a ‘criação da organização que aprende’ é uma dentre dez ‘competências críticas’ necessárias para elevar o desempenho das empresas. “O aprendizado da empresa é a capacidade de sentir e responder às condições de mercado em transformação, extrair visões críticas de experiências passadas e aplicar essas lições sob a forma de inovações vencedoras” (p. 226). Band vai elencar uma série de características, condições e práticas que vão possibilitar que as empresas sejam criativas e inovadoras. Primeiro, tomando por referência Andrew J. Parsons, da McKinzey, são identificadas três “habilidades institucionais” necessárias para empresas inovadoras: 1) *Invenção* – a capacidade de gerar novas idéias para fornecer valor aos clientes; 2) *Inovação* – a capacidade de desenvolver e comercializar um novo produto, serviço ou sistema de negócios derivados da idéia; 3) *Criatividade* – a habilidade de capturar idéias, melhorar produtos e serviços e comercializar valor ao cliente repetida e continuamente, durante anos. O autor propõe algumas medidas para aumentar a capacidade de inovação de produtos, melhoria de preços e foco na demanda do cliente e explora características das empresas eficazes que aprendem, sugeridas por David Garvin, da Harvard Business School: 1º *Capacidade de Resolver problemas*: atividade que emprega métodos

associados à gestão da qualidade (TQM) e ferramentas para organizar dados e desenhar inferências; 2º *Experimental novas idéias*: trata-se de buscar e testar o novo conhecimento. Visa a ampliar horizonte, ao contrário da resolução de problemas; 3º *Aprender com os Erros*: a empresa analisa os fracassos assim como os sucessos, avalia-os logicamente, e registra as conclusões de uma forma acessível aos outros funcionários; 4º *Aprender com o Sucesso dos Outros*: a idéia é que uma visão externa pode trazer uma perspectiva singular para a organização. Aqui as duas práticas recomendadas são o *benchmarking* e as idéias dos clientes, que podem fornecer *feedback* sobre os produtos e serviços e outras idéias; 5º *Transferir conhecimento*: envolve a habilidade de comunicar o novo conhecimento de forma rápida e eficiente a toda a organização.

Na realidade, há uma ênfase prescritiva, com recomendações sobre como deve ser a organização ideal, mas verifica-se que Band não define com clareza o papel das pessoas. Parece que o autor está tratando mais de 'gestão do conhecimento', entendida como um processo que vai possibilitar que o novo conhecimento ou inovação seja capturado e difundido por toda a organização para que outras pessoas e grupos possam utilizá-lo e ele se constituir como uma prática organizacional.

Por outro lado, aparentemente numa perspectiva social, e diferentemente de Band, McGill e Slocum (1995, p. 13) prometem contar como as organizações podem aprender e, tornar-se mais inteligentes; propõem que "uma organização que aprende tem uma cultura e um conjunto de valores que promovem a aprendizagem." Pretendem que seu livro 'A Empresa mais Inteligente' foi escrito para que aprendessem como tornar as organizações mais inteligentes. "Nestas páginas, compartilhamos com vocês o que aprendemos e o que desaprendemos" (p. 11). Os autores examinam o ciclo de interação onde se dá a aprendizagem: empregados, clientes, vendedores, comunidade e estabelecem as características da cultura que favorecem essa organização de aprendizagem: 1) Abertura a experimentos, 2) Encorajamento para aceitar riscos, com responsabilidade, 3) Disposição de aceitar fracassos e aprender com eles.

Embora apontem questões relevantes, eles não vão além do que já se escreveu sobre 'empresas eficazes'. O que se observa são listagens de prescrições sobre o comportamento gerencial, tais como:

1° – *Abertura*: os gerentes devem se sentir motivados pela oportunidade de aprender e de expandir o horizonte de suas empresas... necessitam adquirir um certo grau de humildade com relação às suas próprias experiências e desenvolver uma disposição para cessar a necessidade de controle.

2° – *Pensamento sistêmico*: os gerentes precisam ir além do óbvio, desenvolvendo uma perspectiva sistêmica para enxergar as causas básicas.

3° – *Criatividade*: a criatividade requerida nas organizações inteligentes é liberada quando os gerentes têm flexibilidade pessoal e aceitação de seus erros.

4° – *Eficácia Pessoal*: os gerentes desenvolvem uma eficácia pessoal a partir do autoconhecimento e uma orientação proativa em relação aos problemas. A capacidade de aprender com outros de fora da organização é crítica para o desenvolvimento dessa perspectiva.

5° – *Empatia*: “O gerente que aprende usará suas habilidades de empatia (por exemplo, pensar do ponto de vista da outra pessoa ou examinar novas dimensões) para resolver positivamente falhas nas comunicações, perdas de confiança e a dissolução de relacionamentos” (McGILL e SLOCUM, 1995, p. 22).

Os autores examinam, ainda, como as estruturas e o sistema de informação podem influenciar na construção da organização de aprendizagem e exploram o *benchmarking*. Todavia, a contribuição deles se localiza na importância dada aos gestores como ‘líderes de aprendizagem’, funcionando como uma “alavanca” que detonaria o processo de aprendizagem organizacional. Mas, aí também está o seu limite, quando não consideram a participação da grande massa de funcionários (e eventualmente outros públicos importantes para a organização) na construção de uma organização de aprendizagem, nem respondem à questão de como se processa a aprendizagem organizacional. Com certeza, a grande dificuldade encontrada ao se deparar com a questão de como ocorre a aprendizagem organizacional, está no fato de que uma organização é um sistema complexo. Segundo Etzioni (1967, p. 9),

as organizações são unidades sociais (ou agrupamentos sociais) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos. Incluem-se as corporações, os exércitos, as escolas, os hospitais, as igrejas e as prisões; excluem-se as tribos, as classes, os grupos étnicos, os grupos de amigos, as famílias.

As organizações implicam em divisões de trabalho, controle das metas por centros de poder, responsabilidades de comunicação, substituição de pessoas

consideradas de desempenho pouco satisfatório. Em linhas gerais, pode-se pensar que uma organização empresarial compreende uma massa (maior ou menor) de funcionários, gestores e dirigentes, eventualmente donos familiares ou grupo de acionistas, além de processos, serviços e produtos, patrimônio físico, capital financeiro, fornecedores, clientes, concorrentes, a comunidade próxima ou mesmo a comunidade global, em se tratando de empresas multinacionais

Mesmo tendo com referência apenas essa conceituação, é possível perceber que são inúmeras as variáveis, categorias, interesses específicos e comuns que podem interferir no processo de aprendizagem organizacional.

Para além das dificuldades apresentadas pela complexidade organizacional, é preciso também considerar o que privilegiar neste processo: se o indivíduo, se o grupo, se a organização ou a interação entre eles.

3.1 – As cinco disciplinas da organização de aprendizagem

No início da década de 90, Peter Senge fez explodir a discussão sobre aprendizagem organizacional ao escrever o livro "A Quinta Disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem", no qual prometia um paraíso empresarial:

podemos então formar 'organizações de aprendizagem', nas quais as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde surgem novos e elevados padrões de raciocínio, onde a aspiração coletiva é libertada e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo (Senge, 1993, p. 11).

A proposta de Senge tem uma fundamentação em diversos modelos, mas se baseia principalmente na teoria e estudos sobre sistemas dinâmicos, e no trabalho em equipes, inspirado na prática de desenvolvimento organizacional, muito usual nos Estados Unidos no final dos anos 60. Além disso, ele e sua equipe se referem a teorias e metodologias tanto de pesquisadores e consultores da área de administração ocidentais quanto de estudiosos orientais.

Para Senge, as pessoas têm uma vontade intrínseca de aprender, explorar e experimentar. "O aprendizado faz parte de nossa natureza, e, além disso, todo ser humano gosta de aprender" (1993, p. 12). Ele parte do pressuposto que organizações que aprendem, aquelas que estão 'continuamente expandindo sua capacidade de criar resultados', distinguem-se das organizações tradicionais,

autoritárias e com foco no controle, porque elas dominam cinco disciplinas fundamentais (SENGE, 1993; SENGE et al., 1997):

Domínio ou Maestria Pessoal: O aprendizado só ocorre de maneira duradoura quando animado pelo interesse e curiosidade da própria pessoa. Essa disciplina implica em autoconhecimento, pelo qual as pessoas aprendem a clarificar e a aprofundar seus próprios objetivos, a concentrar esforços e a ver a realidade de forma objetiva. Há uma tensão entre a visão da pessoa, o que ela aspira e a realidade que Senge vai denominar “tensão criativa”, pois ela fornece a energia para a pessoa buscar aproximar-se do que quer. O paradoxo do domínio pessoal, segundo o autor, é que ensina a não abrir mão da própria visão, mesmo que pareça impossível, enquanto ao mesmo tempo, ensina que o conteúdo não é tão importante em si, mas a disciplina permite que a pessoa realize, levando em conta a realidade e se permitindo a coragem da escolha.

Modelos Mentais: São as idéias, imagens, pressupostos e histórias que as pessoas trazem acerca delas próprias, de outras pessoas, das instituições e que influenciam suas atitudes e o modo como vêem o mundo. É um conceito também utilizado por Kim (1993)². Os modelos mentais compartilhados têm grande importância para as organizações porque vão formar o arcabouço cultural, que influencia na forma de raciocínio e na ação de seus participantes. Tal processo pode ser demonstrado pelo caso da Shell que conseguiu atravessar com sucesso a crise de petróleo dos anos 70 e 80 ao formular uma estratégia que levou em conta os modelos mentais dos administradores, trazendo-os à superfície e desafiando-os (SENGE, 1993). Modelos mentais costumam ser tácitos e, assim, torna-se importante torná-los conscientes, explorá-los e verificar como podem ser modificados para modelos que atendam melhor. Senge propõe que duas habilidades são centrais para isto: a *reflexão*, capacidade de desacelerar os pensamentos e ficar consciente de como os modelos mentais são formados e a *inquirição*, conversações onde as visões são compartilhadas e se pode conhecer os pressupostos das pessoas envolvidas.

A partir do trabalho de Argyris e Schön, Senge examina a influência das inferências ou saltos de abstração na constituição dos modelos mentais. Os saltos de abstração ocorrem quando as pessoas passam da observação direta (dados

² Ver adiante, p. 39.

concretos) para a generalização sem fazer testes, e podem impedir o aprendizado por se tornarem axiomáticos. O que antes era uma suposição passa a ser tratado como uma verdade, o que às vezes é de fato, porém nem sempre, e se torna, então, um impedimento para uma pessoa ou grupo alcançar os resultados desejados. Senge e sua equipe (SENGE et al., 1997; ELLINOR e GERARD, 1998) desenvolveram algumas ferramentas, algumas delas a partir do trabalho de Argyris, para ajudar as pessoas a tomarem consciência de suas inferências e pressupostos. Uma delas é a 'Escada de Inferência', uma prática de reflexão que permite à pessoa averiguar como vai fazendo abstrações crescentes e concluindo por crenças mal orientadas pela realidade. Outra prática é o exercício 'Coluna da Esquerda', que visa possibilitar que a pessoa se torne consciente dos pressupostos não-ditos numa conversação que influenciam suas atitudes, o que poderia culminar em grandes dificuldades de comunicação e de relacionamento interpessoal. A pressuposição é que práticas como estas ajudarão as pessoas a refletir, a falar mais abertamente, a tornar explícitos seus pressupostos e, assim, elas

terão conversações mais penetrantes, nas quais a conversa de estratégia sempre considera seus modelos mentais de (por exemplo) como o mundo está indo, o que os clientes desejam, o que os competidores farão, como o mercado está evoluindo, e que tecnologias existirão (1997, p. 224).

Objetivo Comum ou Visão Compartilhada. Refere-se à capacidade de construir uma imagem ou visão de futuro para a organização, percebida como tangível e legítima, que consegue a adesão de pessoas. As pessoas se dedicam a tal visão com afinco e por vontade própria e não como obrigação. Alguns líderes têm objetivos pessoais mas eles não chegam a ser compartilhados pela organização como um todo porque "os objetivos comuns giram mais em torno do carisma do líder ou de uma crise que galvaniza a todos temporariamente" (SENGE, 1993, p. 18). A visão compartilhada implica na capacidade de articular as histórias e aspirações de todos em um desafio profundo que cria um senso de propósito e confere uma identidade comum.

Aprendizado em Equipe. Para Senge, a aprendizagem na organização se fundamenta na equipe. Ele enfatiza que o objetivo não é o desenvolvimento de habilidades individuais para melhoria do trabalho em grupo, mas de ajudar uma equipe a pensar e a agir de forma mais sinérgica, com coordenação e senso de unidade, enfim, obtendo alinhamento. Para o autor, fundamental nesta disciplina é a

capacidade de *diálogo*, entendida como a capacidade dos membros em levantarem idéias preconcebidas e participarem de um raciocínio em grupo.

As idéias de Senge e seus colaboradores a respeito do diálogo foram desenvolvidas a partir do trabalho de três pensadores: o filósofo Martin Buber, o psicólogo Patrick De Mare e as observações do físico Bohm, principalmente. No que se refere ao tratamento das resistências que surgem nas organizações e que impactam o diálogo e a aprendizagem organizacional, ele se baseou em Argyris e Schön. Um estudioso que vem trabalhando em parceria com Senge é William Isaacs, professor da Sloan School of Management do MIT e diretor do Dialogue Project do Center for Organizational Learning, cuja proposta de diálogo será examinada no próximo capítulo. Isaacs participou das primeiras sessões de diálogo coordenadas por Bohm, no início da década de 1980.

Senge considera ser “a aprendizagem individual irrelevante para o aprendizado organizacional” (1993, p. 214). Esta afirmativa tem consistência frágil e precisaria ser investigada – o que extrapolaria o objetivo desse trabalho –, mas o que se quer assinalar é que, para ele, a célula de aprendizagem da organização é o grupo:

quando grupos aprendem em conjunto, eles passam a ser um microcosmo de aprendizagem para a organização inteira. Novas idéias são colocadas em prática, técnicas desenvolvidas podem se propagar para outros indivíduos e outros grupos (embora não necessariamente). As realizações do grupo podem determinar um padrão de aprendizagem em grupo para toda a organização (1993, p. 214).

Segundo Senge, o aprendizado em grupo nas organizações faz-se necessário por 3 razões: (1) *Tratamento de questões complexas*. Um grupo canaliza o potencial de muitas mentes de modo que a inteligência em conjunto seja maior que a individual. Senge repara que forças poderosas podem atuar no sentido de que a inteligência de membros prevaleça sobre a inteligência do grupo, mas “muitas dessas forças estão sob controle direto dos membros do grupo” (SENGE, 1993, p. 214). (2) *Ações inovadoras e coordenadas*. Equipes desenvolvem um tipo de relação onde cada membro tem consciência de que faz parte de uma equipe e age de modo complementar às ações dos outros integrantes. (3) *Tomada de decisões*. Equipes são entendidas como a unidade predominante para a tomada de decisões e das providências. Uma equipe influencia outras equipes e pode ajudar outras equipes difundindo as técnicas do aprendizado em grupo.

No aprendizado em equipe devem ser incluídos fornecedores, clientes e colegas, internos e externos. “Essas pessoas devem ser trazidas, em algum ponto, à unidade em processo de aprendizado, mesmo que não possam participar regularmente” (SENGE et al., 1997, p. 332).

Para ocorrer a aprendizagem em equipe, é necessário um *campo de prática*, onde as pessoas possam falar e aprender algo numa situação empírica como a necessidade de solucionar um problema, de tomar decisão, ou a promoção de novos relacionamentos da equipe com outras partes da organização. Isto requer, segundo Senge, a prática de duas formas distintas de conversação – o diálogo e a discussão. O diálogo visa à exploração de um tema e nele “ocorre a exploração livre e criativa de questões complexas e delicadas, onde cada um “escuta” as idéias dos outros, sem manifestar sua opinião” (SENGE, 1993, p. 215) .

A discussão visa a uma convergência de opiniões, e Senge observa que “são apresentadas e defendidas diferentes opiniões, buscando-se sempre a melhor idéia para apoiar as decisões que devem ser tomadas na ocasião” (1993, p. 215). Diálogo e discussão hábil podem ser processos complementares e ambos são úteis para as equipes que se beneficiam do diálogo, ao explorar o sentido compartilhado, mas, no seu cotidiano também têm a necessidade de chegar a uma conclusão, decisão ou plano urgente (SENGE et al., 1997).

Raciocínio ou *Pensamento Sistêmico*. A teoria sistêmica é um modelo conceitual, composto por conhecimentos e instrumentos desenvolvidos na segunda metade do século 20 que permitem perceber e entender as interdependências dos elementos de um sistema. Incluem estudos acerca da cibernética, teoria do caos, terapia gestáltica e os trabalhos de Bertalanffy, Bateson, Eric Trist, Jay Forrester, dentre outros (SENGE et al., 1997).

O pensamento sistêmico é a ‘quinta disciplina’ para Senge, ou seja, aquela que integra as outras quatro num conjunto coerente de teoria e prática, o que evita, segundo ele, que cada uma seja vista de forma isolada, como modismos desenhados para provocar mudanças organizacionais. As práticas de desenvolvimento de pensamento sistêmico visam a melhorar o processo de aprendizagem como um todo e a apontar modificações a serem feitas para seu aperfeiçoamento.

Conforme Senge, em geral as pessoas aprendem desde cedo a separar e dividir os problemas para facilitar a execução de tarefas. Com isto, frequentemente deixam

de verificar as conseqüências de seus atos e não percebem a conexão com o todo. Uma das razões dessa fragmentação do raciocínio é a linguagem utilizada, com sua estrutura sujeito-verbo-objeto, que leva a uma visão linear. A linguagem modela a percepção, ou seja, o que uma pessoa vê depende do que está preparada para ver. A essência do pensamento sistêmico está na mudança de mentalidade, o que significa: (1) ver inter-relações, ao invés de cadeias lineares de causa-e-efeito, e (2) ver processos de mudança ao invés de instantâneos.

A partir do exposto, verifica-se que, apesar de Senge propor que a unidade fundamental de aprendizagem é o grupo, ele foca inicialmente o indivíduo, seu processo de autoconhecimento, de clarificação de suas aspirações e projetos pessoais para, em seguida, deslocar-se para o grupo e, depois para a organização.

3.2 Da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional

Tentando enfrentar as questões de como as organizações aprendem e se a aprendizagem organizacional ocorre num nível individual, grupal ou organizacional, Kim (1993) respondeu que as organizações aprendem fundamentalmente por meio de seus membros e definiu a aprendizagem organizacional como um aumento da capacidade da organização de realizar ação efetiva e resultados cada vez melhores. O autor se propõe a caracterizar o processo pelo qual a aprendizagem individual evolui para a aprendizagem organizacional.

Kim desenvolve seu modelo partindo de teorias de aprendizagem individual como base para o entendimento da aprendizagem organizacional. Mesmo reconhecendo o valor do trabalho de Piaget, de Lewin e outros, Kim considera que ainda se sabe pouco sobre a mente humana e os processos de aprendizagem. Ele parte da premissa de que o aprendizado compreende dois níveis: o conceitual ou de conhecimento e o operacional. A aquisição de habilidade operacionais ou *know-how* implica na habilidade física para produzir alguma ação. Já o nível do conhecimento, diz respeito ao *know-why*, que implica na habilidade de articular uma compreensão conceitual da experiência, ou seja como as pessoas compreendem e aplicam o que aprendem.

A partir do exemplo de dois carpinteiros, o autor estabelece a diferenciação entre esses conceitos. O primeiro carpinteiro desenvolveu um vasto conhecimento de arquitetura e *design* – o *know-why* – mas, por não ter a habilidade prática, não

conseguiu produzir seus *designs*. O segundo carpinteiro dominou as habilidades no trabalho com madeira – o *know-how* – mas, por não compreender os elementos de uma estrutura coerente – o *know why* – não conseguia construir uma mesa ou uma casa. Assim, o verdadeiro aprendizado exige a aquisição tanto do *know-why* como do *know-how*. A aquisição e memória (ou retenção do que é adquirido) são processos interconectados na aprendizagem – "what we already have in our memory affects what we learn and what we learn affects our memory"³ (KIM, 1993, p.39). Ou seja, segundo Kim, há um processo ativo em jogo, que se relaciona com 'modelos mentais' – a visão singular de mundo de cada pessoa, incluindo sua compreensão explícita e implícita. "Mental models provide the context in which to view and interpret new material, and they determine how stored information is relevant to a given situation"⁴ (p.39).

Os modelos mentais podem ajudar a dar sentido ao que vemos ou restringir nossa compreensão. Tal conceito também é utilizado por Senge como uma de suas 'cinco disciplinas de aprendizagem', conforme se viu acima. Articula-se ao que Pichon Rivière denominou *Ecro*: 'esquema referencial conceitual e operativo': "significa ter consolidado dentro de si mesmo um conjunto de experiências, de conhecimentos e de compromissos com estes conhecimentos e experiências que estão presentes sempre que desenvolvemos qualquer tarefa" (*apud* LIBERMAN, 1982, p. 13). Zanelli também se referiu a esse conceito de modelo mental, ao tratar da interdependência entre interação, processos de significação e aprendizagem organizacional:

A pessoa, quando ingressa na organização, chega ao grupo de trabalho com um conjunto de atitudes desenvolvidas durante sua história. As ações que passa a ter dependem dos valores e crenças estabelecidos anteriormente e das interações que irão ocorrer (2.000, p. 3).

Este é um conceito-chave que tanto atravessa algumas teorias de aprendizagem organizacional e de cultura quanto os modelos sobre o diálogo. Tais modelos podem desenvolver-se no nível individual, a partir das experiências e conhecimentos internalizados, com diferentes grupos e distintas culturas, pelo sujeito ao longo de sua vida (PICHON RIVIÈRE *apud* LIBERMAN, 1982). Quando compartilhados, formam a base cultural comum de um grupo ou organização. Em ambos os casos,

³ "o que nós já temos em nossa memória afeta o que nós aprendemos e o que aprendemos afeta nossa memória." [Trad. nossa]

⁴ Modelos mentais fornecem o contexto no qual ver e interpretar novo material, e, determinam como a informação armazenada é relevante para uma determinada situação. [Trad. nossa]

podem ser mais ou menos implícitos. Uma vez institucionalizados, em termos de normas, padrões e valores, servem como referência para o pensamento e ação e para avaliar comportamentos e estabelecem uma base comum de entendimento que favorece as trocas e a aprendizagem (ZANELLI, 2.000). Argyris (1992) afirma que se os pressupostos comuns forem muito rígidos, poderão levar ao estabelecimento de rotinas organizacionais e defensivas que dificultam a aprendizagem organizacional.

Kim sugere que seu modelo implica num processo que pode ser imaginado como uma roda que gira (Ver figura 3.1, abaixo). Na metade do ciclo, as pessoas testam os conceitos e observam o que acontece na experiência concreta – é o nível de aprendizagem do ‘como’, o *know-how*. Na outra metade, enquanto se reflete sobre as observações e se formam conceitos, aprende-se o porquê – o *know-why*.

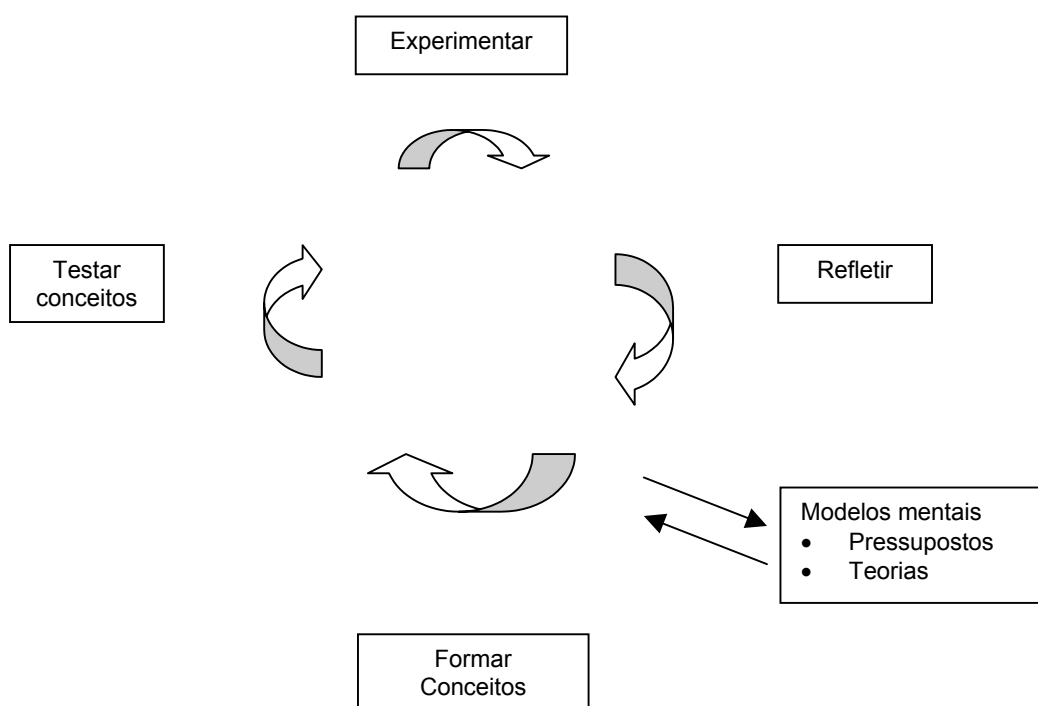


Figura 1: A roda do aprendizado

Fonte: Kim (1993)

Os modelos mentais são formados pelos giros da roda do aprendizado, mas, ao mesmo tempo, determinam o número de giros e a velocidade de cada giro. Quando uma espécie de pivô permite que várias rodas de aprendizado girem ao mesmo tempo, está se dando o compartilhamento do conhecimento do know-why e do know-how, bem como dos modelos mentais. E esses, quanto mais explícitos, mais crucial é seu papel para o desenvolvimento de novos modelos compartilhados. Esta é a base da aprendizagem organizacional que resulta do compartilhamento de aprendizagens no nível individual.

Além disso, as organizações dispõem de outros mecanismos como forma de capturar parte do conhecimento adquirido pelos indivíduos sob a forma de arquivos em papel ou computador, relatórios, manuais, planos de treinamento etc.

Contudo, afirma Kim, estes mecanismos são mais estáticos em termos de memória e não são muito úteis no contexto da aprendizagem organizacional, em termos de uma capacidade de ação. O mais importante é a memória ativa da organização – aquilo que vai definir em que ela presta atenção, a escolha da ação e o que vai resgatar de sua experiência: os modelos mentais individuais e compartilhados. Explícitos ou implícitos, tácitos ou reconhecidos, eles afetam a forma como a organização vê o mundo e age. Na medida em que se tornam explícitos, eles permitem que a aprendizagem organizacional se torne independente de qualquer indivíduo específico.

Neste sentido, Kim sugere os laboratórios de aprendizagem ou implementação de micromundos, por meio de experimentações ativas e investigadoras, onde os participantes podem explicitar e testar seus modelos mentais, além de obter uma compreensão dos modelos mentais da organização e seus inter-relacionamentos.

3.3 A Criação do Conhecimento Organizacional

Ikujiro Nonaka e Hirotaka Takeuchi são dois professores japoneses da Universidade de Hitotsubashi que se conheceram na Universidade de Berkeley, na Califórnia. O contato com estudiosos ocidentais e o estudo da epistemologia ocidental bem como a experiência em empresas japonesas e o estudo da tradição intelectual japonesa lhes conferiram condições para desenvolver uma base conceitual singular sobre a *criação do conhecimento organizacional*, como "a capacidade de uma empresa de criar novo conhecimento, difundi-lo na organização

como um todo e incorporá-lo a produtos, serviços e sistemas" (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 1).

Assim, a criação do conhecimento é a chave para a inovação e esta, por sua vez, é vantagem crucial para a empresa ganhar competitividade internacional.

Nonaka e Takeuchi sugerem que sua abordagem difere das ocidentais porque essas se baseiam em visões da organização apenas como 'processadoras de informação' a partir do ambiente externo. Estas visões são restritas e não explicam o processo de inovação das organizações porque, quando inovam, as organizações não só processam informações de fora para dentro como criam novos conhecimentos e informações, de dentro para fora.

Partem do pressuposto que o novo conhecimento sempre começa com o indivíduo, ao produzir um conhecimento pessoal que pode ser transformado em conhecimento organizacional de valor para a companhia como um todo. Esse é o caso quando um pesquisador brilhante tem um *insight* que leva a uma nova patente; ou quando a intuição de um gerente sobre as tendências do mercado catalisa a conceituação de um novo produto; ou ainda quando um trabalhador de produção se baseia em anos de experiência para propor uma inovação.

Tornar o conhecimento pessoal disponível para outros é a atividade central da empresa geradora de conhecimento. É um processo contínuo que ocorre em todos os níveis da organização. A seguir é apresentado o resumo de um dos casos por eles trabalhados. O exemplo mostra a importância da comunicação na situação e sugere que o processo toma, às vezes, formas inesperadas.

Em 1985, a Matsushita Electric de Osaka estava desenvolvendo uma nova máquina de fazer pão e encontrando muita dificuldade para fazê-la sovar a massa corretamente. Os empregados analisaram o problema exaustivamente; eles chegaram a tirar raios-X de massa sovada pela máquina e por padeiros profissionais sem obter dados significativos. Finalmente, a programadora de *software* Ikuko Tanaka propôs uma solução criativa: o Hotel Internacional de Osaka era conhecido por fazer o melhor pão da cidade. Porque não usá-lo como modelo? Tanaka ofereceu-se para treinar com o padeiro e estudar sua técnica. Ela observou que ele tinha um jeito característico de estender a massa. Depois de um ano de tentativas, trabalhando de forma integrada com os engenheiros do projeto, ela conseguiu formular especificações do produto que incluíam sulcos dentro da máquina que reproduziam a técnica de estender a massa. O resultado foi um produto de

qualidade que, como conseqüência, estabeleceu recordes de venda para a Matsushita e o processo de criação de conhecimento foi transferido a novos desenvolvimentos de produto na empresa.

Neste exemplo, podem ser observados os pilares da abordagem dos autores: a distinção entre *conhecimento tácito* e o *explícito*, estabelecida por Michael Polanyi (POLANYI *apud* NONAKA e TAKEUCHI, 1997). O conhecimento tácito ou implícito, como o do padeiro do hotel, é altamente pessoal, difícil de ser formalizado ou comunicado aos outros. É baseado na experiência e inclui habilidades técnicas – *know-how* – desenvolvidas como que por intuição e que, por essa razão, apresenta ao indivíduo dificuldade de discorrer sobre ela e não raro, desconhecendo os princípios em que se apoia. O conhecimento tácito inclui também uma dimensão cognitiva composta de modelos mentais, crenças e perspectivas de tal modo entranhadas na mente das pessoas que exercem profunda influência em sua percepção do mundo.

O conhecimento explícito ou ‘codificado’ refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática, podendo ser facilmente comunicado sob a forma de especificação de produto, fórmula científica ou programa de computador. Conforme os autores, ele se refere a uma parcela menor do conhecimento assimilado por uma pessoa. “Podemos saber mais do que podemos dizer” (POLANYI *apud* NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 65).

Esses dois tipos de conhecimento – o tácito e o explícito – são complementares e o conhecimento humano é criado e expandido pela interação social.

Dessa interação, brotam quatro padrões básicos (ou modos de conversão) de conhecimento:

Socialização: de tácito para tácito. É quando o sujeito compartilha seu conhecimento diretamente com outro colega, ou quando, por exemplo o aprendiz, pela observação, imitação do mestre artesão e prática – sem necessariamente usar a linguagem oral – constitui sua base de conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas. A socialização na qual tal aprendizado se dá é limitada, a comunicação é restrita e não há uma criação ampla de conhecimento.

Combinação: de explícito para explícito. É quando há uma combinação de conhecimento explícito em novos formatos, como quando um auditor organiza dados obtidos numa empresa em um novo tipo de relatório financeiro. O relatório significa conhecimento novo porque ele sintetiza informações de fontes diversas, mas o novo

formato não amplia a base de conhecimento já existente. Os conhecimentos são compartilhados por meio de documentos, reuniões, conversas ao telefone ou redes de comunicação computadorizadas. Novos conhecimentos podem ser gerados pela reconfiguração das informações existentes por meio de classificação, acréscimo e categorizações. O ensino tradicionalmente ministrado em escolas é exemplo fornecido pelos autores desse modo de conversão.

Externalização: de tácito para explícito. É o que acontece quando a pessoa é capaz de articular os princípios de seu conhecimento implícito, convertendo-o em conhecimento explícito e permitindo que seja compartilhado com outros. O conhecimento tácito é expresso na forma de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses ou modelos. Os autores afirmam que as expressões são inadequadas, inconsistentes e insuficientes. Mas as discrepâncias entre as imagens e as expressões favorecem a reflexão e a interação entre as pessoas envolvidas. A externalização pode culminar na criação do conceito e é provocada pelo diálogo ou pela reflexão coletiva. Para Nonaka e Takeuchi, "é a chave para a criação do conhecimento, pois cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito" (1997, p. 73).

Internalização: de explícito para tácito. Ocorre quando as experiências desenvolvidas na socialização, externalização ou combinação são internalizadas nas bases de conhecimento tácito, sob a forma de modelos mentais ou *know-how* técnico, tornando-se ativos valiosos. À medida que o novo conhecimento é compartilhado, ele passa, com a prática, a ser internalizado, tornando-se eventualmente parte inconsciente de procedimentos necessários à realização de uma tarefa. Os autores enfatizam que, para o conhecimento explícito se tornar tácito, ele precisa ser verbalizado em documentos, manuais ou histórias orais.

Nonaka e Takeuchi afirmam que a sua abordagem possui uma dimensão 'epistemológica' e outra, 'ontológica'. Partem do pressuposto de que a criação do conhecimento organizacional pode ser entendida como um processo que amplia o conhecimento gerado pelos indivíduos para grupos e para a organização, por meio de uma 'comunidade de interação'.

A interação dessas duas dimensões – epistemológica e ontológica – geraria uma espiral de conhecimento (Ver Figura 2, abaixo). Nessa espiral, o nível ontológico estaria numa vertente horizontal, variando entre indivíduo - grupo -

organização - inter-organização e vice-versa e o nível epistemológico estaria na vertente vertical, oscilando entre conhecimento tácito e explícito.

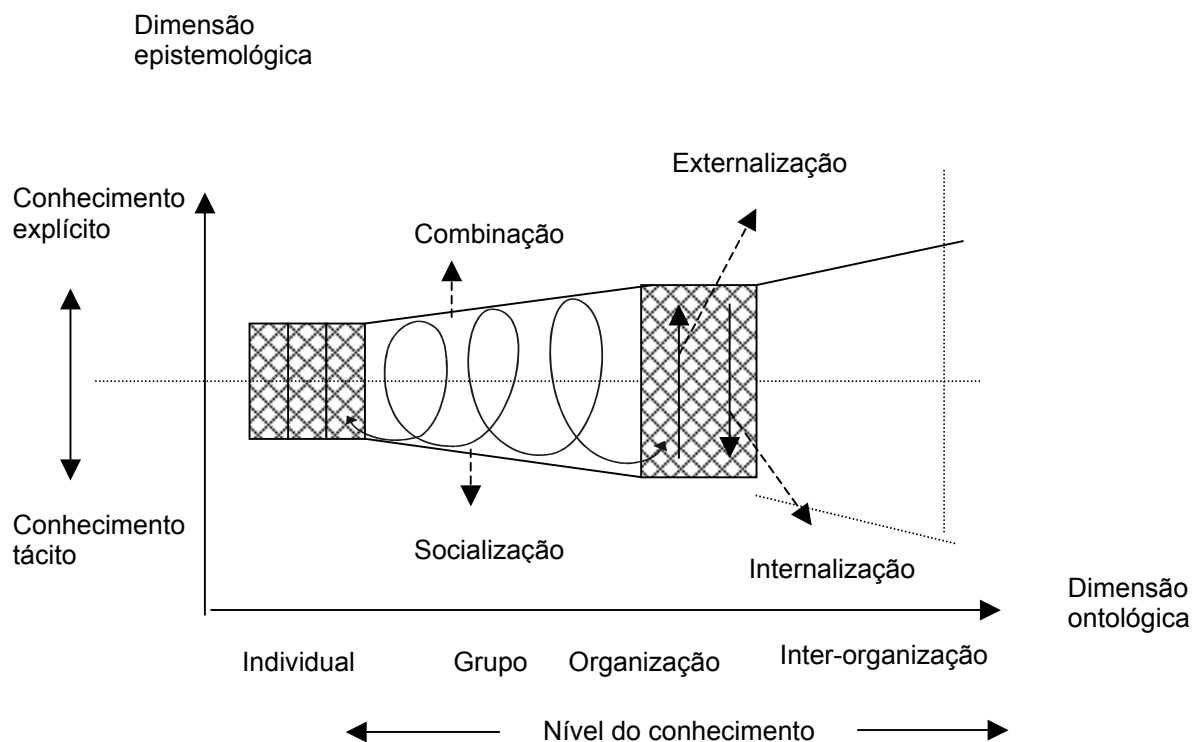


Figura 2: Espiral de criação do conhecimento organizacional

Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997)

Para que haja o movimento da espiral do conhecimento, são necessárias cinco 'condições capacitadoras' nas organizações:

1) *Intenção*: é a visão ou propósito. Ela aponta para o tipo de conhecimento que deve ser desenvolvido e operacionalizado em um sistema gerencial de implementação, e, assim constitui-se no mais importante critério para julgar a veracidade e valor de um dado conhecimento.

2) *Autonomia*. O pressuposto é que os indivíduos tenham autonomia para favorecer a motivação que, por sua vez, amplia as possibilidades de que eles criem novo conhecimento.

3) *Flutuação e Caos Criativo*. É um momento de ruptura da ordem normal de funcionamento numa organização. Pode ser gerado por crise real ou ser promovido intencionalmente pelos líderes para que todos enfrentem um *colapso* em suas

rotinas, hábitos ou estruturas cognitivas. Este é o momento oportuno de revisão dos modelos mentais e das atitudes básicas em relação ao mundo, estimulando a interação entre a organização e o ambiente externo.

4) *Redundância*. Compartilha conceitos criados por um indivíduo, informações redundantes para a difusão de conhecimento tácito e o desenvolvimento de novos canais de comunicação, além de ajudar os indivíduos a compreenderem sua posição na organização.

5) *Variedade de Requisitos*. Significa o domínio dos funcionários do maior número de informações necessárias no menor tempo, e no menor número possível de etapas para torná-los mais capazes de lidar com situações diversas. O rodízio funcional e a mudança freqüente da estrutura organizacional são apontados por eles como a forma ideal de realizá-la.

Outra questão básica no modelo de Nonaka e Takeuchi diz respeito ao papel da gerência média na geração e interpretação de informações. Eles criticam os modelos tradicionais *top-down* (de cima para baixo), e *bottom-up* (de baixo para cima) como ineficazes para gerar a interação necessária à criação de conhecimento organizacional. No modelo *top-down*, cujo paradigma é Taylor, as informações são geradas nos altos escalões e descem para os gerentes de nível médio, encarregados de decidir os meios para realizá-las. As decisões dos gerentes médios, por sua vez, são passadas para os funcionários de linha de frente que executam, sobretudo, tarefas de rotina. A crítica deles enfatiza que em tal modelo, apenas os altos gerentes podem e são tidos como capazes de criar conhecimento. Para os autores, o modelo *bottom-up*, por sua vez, originou-se do movimento humanista que propôs autonomia e a criação e controle do conhecimento pelas bases da organização. Há poucos níveis hierárquicos e os altos gerentes dão poucas ordens e instruções a funcionários da linha de frente que agem de forma independente e isolada. “Determinados indivíduos, e não um grupo de indivíduos que interagem mutuamente, criam conhecimento” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 143). Para Nonaka e Takeuchi, tais modelos falham porque o modelo *top-down* privilegia o conhecimento explícito, mas negligencia o desenvolvimento de conhecimento tácito que pode ocorrer na linha de frente. Além disso, a conversão do conhecimento é focada na combinação (explícito para explícito) e na internalização (explícito para tácito). Já o modelo *bottom-up* utiliza-se muito do conhecimento

tácito, mas focaliza apenas a socialização (tácito para tácito) e a externalização (tácito para explícito).

Eles sugerem um modelo denominado *middle-up-down* (do meio, para cima e para baixo), pelo qual o conhecimento é criado por gerentes de nível médio, geralmente líderes de uma equipe ou força-tarefa, num processo em espiral que envolve tanto os altos gerentes como os funcionários de linha de frente. Assim, os gerentes médios se posicionam no centro da gestão da aprendizagem. Eles articulam os ideais visionários do topo e as realidades por vezes caóticas dos funcionários da linha de frente. Assim, a criação do conhecimento exigirá a participação dos funcionários de linha frente, dos gerentes de nível médio e dos altos gerentes, com papéis diferentes, mas interagindo dinamicamente. Os funcionários da linha são os 'profissionais do conhecimento', responsáveis por acumular e gerar novos conhecimentos tácitos e explícitos, uma vez que estão mais em contato direto com o mundo externo e podem obter acesso às informações mais atualizadas sobre o mercado, tecnologia ou concorrência. Já os gerentes de nível médio são denominados 'engenheiros do conhecimento', equilibrando o que é e o que deveria ser, pela articulação entre o topo e a base da organização. Os altos gerentes da organização são os 'gerentes do conhecimento' que, por estarem mais afastados das operações do dia-a-dia, decidem que projetos criar e financiar. Assim, eles expressam conceitos e uma visão do conhecimento para dar um senso de direção às atividades de criação do conhecimento da empresa

A partir do exposto, observa-se a existência, tanto no modelo de Senge, como no de Kim, e no de Nonaka e Takeuchi, do pressuposto de que a aprendizagem organizacional não é criada pela "organização". A aprendizagem só se tornará organizacional na medida em que for possível o compartilhamento. E, nessa medida, o diálogo e o debate emergem como fatores de extrema importância à criação do conhecimento. Mas, o debate suscita a explicitação das diferenças e pode gerar conflitos e obstáculos difíceis de serem transpostos. Nonaka e Takeuchi acreditam que vale a pena a experiência, uma vez que novas perspectivas também podem ser criadas:

Esse diálogo pode envolver consideráveis conflitos e divergências, mas é exatamente esse conflito que impulsiona os funcionários a questionarem as premissas existentes e a compreenderem suas experiências de uma nova forma. Esse tipo de interação dinâmica facilita a transformação do conhecimento pessoal em conhecimento organizacional (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p. 14).

Tal afirmativa vai ao encontro da posição de McGregor (1977, p. 6) para quem “todas as inovações, todas as soluções criativas para os problemas, todas as evoluções sociais, políticas ou econômicas novas e bem-sucedidas baseiam-se, em última análise, no fato das diferenças humanas” que, se não reguladas, levarão certamente à destrutividade e anarquia na organização.

Nonaka e Takeuchi apostam no ganho do diálogo mas parecem subestimar a força destrutiva dos conflitos. Além disso, eles pressupõem que os participantes da própria organização serão capazes de examinar e superar naturalmente os pressupostos existentes (paradigmas, modelos mentais ou perspectivas) que possam bloquear o processo de criação do conhecimento organizacional:

As organizações criam continuamente novos conhecimentos reconstruindo diariamente as perspectivas, estruturas conceituais ou premissas existentes. Em outras palavras, a capacidade para o aprendizado de circuito duplo está embutida na organização que cria conhecimento sem o pressuposto irreal da existência de uma resposta certa (1997, p. 54).

Além dos conflitos interpessoais, que outros fatores podem dificultar a aprendizagem organizacional? Esta é a tarefa a que Chris Argyris se propõe: examinar de perto alguns elementos que podem bloquear a aprendizagem tais como as defesas organizacionais e os modelos mentais.

3.4 A Inibição da Aprendizagem Organizacional: Modelos Mentais e Defesas Organizacionais

Argyris (1992), afirma que algumas *defesas organizacionais* podem induzir ao fracasso e à inibição do aprendizado e do desempenho organizacional. Analisando-se suas idéias, verifica-se que tais defesas estão assentadas sobre práticas de comunicação não efetivas, que escamoteiam as informações e impedem a formação de conhecimentos.

Os seres humanos recebem desde cedo lições de como agir para se manterem no controle das situações com que se defrontam, especialmente quando se trata de assuntos embaraçosos ou ameaçadores. Essas lições se transformam em “teorias de ação” que contêm regras a serem usadas pelas pessoas no planejamento e na implementação de ações do dia-a-dia. “Os seres humanos procuram estar no comando de suas ações. Eles se sentem bem quando são capazes de produzir as

conseqüências que desejam. Odeiam sentir-se ou estar fora de controle” (ARGYRIS, 1992, p. 15).

A sociedade, por sua vez, estabelece “virtudes sociais” como solidariedade, apoio, honestidade e integridade que dão suporte às ações das pessoas. A interpretação e internalização de tais virtudes, combinadas com as teorias de ação podem reforçar, ou não, ações pessoais que bloqueiam o aprendizado e levar ao baixo desempenho organizacional, mas que, apesar disso, continuam a ser realizadas. Argyris se propõe a explicar este estado de coisas – verdadeiras armadilhas – e a sugerir formas de sair da armadilha.

Neste sentido, estabelece distinção entre teorias assumidas e as teorias aplicadas ou em uso. As teorias assumidas consistem “no conjunto de crenças e valores que as pessoas possuem para conduzir suas vidas” (p. 16). As teorias aplicadas são as regras efetivamente utilizadas para as ações. Ainda que os comportamentos das pessoas sejam bastante variados, para Argyris, a teoria que os sustenta não difere muito. “Jovens ou velhos, homens ou mulheres, minorias ou majorias, ricos ou pobres, bem-educados ou iletrados – todas as pessoas usam a mesma teoria aplicada” (p. 16).

Há dois modelos de teoria aplicada. O Modelo 1, onde as pessoas procuram o controle unilateral, vencer e não incomodar os demais. Por seu caráter autoritário, se usado amplamente, leva ao surgimento de defesas organizacionais que dificultam a correção de erros e o aprendizado.

Pelo Modelo 2, as pessoas procuram utilizar-se de informações válidas, de escolhas livres e bem-embasadas, o que propicia a detecção e correção de falhas, auxiliando assim, a aprendizagem.

O quadro 1 abaixo compara as principais características dos dois modelos:

Quadro 1: Os Dois Modelos de Aprendizagem

Teoria em Uso do Modelo 1	Teoria em Uso do Modelo 2
Valores preponderantes dos adeptos <ol style="list-style-type: none"> 1. Ter controle unilateral das situações 2. Esforçar-se para ganhar e para não perder 3. Suprimir os sentimentos negativos próprios e alheios 4. Ser o mais racional possível 	Valores preponderantes <ol style="list-style-type: none"> 1. Utilizar informações válidas 2. Dar às pessoas o direito de optar livremente e com informações 3. Assumir responsabilidade pessoal no monitoramento da eficácia
Estratégias de Ação <ol style="list-style-type: none"> 1. Defender sua posição 2. Avaliar os pensamentos e as ações dos outros (e seus pensamentos e ações) 3. Atribuir causas ao que quer que esteja tentando entender 	Estratégias de ação <ol style="list-style-type: none"> 1. Criar situações ou ambientes em que os participantes possam ser originais e sintam um alto nível de gratificação pessoal (sucesso psicológico, afirmação, sensação de ser essencial) 2. Proteger-se passa a ser um empreendimento conjunto e prontamente orientado para o crescimento (falam-se em categorias prontamente observáveis, tenta-se reduzir a cegueira em relação à própria inconsistência e incongruência) 3. Proteger os outros é algo feito em paralelo
Resultados de aprendizado <ol style="list-style-type: none"> 1. Os resultados são limitados ou inibidos 2. Há conseqüências que encorajam os mal-entendidos 3. Surgem processos de erro auto-alimentáveis 	Resultados de aprendizado <ol style="list-style-type: none"> 1. O aprendizado é facilitado 2. Há uma redução gradual e constante dos mecanismos de defesa organizacionais

Fonte: Argyris (1999)

3.4.1 O Modelo 1 e as defesas organizacionais

O Modelo 1 que prega o controle, o vencer sempre e não incomodar os demais, tem características autoritárias subjacentes. Argyris observa que sua implementação requer que as pessoas aceitem ser submissas, passivas e dependentes. Por outro lado, tais características são contrárias ao próprio modelo, que procura a eficácia da ação. Aí se estabelece um paradoxo pelo qual se as pessoas agem literalmente como prega a teoria, estarão sendo pouco eficazes nos termos do Modelo 1. Argyris dá um exemplo:

É como se os usuários dissessem:

Eu usarei o Modelo 1 para influenciá-lo.

Se eu tiver sucesso, então eu terei o controle sobre você. Isso o levará a ser submisso e dependente de mim.

É-me eficaz fazê-lo ineficaz. O paradoxo: se você agisse comigo como eu ajo com você, eu não poderia agir da maneira que desejo. Minha teoria de eficácia fará as outras pessoas e a mim ineficazes (1992, p. 16).

Encontra-se aí o cerne da *incompetência eficaz ou habilidosa*, que produz erros cometidos pelas pessoas para se autopreservarem. Argyris a denominou ‘habilidosa’ porque as ações são produzidas em frações de segundos, são espontâneas, automáticas. São justificadas pelo excesso de zelo - para não incomodar uns aos outros. Elas ocorrem quando, por exemplo, executivos defrontam-se com assuntos complexos, embaraçosos e ameaçadores. Essas ações são contraproducentes, inibindo a superação de questões intelectuais e dificultando o aprendizado organizacional. O autor fornece uma descrição de regras (pressupostos) contidas nas virtudes:

- *Solidariedade, Ajuda e Apoio*: Dê sua aprovação e incentivo às outras pessoas. Diga-lhes o que você acredita que as fará se sentirem bem com elas mesmas. Diminua suas mágoas dizendo-lhes o quanto você se importa e, se possível, concorde com elas que os outros agiram de modo impróprio.
- *Respeito ao Próximo*: Ceda e mostre respeito às outras pessoas e não entre em confronto com seus raciocínios ou ações.
- *Honestidade*: Não conte mentiras às outras pessoas; conte-lhes tudo o que você pensa e sente.
- *Força*: Defenda a sua posição com o objetivo de vencer. Mantenha suas próprias posições diante dos argumentos dos outros. Sentir-se vulnerável é sinal de fraqueza.
- *Integridade*: Aja sempre de acordo com os seus princípios, valores e crenças (1992, p. 24).

As virtudes assim interpretadas, podem agir isoladamente ou em conjunto com outras.

Argyris descreve um exemplo de uma nova empresa de serviços que estava tendo dificuldade em formular sua estratégia de mercado. Ele acompanhou reuniões de um grupo de executivos que estavam tentando tomar decisões. Tais executivos sabiam que suas posições podiam divergir muito e sempre que discutiam as diferenças, assumiam posturas defensivas, com intuito de evitar que o tom da discussão se elevasse. As reuniões se prolongavam e ao final, produziam-se listas que não envolviam escolhas difíceis. Argyris observou que, dessa situação, resulta o que chama de *ciclo solidariedade-integridade-desentendimento*:

Indivíduos começam a agir de modo a indicar apoio, ajuda, solidariedade e respeito. Essas ações ajudam as pessoas a sentirem que as intenções são transparentes, mas pouco progresso é feito nos temas importantes. Elas logo se sentem frustradas e perplexas. Então, movem-se em direção à força e à integridade. Depois, defendem suas posições com o intuito de vencerem, e agarram-se aos seus princípios. Agem vigorosamente com o objetivo de não se sentirem vulneráveis. Como resultado, a eficácia do processo de tomada de decisão é reduzida. Além do mais, sua confiança no grupo como uma unidade de resolução de problemas também fica reduzida (1992, p. 26).

Como as ações de *incompetência habilidosa* são produzidas rapidamente pelas pessoas, não se presta muita atenção a elas, pois caso contrário, o mecanismo ficaria claro e causaria uma tensão insuportável. Na medida em que o Modelo 1 é aplicado e internalizado, leva à *ignorância ou inconsciência habilidosa*. Mas, se a própria pessoa não se apercebe de que está habilidosamente produzindo erros, outras pessoas o percebem, e, sob o pretexto de não incomodarem, utilizam-se de mecanismos de defesa. Para Argyris, a maior parte das pessoas usa essas ações que, freqüentemente, tornam-se regras organizacionais, tidas como racionais, sensatas e realistas – as *rotinas organizacionais defensivas*. Tais rotinas impedem as pessoas de identificarem e eliminarem as causas das situações ameaçadoras e vão contra o aprendizado.

A lógica dessas rotinas pode ser expressa conforme as afirmativas abaixo:

1. Crie mensagens que contenham inconsistências.
2. Aja como se as mensagens não fossem inconsistentes.
3. Faça da ambigüidade e da inconsistência da mensagem algo indiscutível.
4. Torne a indiscutibilidade do indiscutível também indiscutível (ARGYRIS, 1992, p. 33).

A pessoa que emitiu a mensagem não demonstra perceber que a mensagem é ambígua. Além disso, segundo Argyris, as mensagens não costumam exibir hesitação, que poderia ser entendida como um sinal de fraqueza. Na medida em que a pessoa que a emitiu não questiona sobre seu teor, ela se torna indiscutível. E nem o próprio processo de indiscutibilidade é posto em questão, resguardando a lógica utilizada.

Assim, as rotinas defensivas vão-se fortalecendo enquanto os indivíduos responsáveis acreditam que é pouco realista ou mesmo perigoso tentar fazer algo a respeito. Contudo, enfatiza Argyris, “não é possível lidar efetivamente com qualquer assunto se ele não é discutível e se sua indiscutibilidade é indiscutível” (1992, p. 36).

Como as rotinas defensivas são tidas como inevitáveis, naturais e impossíveis de serem influenciadas, a reação mais comum a elas é um sentimento de impotência e de incapacidade. Tal sentimento deriva, em parte, do fato de que as pessoas não assumem a possibilidade de tê-las criado ou de mantê-las. Muitos preferem dizer que são influenciados pelas rotinas, mas são incapazes de modificá-las. Outros adotam uma atitude cínica que, por sua vez, leva ao pessimismo e à dúvida: “ *‘Nada mudará por aqui.’ ‘Eles não querem dizer isso, realmente.’ ‘Duvido que alguém vá escutá-lo.’ ‘Agüente firme. Não faça o papel de tolo. Ano que vem será uma outra pessoa’* ” (1992, p. 38). O cinismo leva também à culpabilização de outros ou da organização por quaisquer dificuldades. E daí, evidências são apontadas para responsabilizar-se alguém.

O quadro tende a se agravar quando as mesmas pessoas que se sentiam desesperançadas e impotentes e que culpavam outras por suas iniciativas, agora aconselham outros a respeitarem as rotinas e circuitos defensivos. “*Seja cuidadoso. Você estará entrando em apuros se tentar mudar... Isso é uma herança de há muito tempo*” (ARGYRIS, 1992, p.38). Para Argyris, esse pode ser o caminho para compreender, por exemplo, o desastre da Challenger que ocorreu “numa organização que não apenas possuía uma orientação do tipo ‘tudo é possível’, como também uma enorme quantidade de regras e regulamentos projetados para prevenir a ocorrência de semelhante desastre” (1992, p. 45).

Os relatórios da Nasa demonstram que as ações das pessoas foram coerentes com os padrões organizacionais defensivos existentes. Contudo, a própria comissão Rogers, nomeada para analisar as causas do desastre, evitou as rotinas defensivas.

Essa comissão constatou que a Nasa possuía estrutura organizacional bem como políticas e regulamentos sólidos para prevenção de desastres. A segurança foi relaxada, contudo isto não foi reconhecido nem relatado pelas pessoas responsáveis. Havia testemunhos de que, numa reunião, alguns engenheiros de uma empresa terceirizada deram indicações de que havia dificuldades e sugeriram o adiamento do lançamento. Dois gerentes de projeto de áreas diferentes da Nasa tiveram entendimento distinto das colocações dos engenheiros: um concluiu que os engenheiros sugeriam o adiamento do lançamento do ônibus espacial e o outro, que os engenheiros apenas levantavam questões. Contudo, as indicações e percepções não foram discutidos na reunião nem os engenheiros as discutiram entre si; individualmente, deduziram que não havia razão para consultar os superiores.

Posteriormente, a alta administração da Nasa argumentou que não teria concordado com o lançamento se tivesse sabido dos diferentes pontos de vista. Contudo, as evidências colhidas por Argyris demonstram que as próprias regras da organização dificultaram que tais informações fossem levadas adiante.

Infelizmente, o único indivíduo que o fez ficou frustrado, pois seus comentários foram interpretados por seus superiores calmos e serenos como emocionais demais e talvez até mesmo um pouco injustos e, portanto, como descartáveis (1992, p. 50).

Argyris conclui que as descobertas da comissão estavam parcialmente corretas e que algumas das recomendações da comissão apenas acrescentavam mais burocracia ao processo da Nasa, ao mesmo tempo em que protegiam a incompetência hábil e as rotinas organizacionais defensivas existentes.

Tão logo as rotinas organizacionais defensivas se estabelecem, os indivíduos passam a pensar e a agir para as resguardarem, utilizando um trabalho de “faz-de-conta” baseado em raciocínios defensivos. Segundo o autor, o trabalho de “faz-de-conta” forma um padrão fácil de ser visto e experimentado, porém difícil de ser reduzido. As pessoas se incomodam com ele, mas sentem-se impotentes em alterá-lo. Isto acrescenta o que ele denomina de “mal estar”.

Para os indivíduos não comprometidos com a organização, preocupados com a própria segurança, não há problemas em conviver com as rotinas organizacionais defensivas e suas conseqüências nefastas. Contudo, os indivíduos comprometidos com o desempenho organizacional e que aspiram pela excelência, ficam tensos, pois aceitar a situação como ela é, significa violar seu próprio senso de integridade. “Acredito que muitas pessoas envolvidas realmente sentem-se frustradas e, por vezes, embaraçadas. Mas não conseguem enxergar uma saída” (ARGYRIS, 1992, p. 56). Tais pessoas, então, recorrem a vários mecanismos para lidar com seus sentimentos reprimidos, mantendo-se distantes e cegas, sem se sentir responsável por reduzir as rotinas defensivas. Além do “faz-de-conta”, há outros mecanismos como cometer erros e culpar outras pessoas ou o sistema pelas falhas, sem assumir a responsabilidade por tê-las provocado nem tentar corrigi-las ou, ainda, ampliar as falhas da administração e diminuir seus pontos positivos. O “ganho” obtido com tal atitude é que tais pessoas, justificam, para si mesmas, seu distanciamento e sentimento de impotência.

3.4.2 O Modelo 2 e a redução das rotinas organizacionais defensivas

Para explicar a diferença e benefícios da teoria aplicada do Modelo 2 em relação ao 1, Argyris (1992 e 1994) recorre aos conceitos de “*single-loop*” e de “*double-loop learning*”⁵.

O Modelo 1, acima discutido, está ancorado no esquema de “circuito simples de aprendizagem” ou “aprendizado de uma volta”. Tal esquema baseia-se numa causalidade linear. É um aprendizado que acontece uni-dimensionalmente em resposta a uma questão ou estímulo e apenas “resolve os problemas visíveis. Porém, não resolve o problema mais básico do porquê desses problemas existirem em primeiro lugar” (ARGYRIS, 1992, p. 112). Muitos são os enganos produzidos por esta situação. Dado que algumas ações conduzem a erros, cria-se expectativa de que uma modificação das ações poderá corrigir as falhas, mas o que se percebe na maioria das vezes, é que os mesmos erros continuam a serem cometidos. O esquema pode ser ilustrado conforme figura 3 abaixo:

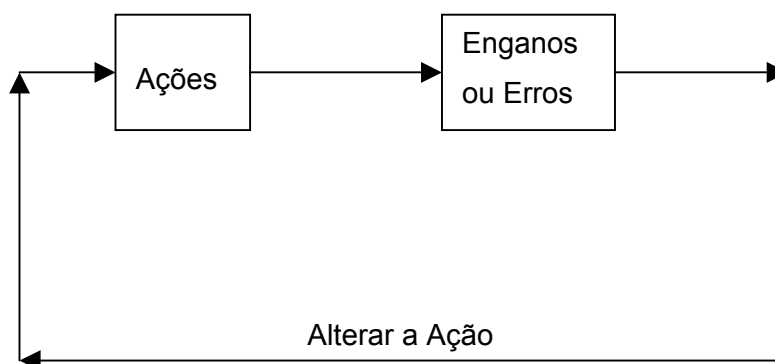


Figura 3: Circuito Simples de Aprendizagem

Fonte: Argyris (1992)

Já o “circuito duplo de aprendizagem” ou aprendizado de duas voltas vai além do “circuito simples”. Ele implica não só no questionamento dos fatos objetivos, como também das razões ou motivos por trás dos fatos ou na possibilidade de análise e

⁵ *Single-loop learning* é traduzido como “circuito simples de aprendizagem” ou “aprendizado de uma volta. *Double-loop learning* é traduzido como “circuito duplo de aprendizagem ou “aprendizado de duas voltas [Argyris, 1992 e 1999].

alteração dos valores que fundamentam as ações. A partir daí, pode-se examinar as rotinas defensivas e o trabalho de “faz-de-conta” nas organizações.

O esquema do circuito duplo pode ser ilustrado na figura 4 abaixo:

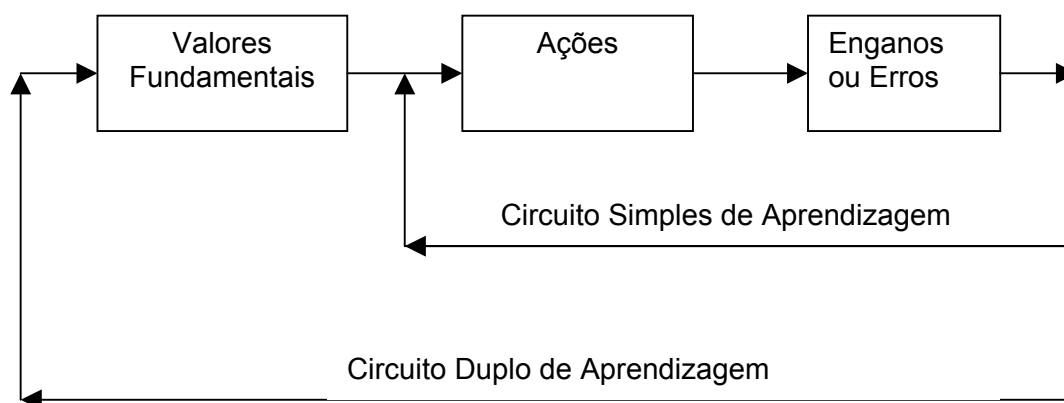


Figura 4: Circuito Duplo de Aprendizagem

Fonte: Argyris (1992)

Para Argyris, executivos que seguem o Modelo 1 dificilmente irão aderir a tal proposta, necessitando assimilar a teoria aplicada do Modelo 2, que tem como valores fundamentais as informações válidas, as escolhas bem-embasadas e a responsabilidade de monitoramento da implementação da escolha.

Argyris afirma que os seres humanos têm uma orientação para a aprendizagem e procuram produzir tantas informações válidas quanto possível ao tratar um tema ou problema. Quando há um valor de responsabilidade por suas decisões, as pessoas monitoram a qualidade do planejamento e a implementação das decisões, de modo a se detectarem e corrigirem os erros.

As estratégias usadas no Modelo 2 consistem basicamente em: (1) defender a posição pessoal e encorajar debates ou a sua confirmação e (2) minimizar situações em que alguém é poupado de um vexame ou perdoado de sua culpa.

Pela primeira estratégia, a pessoa procura ser clara e direta na expressão dos seus pontos de vista ou conclusões, de modo que ela própria e os outros possam examinar seus pensamentos e sentimentos bem como as inferências e premissas adotadas. Ela e os outros podem, então, verificar se há inconsistências. Os demais são também encorajados a fazerem o mesmo, mantendo-se abertos a uma confrontação construtiva entre os envolvidos numa situação.

A segunda estratégia se estrutura na idéia de que um questionamento baseado em fatos e exemplos pode ser fonte de aprendizagem para todos os envolvidos. Ou seja, a contemporização ou omissão da verdade é uma visão preconceituosa sobre a fragilidade do outro.

As ações iniciais conforme esse Modelo, serão mais vagarosas, principalmente quando envolverem situações embaraçosas ou ameaçadoras.

Entretanto, uma vez dominadas essas habilidades, mesmo que apenas razoavelmente, tempo igual ou menor se fará necessário para que seja dito aquilo que se deseja. O que cai significativamente é o tempo que os indivíduos do grupo usam para se defenderem, e para o trabalho de “faz de conta”, agindo como se não o estivessem fazendo. As conversas se aceleram, havendo menos atrito ou informações inúteis para atrasá-las (ARGYRIS, 1992, p. 128).

As virtudes sociais necessárias para a configuração do Modelo são distintas:

- *Auxílio e Suporte*: Aumente a capacidade dos outros de confrontarem suas próprias idéias, de criarem uma janela em suas próprias mentes e de encarar suas suposições mais internas, seus preconceitos e medos. Faça isso, agindo dessa maneira com outras pessoas.
- *Respeito ao outro*: Considere que as outras pessoas têm uma grande capacidade para a auto-reflexão e o auto-exame, sem pensar que elas perdem sua eficiência e seu sendo de responsabilidade individual. Confirme sempre essa suposição inicial.
- *Força*: Defenda as suas posições, e combine isso com questionamento e auto-reflexão. Sentir-se vulnerável, enquanto se encoraja o questionamento, é sinal de força.
- *Honestidade*: Encoraje você mesmo e as outras pessoas a dizerem o que sabem, ainda que receiem dizê-lo. Minimize o que, de outra maneira, ficaria sujeito a distorções e escamoteamento das distorções.
- *Integridade*: Defenda seus princípios, valores e crenças, de modo a estimular o questionamento e a encorajar outras pessoas a fazê-lo (ARGYRIS, 1992, p.129).

É importante verificar que o Modelo 2 não é o contrário do Modelo 1. O contrário seria a adoção de valores como “todos no poder” e a supressão de pensamentos racionais para a expressão pura de sentimentos. A expressão de sentimentos é importante, mas tem de levar em conta o trabalho a ser realizado.

O uso do modelo 2 leva à redução de mal-entendidos, de erros, de processos fechados em si mesmos. “O limiar do que é embaraçoso ou ameaçador se afasta” (ARGYRIS, 1992, p. 129). Assim, as pessoas tendem a ter mais franqueza construtiva, a não apelarem para evasivas.

Quando os membros de uma organização passam a utilizar-se predominantemente da teoria aplicada do Modelo 2, estarão fortalecendo a capacidade de aprender da organização, especialmente com relação a problemas ameaçadores ou embaraçosos.

O autor propõe alguns passos para assimilação do Modelo 2 em organizações:

- *1º Mapeamento das práticas atuais da organização de lidar com problemas ameaçadores.* Pede-se aos participantes do grupo de uma empresa que identifiquem um problema difícil, que gostariam de resolver, mas que ainda não foram capazes de fazê-lo ou de encontrar uma solução, devido à existência de várias atitudes defensivas.
- *2º Diagnóstico da contribuição individual.* Feito o mapeamento organizacional, os participantes devem desenvolver um mapeamento de suas teorias aplicadas pessoais ao lidar com problemas semelhantes. A idéia é permitir ao participante uma conscientização de sua própria incompetência hábil e de como cada um contribui para a criação e manutenção das rotinas defensivas da organização. O mapeamento não precisa ficar restrito ao tipo de problemas discutidos: pode incluir o modo de ativação de outros fatores organizacionais defensivos.
- *3º Capacitar os participantes a desenvolverem o Modelo 2, como prática aplicada.* A idéia é que os indivíduos possam praticar o Modelo ao lidar com problemas organizacionais, todos os dias. Segundo Argyris, pode haver certo embaraço inicial, mas tão logo os participantes descubram a possibilidade de aprender de modo construtivo, o prognóstico é bom.
- *4º Consolidação da experiência.* A experiência de aprendizagem de duplo circuito deve ser repetida para resolver novos problemas tão logo surjam, de modo a consolidar todo o processo.

Para Argyris, não existe uma data para o fim da aprendizagem. Tornar-se uma organização em constante processo de aprendizagem, é motivo de satisfação para seus membros que desejam ampliar a experiência.

Verifica-se, portanto, a partir do enfoque de Argyris que, dificuldades para a aprendizagem organizacional, podem advir de modelos mentais e das defesas organizacionais. Tais dimensões fazem parte das organizações e influenciam nas atitudes e nos próprios modelos utilizados por seus membros. Argyris propõe um processo – Modelo 2 de Aprendizagem – que permite o questionamento de tais práticas e o surgimento de uma nova forma de aprendizagem e atuação.

Observa-se, contudo, que a referência a modelos mentais comuns e rotinas defensivas organizacionais trazem subjacente a noção de cultura organizacional, a qual se considera importante examinar.

3.5 A cultura de aprendizagem

A cultura é um fenômeno complexo e de variadas dimensões, tanto físicas como abstratas, tanto racionais como irracionais e que inclui diferentes aspectos da vida em comum nos grupos sociais.

O conceito de cultura tem suas raízes nos campos da sociologia e da antropologia. Um dos primeiros autores a usar a palavra cultura e a propor uma definição no campo da antropologia social, em 1877, foi Tyler (*apud* AKTOUF, 1994, p. 50): “Cultura é este todo complexo que inclui os saberes, as crenças, a arte, as leis, a moral, os costumes e todas as outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.”

No terreno da sociologia, em 1945, Linton (*apud* AKTOUF, 1994, p. 50), propõe: “Uma cultura é a configuração de condutas aprendidas. É o resultado de um comportamento cujos componentes e determinantes são compartilhados e transmitidos pelos membros de uma dada sociedade.”

São estes conceitos antropológicos e sociológicos de cultura que orientam a compreensão do universo simbólico das organizações (BERTERO, 1996).

Para Morgan (1996), a organização é um fenômeno cultural que se transforma conforme o estágio de desenvolvimento da sociedade. Como outros autores, ele considera que cada sociedade nos diversos países tem uma cultura que influencia as culturas das organizações e estas podem ser ou não eficientes e bem sucedidas, ser diagnosticáveis e transformadas.

Ao se falar sobre cultura, na verdade, está sendo feita uma referência ao processo de construção da realidade que permite às pessoas ver e compreender eventos, ações, objetos, expressões e situações particulares de maneira distinta (p. 132).

Uma profusão de trabalhos, pesquisas e seminários a partir da década de 70, elaborados e coordenados tanto por autores estrangeiros como por autores nacionais⁶, têm tratado do tema “cultura organizacional”,

⁶ Pettigrew (1979), Ouchi (1981), Peters e Waterman (1982), Schein (1985), Kotter e Heskett (1994), Freitas (1991), Tavares (1993), Bertero (1996), Fleury (1996).

Nessa linha conceitual, Schein desponta como referência para muitas pesquisas. Para ele, cultura é:

a pattern of shared basic assumptions that the group learned as it solved its problems of external adaptation and internal integration, that has worked well enough to be considered valid and, therefore, to be taught to new members as the correct way to perceive, think, and feel in relation to those problems⁷ (1992, p. 12).

Dois pontos podem ser destacados dessa definição de Schein: primeiro, a questão dos *pressupostos*, que funcionam como um filtro para se pensar a realidade ou como algo que dá prontidão para ação. Neste sentido, vale observar que tais pressupostos são constituídos no terreno da linguagem, pela qual são atribuídos significados aos objetos culturais que, ao serem compartilhados, permitem o surgimento de um sentido comum sobre a realidade.

Em segundo lugar, salienta-se a questão da *aprendizagem*, como um processo dinâmico, uma construção simbólica e imaginária que é inventada e transmitida aos componentes de um dado grupo social. Também aí a linguagem e a comunicação vão ter um papel importante na constituição dos saberes, na inserção de novos membros e na transmissão desses saberes a esses novos membros bem como na inserção deles à comunidade.

Segundo Schein, a cultura de uma organização pode ser apreendida por meio de três níveis, representados no esquema abaixo:

⁷ “um conjunto de pressupostos básicos que um grupo vai inventando, descobrindo e desenvolvendo ao aprender a lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna, pressupostos esses que, funcionaram bem o suficiente para serem considerados como válidos e ensinados aos novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas.” [Trad. nossa]

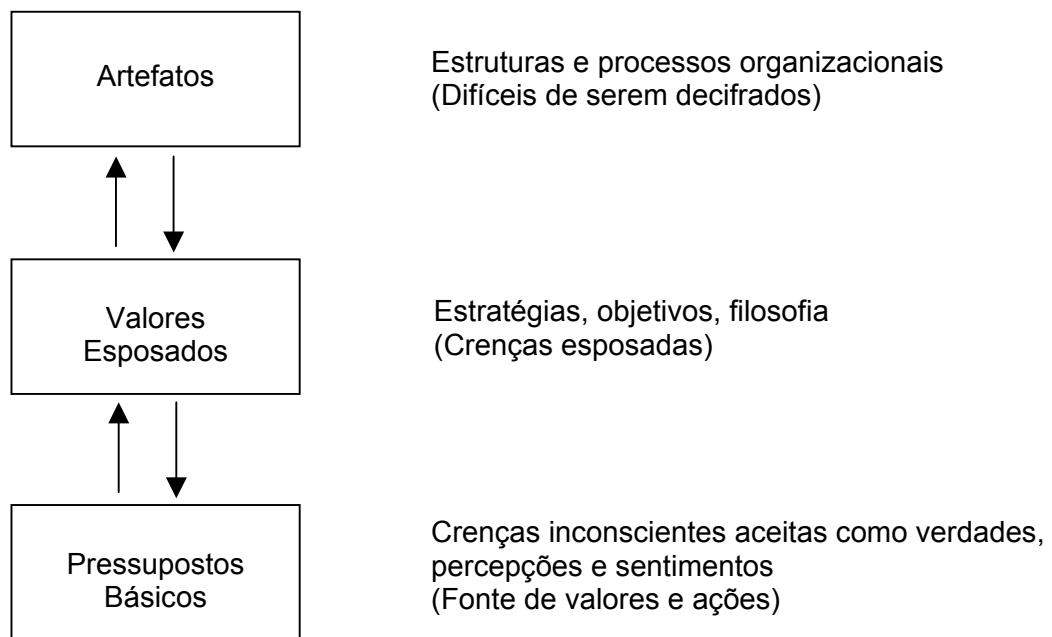


Figura 5: Níveis da Cultura

Fonte: Schein (1992)

- *Nível dos artefatos*: compreende aquilo que uma pessoa vê, escuta e sente quando se depara com uma cultura não familiar: a arquitetura de seu ambiente físico, o *layout*, a linguagem, tecnologia e produtos, o estilo (o que está incorporado por ex. na forma das pessoas se vestirem, nos mitos e histórias sobre a organização etc.). Aspectos do ambiente físico construído por um grupo e os padrões de comportamento de seus membros são percebidos e relativamente fáceis de serem descritos, mas difíceis de serem interpretados, pois implicam na compreensão da lógica subjacente ao comportamento do grupo;
- *Nível dos valores esposados*. Incluem-se aqui as crenças a respeito do que é certo ou errado, do que funciona ou não. Por serem difíceis de serem observados diretamente, é necessário que se entreviste os membros do grupo ou se analise os documentos da organização. Schein coloca que tais valores expressam o que as pessoas consideram ser a razão de seu comportamento, sendo portanto, na maior parte das vezes, idealizações ou racionalizações. Assim, as razões subjacentes ao comportamento, permanecem inconscientes para os membros do grupo;

- *Nível dos pressupostos básicos.* Neste nível estão as "teorias em uso"⁸ que funcionam como uma espécie de guia de comportamento, determinando como os membros da organização percebem, pensam e sentem acerca das coisas. Na medida em que tais valores são compartilhados pelo grupo e levam a comportamentos considerados adequados para a solução de problemas, tornam-se gradualmente inconscientes. Em geral, nunca são confrontados e são extremamente difíceis de serem modificados.

Schein atribui aos fundadores da organização o papel de maior relevância no processo de moldar os padrões culturais: os primeiros líderes, ao desenvolverem formas próprias de equacionar os problemas da organização, imprimem sua visão de mundo aos demais bem como sua visão acerca da missão da organização. Sem negar que os fundadores criam uma *identidade* que é reconhecida no mundo dos negócios bem como entre os membros da organização, Tavares (1996), assinala que a permanência dos demais membros da organização no processo é fator fundamental.

Uma organização que muda todo o seu pessoal, ou a maioria dele, muito freqüentemente, não tem como se transformar numa cultura. O grupo social constituente da organização, necessita de tempo para que, da sua ação conjunta, nas interações internas e externas, seja possível emergir uma realidade socialmente construída, transformando-o numa cultura (p. 58).

Nessa medida, tanto o fundador quanto os demais membros desempenham papel importante na manutenção e na modificação da cultura organizacional.

Diversos trabalhos confirmam a relevância do fundador na "formação" da cultura organizacional, demonstrando como suas atitudes, comportamento, visão de mundo e do negócio, vão moldando a organização e se impondo como crenças e valores: Segnini (*apud* BERTERO, 1985), por exemplo, analisou a influência de Amador Aguiar sobre a cultura do Bradesco. Amador Aguiar acreditava na existência de uma sociedade móvel e aberta, na qual os indivíduos eram construtores da própria vida e da sociedade onde estavam inseridos, e que tudo isto era viabilizado por uma 'moral do trabalho'. Para ele, o mérito determinava a realidade: os componentes dedicados e trabalhadores teriam ascensão e os menos empenhados não teriam benefícios. A cultura do Bradesco foi modelada por um 'comportamento exemplar' e Amador Aguiar procurava institucionalizar tal cultura, inclusive recrutando pessoas que tivessem os mesmos valores ou se dispusessem a adotá-los. Tais princípios até hoje

⁸ "Theories-in-use" - Termo cunhado por Chris Argyris, utilizado por Schein.

são adotados pela organização, onde são apregoados os valores, crenças e comportamentos da cultura do Bradesco.

Verifica-se que o conceito de cultura incorpora noções de relações de poder, identificação, interação, relações com os diversos públicos, cuja compreensão é necessária para se entender como acontece o processo de aprendizagem organizacional. Além disso, a estabilidade necessária à formação de uma cultura pode ser um entrave para a mudança. Os padrões culturais são assimilados num nível quase inconsciente da vida organizacional, e funcionam como os referidos pressupostos, ou seja, como "... um molde que passa a sinalizar para os membros da organização que aquela é a única maneira, ou a maneira correta de sentir, pensar e agir com relação às diversas situações" (FLEURY e FLEURY, 1997).

Para Schein (1993), o processo de aprendizagem vai-se dar pela aquisição de informações e conhecimentos, num processo gradual e lento ou por *insights* repentinos, que são mais difíceis de ocorrer.

Um problema novo, não resolvido pelos procedimentos comuns da organização, gera frustrações e ansiedades nas pessoas. Se esta situação é percebida como contrária aos padrões vigentes, ela pode se tornar 'indiscutível', conforme assinala Argyris (1992). Assim, tende-se a ignorar o problema ou a incorrer em defesas que não vão às causas do problema.

Schein também discute situações de inibições fortes dos membros da organização em momentos de crises. Para ele, se no período inicial de formação da organização, as crises enfrentadas tiveram falhas e insucessos que foram punidos fortemente, o medo de errar pode manter-se subjacente e sobrepor-se ao desejo de inovar. Os membros da organização podem limitar-se a ações consagradas, tentando evitar o risco e possíveis punições.

A alternativa de saída é paradoxal: está na própria situação de crise que pode gerar uma ansiedade maior que a ansiedade de resistência à mudança. Assim, a mudança pode ocorrer de duas formas: a) *revolucionária*, quando os novos valores são tão antagônicos aos existentes, que ocasionam uma destruição dos elementos simbólicos e uma redefinição das práticas organizacionais e b) *gradual*, quando os novos valores são complementares e podem ampliar as alternativas atuais para solução de problemas.

Observa-se que mudanças revolucionárias podem levar de imediato a uma transformação, quando novas práticas surgem e pessoas costumam ser substituídas

ou deixar a organização espontaneamente. Mas, a médio prazo, costumam levar a uma nova ordem e estabilidade que novamente emperra o processo de renovação. Mudanças muito extremas podem destruir a memória de uma organização e provocar insegurança nos seus membros, com perda de comprometimento e do desejo de inovação (EVANS, 1996; PRAHALAD e HAMEL, 1997).

O processo gradual parece ser a forma de mudança mais adequada, pois à medida em que novos valores são incorporados de forma menos traumática, menos ansiedade é gerada e as pessoas ficarão mais predispostas "...a procurar novas alternativas, soluções, a incorporar uma dinâmica da aprendizagem permanente, na vida organizacional" (FLEURY e FLEURY, 1997).

A questão que aqui se coloca é a de ser possível compatibilizar ou não os valores básicos e duradouros de uma cultura organizacional com a dinâmica de uma aprendizagem permanente. Schein (1992) considera que desenvolver uma cultura de aprendizagem, de modo a tornar a organização capaz de fazer seu próprio diagnóstico continuamente e de empreender as transformações requeridas pelas mudanças ambientais, é um desafio difícil, mas que muitos líderes estão procurando enfrentá-lo. A partir de sua própria visão de cultura e inovação e tendo como base as idéias de Michael e Malone sobre a organização do futuro e as idéias de Senge sobre aprendizagem organizacional, ele busca caracterizar uma cultura de aprendizagem (Quadro 2) .

Quadro 2: Características de uma Cultura de Aprendizagem

Relacionamento Organização-Ambiente		
Ambiente predomina	Simbiótico	Organização predomina X
Natureza da Atividade Humana		
Reativa, fatalista	Harmonizadora	Proativa X
Natureza da Realidade e Verdade		
Moralista e autoritária		Pragmática X
Natureza Humana		
Os seres humanos são basicamente maus		Os seres humanos são basicamente bons X
A natureza humana é fixa		A natureza humana é mutável X
Natureza dos Relacionamentos Humanos		
Grupismo	X	Individualismo
Autoritário/paternalista	X	Colegial/participativo
Natureza do Tempo		
Orientado para o passado	Orientado para o presente	Orientado para o futuro X
Unidades de tempo curtas	Unidades de tempo médias X	Unidades de tempo longas
Informação e Comunicação		
Baixo nível de conectividade		Altamente conectada X
Uniformidade <i>versus</i> Diversidade		
Alta Uniformidade		Alta diversidade X
Orientação para Tarefa <i>versus</i> Orientação para Relacionamento		
Orientado para Tarefa basicamente	Orientado para Tarefa e para Relacionamento	Orientado para Relacionamento basicamente X
Lógica Linear Versus Sistêmica		
Pensamento linear		Pensamento sistêmico X

Fonte: Schein (1992)

Observa-se que, no quadro 2 acima, cada uma das 10 dimensões é um componente básico da cultura. Algumas das dimensões estão consideradas como um par de opostos, onde a marca "X" indica a posição hipotética ideal para que a

aprendizagem ocorra numa base contínua. Qualquer outra posição na dimensão significa rigidez cultural. A articulação das dimensões com a aprendizagem organizacional dá-se, fundamentalmente, pelo seguinte:

- *Relacionamento Organização-Ambiente.* Uma cultura de aprendizagem deve conter e compartilhar um pressuposto nuclear de que a organização pode administrar, em certo grau, o contexto ambiental no qual se situa. Uma organização inserida simbioticamente no seu nicho de negócio, com mercado protegido, terá maior dificuldade de aprendizagem quando o ambiente se torna mais turbulento.
- *Natureza da Atividade Humana:* O pressuposto básico é que os seres humanos são solucionadores de problemas e aprendizes proativos. Se houver atitudes e pressupostos fatalísticos e de aceitação passiva, como nas culturas asiáticas, a aprendizagem se tornará mais difícil quanto maior for a necessidade de mudança exigida pelo ambiente.

Mesmo que a cultura social dificulte, compete à organização criar uma cultura de aprendizagem marcada pelo enfrentamento ativo de problemas e não apenas pela busca de solução específica de um problema.

- *Natureza da Realidade e da Verdade.* O pressuposto é que não há um único método ou uma única possibilidade de enfrentamento de problemas, uma vez que os problemas existentes numa organização variam em termos de complexidade, nível de abstração e execução. Assim, para alguns propósitos, a ciência normal talvez seja o melhor caminho; para outros, pode-se confiar em práticos experientes pois a prova científica poderá ser impossível. Em algumas situações, a alternativa poderá ser experimentar e conviver com as falhas até que uma solução melhor seja encontrada. Levando em conta que ninguém tem expertise suficiente para prover uma resposta, Schein desenvolveu a “pesquisa clínica”, onde consultores e clientes trabalham, refletindo juntos.
- *A Natureza Humana.* Para Schein, os líderes de aprendizagem têm pressupostos de que a natureza das pessoas é basicamente boa e é mutável em muitos casos. Se os líderes acreditam que as pessoas são basicamente preguiçosas, passivas, que não se preocupam com a organização, poderão ocorrer as profecias autocumpridas: irão treinar os funcionários a serem preguiçosos, autocomplacentes e, depois, citarão aquelas características como prova de seus pressupostos originais sobre a natureza humana. Essa situação, por sua vez,

favorece um modelo de organizações orientadas para o controle que podem sobreviver em ambientes estáveis, mas correm sérios riscos de fracassar em ambientes mais turbulentos e em segmentos de alta tecnologia onde os problemas serão mais complexos. Se os líderes têm uma atitude cínica em relação à natureza humana, favorecerão o desenvolvimento de rigidez burocrática e de subgrupos contrários. Em tais casos, o processo de aprendizagem será fatalmente minado.

- *Natureza dos Relacionamentos Humanos.* Aqui se colocam pressupostos acerca de 'individualismo' ou 'grupismo' e de 'gestão autoritária' ou 'participativa'. Culturas de aprendizagem mesclam uma orientação para o indivíduo e para grupos, pois qualquer um dos extremos pode ser inadequado, dependendo da situação. Se a criatividade e inovação são centrais para a aprendizagem, uma cultura individualista pode ser mais favorável. Por outro lado, se a implementação requer soluções interdependentes complexas, então uma organização com orientação para grupos terá melhor desempenho. Em termos de autoridade, Schein observa que organizações participativas são mais adequadas para desenvolver soluções criativas porque estão abertas para um espectro mais amplo de recursos. Contudo, uma vez encontrada a solução, o nível de participação vai depender da natureza da solução. Se a solução é fácil de ser comunicada e compreendida, um sistema autoritário pode mais eficiente; se a solução é complexa e requer a cooperação de diferentes elementos da organização, então um sistema participativo funciona melhor. Líderes, portanto, deverão estar aptos a variar seu estilo de gestão conforme a natureza da tarefa.
- *A Natureza do Tempo.* A orientação de tempo ótima para a aprendizagem parece situar-se entre um futuro distante e um futuro próximo. Deve-se pensar longe o suficiente para visualizar-se as conseqüências de diferentes cursos de ação, mas também deve-se pensar em termos de futuro próximo para verificar se uma solução está funcionando ou não. Orientações de tempo voltadas para o presente ou para o passado poderão ser disfuncionais em tempos mais turbulentos. A dimensão 'tempo' tem um significado simbólico para a conduta diária das pessoas; líderes, portanto, deverão conscientizar-se de seus pressupostos sobre o tempo e explicitá-los para os demais.
- *Informação e Comunicação.* Em organizações de aprendizagem observam-se pressupostos de que comunicação e informação são centrais para o bem-estar

organizacional. Portanto, criam-se sistemas de comunicação com múltiplos canais onde cada pessoa está conectada a todas as demais. Isto não significa que todos os canais são usados, mas sim que cada pessoa tem o direito de comunicar-se com qualquer pessoa. Assume-se que falar a verdade é positivo e desejável. Entretanto, as regras culturais não deixarão de serem observadas nem será adotada uma postura de extrema liberalidade como “deixe que isto se resolva”⁹, que pode gerar problemas de limites hierárquicos.

Schein afirma que uma abertura de informação e comunicação pressupõe sensibilidade e abertura das pessoas para compartilhar informações relevantes para as tarefas; uma rede bem conectada só funcionará se houver alto nível de confiança entre todos e isto é, em parte, função dos pressupostos do líder de que as pessoas são confiáveis e que têm intenções construtivas. Além disso, os líderes deverão estar aptos a conceber o sistema de comunicação mínimo requerido e a definir quais informações são críticas para a solução efetiva de problemas e para aprendizagem.

- *Uniformidade versus Diversidade.* Um líder de aprendizagem deve estimular a diversidade no nível individual e grupal, de modo a que as organizações tenham recursos para lidar com eventos imprevisíveis. A diversidade pode criar subculturas, mas tais subculturas serão um recurso importante para a aprendizagem e inovação. Para que a diversidade funcione como um recurso, as subculturas deverão estar conectadas e aprender a valorizar as diferenças dos outros, de modo que possam aprender com eles.
- *Orientação para Tarefa versus Orientação para Relacionamento.* Cada uma das dimensões pode ser válida, dependendo do ambiente ou do momento da organização. Num ambiente estável, a orientação para tarefa pode ser saudável. Num ambiente complexo, turbulento, com interdependência tecnológica, por exemplo, o relacionamento deve ser valorizado para que se obtenha o nível de confiança e comunicação que possibilitarão a solução e implementação conjunta de problemas. Numa cultura de aprendizagem, às vezes, o trabalho real deve ser os comitês, políticas e negociação interpessoal, enquanto em outras situações, deve ser projeto.

⁹ No original: : “letting it all hang out”. [Trad. nossa]

- *Lógica Linear versus Sistêmica*. Na medida em que o mundo tornou-se mais complexo e interdependente, a habilidade de pensar de forma sistêmica, de analisar campos de força, de compreender seus efeitos causais e de passar de uma lógica causal linear em favor de modelos mentais complexos, tornou-se crítica para a aprendizagem. Assim, uma cultura de aprendizagem deverá ser construída sobre pressupostos de que o mundo é intrinsecamente complexo, não-linear e superdeterminado.

Verifica-se, portanto, que Schein considera ser possível desenvolver uma “cultura de aprendizagem” capaz de enfrentar os desafios de uma intensa competitividade e manter-se inovadora, considerando-se principalmente os pressupostos dos líderes acerca das pessoas, o nível das interações e a qualidade das comunicações de todos seus membros, dentre outros.

É ponto comum entre os autores estudados, que a aprendizagem é uma condição necessária para a cultura de uma organização, estando presente tanto na sua criação, no processo de inserção e integração de novos membros bem como na transmissão de saberes, crenças, valores e regras, a aprendizagem. Mesmo que se parta do pressuposto de que a aprendizagem organizacional é um processo que se inicia no âmbito individual, ela se torna organizacional a partir do momento em que a aprendizagem é institucionalizada, ou seja, compartilhada por todos e não apenas por uma ‘minoria pensante’.

Os autores convergem também na idéia de que o compartilhamento vai favorecer a transmissão de aprendizagens ocorridas no âmbito interno e a assimilação mais efetiva de novas tecnologias e processos, desenvolvidas externamente. Tal compartilhamento vai-se dar pela comunicação, que também está presente na criação de uma cultura como recurso para a construção de um arcabouço de pressupostos que formam sua identidade, a visão de mundo, o estabelecimento de regras de procedimentos, de sistemas de reconhecimento e punições, bem como no desenvolvimento de habilidades para que seus membros possam lidar com os problemas com os quais se defrontam.

Por sua vez, na medida em que os pressupostos são internalizados na cultura de uma organização, influenciam como uma modelagem que tanto pode favorecer quanto restringir o intercâmbio de comunicação para o compartilhamento do conhecimento. Assim, enquanto a abertura das comunicações possibilita a

transmissão ágil de aprendizagens e inovações ocorridas interna e externamente, uma rigidez de padrões e modelos mentais (pressupostos) comuns – como em culturas mais fortes, de cunho autoritário ou muito centralizadoras – ao limitar as comunicações e o compartilhamento pode restringir a busca ativa por novas soluções, a inclusão de novas práticas e dificultar a aprendizagem organizacional, comprometendo o desempenho da organização.

Aqui confluem as dimensões da cultura, da aprendizagem organizacional e da comunicação, pois a sobrevivência da cultura e o desempenho bem sucedido de uma organização dependerão da sua capacidade de responder às demandas complexas do ambiente e do nível em que a aprendizagem se dissemina entre seus membros e pela organização como um todo.

Neste sentido, as abordagens de organizações de aprendizagem procuram estabelecer as características que tornarão a organização mais permeável à aprendizagem. Dentre tais características, a comunicação e o diálogo vão ter um papel básico. Verifica-se que Senge (1993 e 1997) inclui na disciplina de ‘aprendizado em grupo’, a necessidade da prática do diálogo. Na vertente de aprendizagem organizacional, Kim (1993), apesar de afirmar que o aprendizado organizacional é um processo que vai do nível individual para o organizacional, não menciona diretamente o diálogo, mas Nonaka e Takeuchi (1997) apontam a comunicação e o diálogo como ferramentas que ajudarão a criar uma ‘base cognitiva comum’, facilitando a transferência de conhecimento implícito. Na proposta de uma cultura de aprendizagem por Schein (1992), ressalta-se o papel da comunicação e da conectividade dos membros de uma organização como um importante fator que vai favorecer a aprendizagem organizacional. Schein menciona a influência das culturas nacionais sobre as culturas organizacionais, mas, parece subestimar a influência dos interesses políticos e da força de um certo tipo de ideologia capitalista sobre as práticas organizacionais. Esta mesma ressalva pode ser estendida aos modelos de Senge e de Nonaka e Takeuchi.

Como decorrência de rígidos pressupostos culturais, aparecem as rotinas defensivas, um problema bem identificado por Argyris, para o qual ele sugere uma solução de que os membros “desaprendam” o modelo 1 e assimilem o modelo de aprendizagem 2, quando então os próprios pressupostos e modelos mentais dos membros da organização são postos em questão. Cabe aqui perguntar se as práticas propostas por Argyris poderão dar conta dos mecanismos inconscientes

existentes ou se ficarão num nível mais superficial, com risco de que as defesas sejam acentuadas em uma camuflagem mais sofisticada. Indaga-se, também, se práticas dialógicas poderão incrementar, de fato, a aprendizagem organizacional .

Uma outra questão, tangenciada acima, relaciona-se com o papel da liderança e dos gestores em tais dimensões. A maioria dos autores na área de cultura compartilham a idéia de que o líder tem um papel importante na formação de uma cultura. Schein, com base em McGregor, afirma que os pressupostos do líder acerca das pessoas, suas crenças, valores, interesses e seu posicionamento e motivação para o poder serão determinantes na sua ação. Já Nonaka e Takeuchi destacam o papel dos gestores de nível médio como articuladores entre a cúpula e o pessoal da linha de frente e vice-versa, como transmissores e decodificadores dos objetivos estratégicos e de novos *insights* do pessoal da linha de frente que lida com clientes e em processos operacionais. Cabe aqui também indagar até que ponto a comunicação de líderes e gestores poderá facilitar ou não a aprendizagem organizacional.

4 DIÁLOGO E LINGUAGEM

“A ciência está baseada em conversas. A cooperação de diversas pessoas pode culminar em resultados científicos da máxima importância.”

Heisenberg

A comunicação tanto para Senge, como para Kim, Nonaka e Takeuchi e Argyris, tem, direta ou indiretamente, um papel relevante na aprendizagem organizacional. Ela também está presente na criação e desenvolvimento de uma cultura organizacional, aparecendo de forma proeminente nas características de uma “cultura de aprendizagem”, elencadas por Schein (1992). Lembra-se aqui que não se trata apenas da disseminação ou do livre acesso às informações, pois ainda que essas táticas ajudem sobremaneira na gestão do conhecimento, possibilitando aos funcionários de uma organização acompanhar o surgimento de novas abordagens conceituais, de novos processos e de novas tecnologias, no âmbito externo e interno, elas por si só não estimulam uma postura indagadora e proativa que favoreça uma aprendizagem ativa. Além disso, um volume excessivo de informações pode sobrecarregar um membro ou um grupo de uma organização e não contribuir efetivamente para a solução de problemas organizacionais nem para a criação de inovações. Será que o diálogo representa o ‘passo a mais’, uma qualidade na comunicação que poderá fazer diferença em termos da aprendizagem organizacional ou na criação de uma “cultura de aprendizagem”? Indaga-se ainda: Qual é o efetivo papel do diálogo na aprendizagem organizacional? Será que o espaço organizacional nas suas configurações atuais favorece o diálogo? Como conseguir que as pessoas possam discutir e expor com maior abertura suas descobertas?

Ainda que a inserção do diálogo na linguagem não tenha sido estabelecida de forma clara nem pelos autores da área da lingüística – Todorov e Ducrot (1977), Saussure (1977), Benveniste (1996), Girin (1996), Watzlavick (1993), dentre outros, –, nem por aqueles que têm seu foco no diálogo, ele é considerado uma forma de comunicação e, portanto, insere-se no campo da linguagem. É a linguagem que oferece uma estrutura e um vocabulário que permite aos falantes de uma mesma língua estabelecerem um entendimento comum pelo diálogo. Naturalmente que os sinais não verbais, o espaço físico e o contexto participam da comunicação, mas não

há como negar a importância da linguagem verbal no processo dialógico, que se coloca no centro deste trabalho.

Partindo-se dessas premissas, passa-se a examinar alguns dos fundamentos da linguagem, na tentativa de começar a entender o processo do diálogo.

A linguagem está presente na vida do sujeito humano, antes mesmo de seu nascimento. Antes que exista, o sujeito é imaginado, pensado e falado pelos pais, já faz parte do mundo, através da linguagem. Uma vez introduzido no campo da linguagem, não mais o sujeito humano dela se afastará.

De forma análoga, a presença da linguagem é observada nas práticas das organizações, desde antes de sua criação, na mente e nas discussões acerca do novo negócio, pelos seus fundadores. E a linguagem vai marcar, a partir daí, a cultura e todos os eventos sociais e funcionais que cercam o cotidiano da organização.

Mas, para Girin (1996), a importância da linguagem nas organizações ainda não foi bem explorada pelos pesquisadores. Esse autor considera que a ausência das ciências da linguagem ou lingüística em estudos sobre a gestão das organizações pode decorrer de duas razões: a primeira, porque a linguagem é *transparente*, ou seja, é um fato tão corriqueiro e evidente que as pessoas supõem que não há o que dizer sobre ele ou acreditam que sabem tudo sobre ele; a segunda, devido à própria *história da lingüística*, cujos expoentes detiveram-se mais nos aspectos formais da língua, deixando pequena margem para que os estudiosos pudessem encontrar elementos aplicáveis e utilizar esses trabalhos nas organizações.

Se a linguagem é um objeto de reflexão há séculos, a lingüística, nascida enquanto palavra por volta de 1833, é muito recente. Kristeva (1970) assinala que é característico da nossa época o estudo da linguagem “como ‘chave’ do homem e da história social, como via de acesso às leis do funcionamento da sociedade” (p. 13). Para ela, a linguagem é um sistema extremamente complexo em que se misturam problemas de ordem diferente, requerendo a análise da filosofia, da antropologia, da psicanálise, da sociologia, além das diferentes disciplinas lingüísticas.

Benveniste (1995, p. 20) observa que a lingüística tem dois objetos: é, ao mesmo tempo, ciência da linguagem e ciências das línguas – “...a linguagem, faculdade humana, característica universal e imutável do homem, não é a mesma coisa que as línguas, sempre particulares e variáveis, nas quais se realiza.” Em que pesem os aspectos singulares da língua, a linguagem é considerada um sistema

estruturado, onde elementos formais articulam-se em combinações, segundo certos princípios – desde os sons até complexas formas de expressão. Além de ser um sistema estruturado, a linguagem também é um sistema de funções.

4.1 A Linguagem e suas Funções

Benveniste (1996) assinala que, em primeiro lugar, a linguagem permite *reproduzir a realidade*. A capacidade de interpretar os sons ou as marcas escritas veiculados pelas palavras, ou seja, de simbolizar, talvez seja, fora da esfera biológica, a capacidade mais específica do ser humano – “não há relação natural, imediata e direta entre o homem e o mundo, nem entre o homem e o homem”, observa Benveniste (1996, p. 31).

Em segundo lugar, a linguagem nas suas dimensões de fala, de escrita ou mesmo pelo jogo de gestos, permite *produzir, exprimir, comunicar um pensamento*. Por ser tanto matéria do pensamento, quanto elemento da comunicação social, a linguagem possui, para Kristeva (1970, p. 18), duas funções: 1) produção e expressão do pensamento e 2) comunicação social. “Não há sociedade sem linguagem, tal como não há sociedade sem comunicação.” Para a autora, essas duas funções acontecem simultaneamente, uma não podendo existir sem a outra, pois: “quem diz linguagem, diz demarcação, significação e comunicação” (Kristeva (1970, p. 14).

Todorov e Ducrot (1977), reportando-se à “Grammaire de Port-Royal”, em que dois gramáticos, Lancelot e Arnaud, apresentaram a formulação dos princípios gerais de todas as línguas e o emprego delas, afirmam que, “se todas as línguas têm um fundamento comum, é que todas têm o objetivo comum de permitir aos homens ‘significar’, dar a conhecer uns aos outros seus pensamentos” (TODOROV e DUCROT, 1977, p. 15). Esta dupla função de representar o pensamento e de se prestar para a comunicação será também encontrada em Saussure (1977), para quem a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação.

Mas, para ele, a fala é distinta da língua, pois enquanto esta diz respeito ao código que é estabelecido pela sociedade, a fala é a utilização individual deste código pelos sujeitos falantes.

“A língua é um sistema de signos distintos correspondentes a idéias distintas” (SAUSSURE, 1977, p. 26). A idéia de sistema pressupõe que um signo apenas

adquire seu sentido definitivo, quando considerado o contexto no qual se insere. Além disso, o signo não une uma coisa com um nome, mas um conceito a uma imagem acústica. Ou seja, o signo lingüístico é constituído de dois elementos associados: o 'significante' (a imagem acústica) e o 'significado' (o conceito). É importante observar que a associação entre os dois elementos é arbitrária.

De fato, parece não existir um elo necessário entre um conceito e a imagem acústica que o representa, dado por exemplo que um mesmo significado pode ser expresso em outra língua por outra imagem acústica. Isto não quer dizer que essa arbitrariedade seja aleatória: "A palavra arbitrário não deve dar a idéia de que o significante depende da livre escolha do sujeito falante. (...) Queremos dizer que ele é imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhuma ligação natural na realidade" (SAUSSURE, 1977, p. 99).

Assim, para não correr o risco de ser o único a compreender suas próprias palavras, o sujeito falante deve submeter-se às convenções da língua que fala. Chomsky (1970) afirmou que a produção de frases não se faz sem o respeito a um número mínimo de regras gramaticais, mesmo que o repertório de palavras seja limitado. Contudo, cada pessoa pode criar uma infinidade de frases, diferentes e únicas. Embora cada frase seja única, os interlocutores podem entender-se porque partilham as mesmas regras e convenções lexicais.

Além de servir como recurso ao pensamento e à comunicação, verifica-se uma outra função para a linguagem: o *conhecimento*. "Aquele que fala faz renascer pelo seu discurso o acontecimento e a sua experiência do acontecimento" (BENVENISTE, 1995, p. 26). Na medida em que tenta articular qualquer dado da realidade – psíquica ou "externa" – a pessoa o reproduz simbolicamente, em conformidade com a estrutura da linguagem, e o conhece. Se isto ocorre num contexto interativo, essa possibilidade se amplia para outras pessoas: "Aquele que o ouve apreende primeiro o discurso e através desse discurso, o acontecimento produzido." (BENVENISTE, 1995, p. 26).

A comunicação e a cognição são consideradas também por Girin (1996) como funções gerais da linguagem, mas, subjacente a elas, a linguagem teria também algumas "funções secundárias" (SAPIR, *apud* GIRIN, 1996), a saber:

- *Instrumento de socialização*: a língua comum é um símbolo de solidariedade social que une os indivíduos que falam esta língua;

- *Instrumento de diferenciação de grupos*: diferenças lingüísticas possibilitam detectar a existência de grupos com uma dada realidade em oposição a outros grupos dotados de um estatuto social, político ou sociológico;
- *Acumulação cultural e transmissão da história*: observado, por exemplo, em sociedades primitivas em provérbios, fórmulas mágicas, rezas, rituais, lendas, discursos tradicionais, cantos etc.;
- *Desenvolvimento da individualidade*: a linguagem permite anunciar à sociedade o espaço psicológico ocupado por cada pessoa.

É interessante lembrar que o despertar da consciência na criança coincide sempre com a aprendizagem da linguagem, que permite introduzi-la como indivíduo na sociedade (BENVENISTE, 1996). Aqui também se coloca em questão o *nome próprio*, marco da singularidade da pessoa, com sua dupla vertente do *prenome*, específico do sujeito que o porta, e do *sobrenome*, que remete à geração familiar e à teia social.

Girin (1996) observa que, embora as funções secundárias possam ser incorporadas às categorias gerais de comunicação e cognição, elas apresentam a vantagem de permitir focar algumas categorias para estudo. Este é o caso da acumulação cultural e da transmissão histórica numa sociedade ou organização que se fazem por um processo que inclui a *comunicação* – transmissão, de uma geração para a outra, dos instrumentos de identidade coletiva e a *cognição* – elaboração coletiva dos conhecimentos necessários à continuidade e ao progresso da sociedade em questão.

4.2 A linguagem nas organizações

A linguagem nas organizações pode ser estudada a partir de suas duas funções gerais, a de comunicação e a de cognição.

4.2.1 A função comunicativa da linguagem nas organizações

Sob o prisma da comunicação, as organizações podem ser estudadas, pelo menos a partir de dois enfoques: ou como um *sistema de atividades* dirigidas para um objetivo ou como um *espaço social*, onde o trabalho produtivo pode ser compreendido como um sistema de relações entre pessoas (GIRIN, 1996).

Os atos de comunicação orientados para as atividades da organização são chamados de *atos funcionais* e estão ligados à definição e execução dos seus objetivos. Variam desde uma *informação* – um pedido de material de uma secretária ao almoxarife, por exemplo – até *negociações* complexas quanto à decisão de um possível investimento em tecnologia (GIRIN, 1996).

Já os atos de comunicação social são voltados para a coletividade e por essa razão são chamados de *atos relacionais*. Este é o caso das *cerimônias* em que as celebrações coletivas permitem confirmar a existência de comunidades e o sentimento das pessoas em pertencerem a ela; mas, também, dos *estereótipos relacionais* que permitem manter o vínculo social e marcar posições. Nas organizações, observam-se cerimônias como festas de final de ano, celebrações relativas ao ano de fundação da organização ou formas de introdução de novos funcionários e estereótipos, modos de cumprimentar, regras de polidez e as brincadeiras típicas. Entretanto essa distinção tem apenas um propósito analítico, uma vez que os diferentes atos de comunicação são interdependentes: “A participação em atividades compartilhadas por outras pessoas tece redes relacionais, enquanto pertencer a estruturas relacionais cria ocasiões para a realização de tarefas comuns” (GIRIN, 1996, p. 34).

Toda organização possui uma estrutura de autoridade que orienta as relações entre seus membros, marcando a existência de uma ordem social interna. Os atos de comunicação funcionais e relacionais refletem a existência dessa ordem. Quando vierem atravessados por uma relação de poder, entendido como dominação, poderão redundar em mecanismos de defesa, tais como os identificados por Argyris, ou conflitos que limitam as possibilidades de comunicação e do diálogo. Assim, a forma imperativa como um chefe se dirige a seu funcionário – “*Faça tal coisa*” – ou o uso de “*Você*” ou “*Senhor*” quando alguém se dirige a níveis diferentes na hierarquia, assinala a relação de poder, expressa na dessimetria de posições. Esta situação pode ser aceita tacitamente entre as partes envolvidas, como congruente com as necessidades de uma ação ou pode ser fonte geradora de tensões e conflitos, individuais ou coletivos (GIRIN, 1996). Se a relação entre gestor e funcionários é calcada no autoritarismo e/ou ênfase nos erros e falhas cometidos por estes, costuma haver quebra de confiança e os funcionários tenderão a filtrar informações, principalmente más notícias, como forma de se proteger. Como lembra Bartolomé (1999, p.4), “é natural que pessoas com menos poder sejam

extremamente cautelosas ao revelarem fraquezas, erros e falhas – especialmente quando a parte mais forte está também em posição de avaliar e punir”. Não se pode esquecer que, obviamente, quando a rede de comunicação se torna desse modo emperrada, informações preciosas, necessárias para identificação e avaliação de alternativas bem como para a tomada de decisão, deixarão de circular.

Nesta dinâmica entre comunicação e relações de poder, Bertero (1996) observa que se a pessoa que fala está numa posição de subordinação e se acha ressentida com relação ao poder, seu discurso tenderá a focalizar os aspectos sombrios vinculados ao poder, explorando aquilo que há de negativo num contexto social e organizacional mesmo que legitimado. Já quando a análise do poder é feita por alguém que o exerce, ou se identifica com quem o exerce, o foco e o conteúdo serão alterados. Assim, quando o poder emerge como instrumento para a consecução de objetivos, seu uso ‘nobre’ é ressaltado e a legitimidade de seu exercício é lembrada.

4.2.2 A função cognitiva da linguagem nas organizações

Tal como Nonaka e Takeuchi, Girin considera que os conhecimentos veiculados numa organização tanto podem ser *tácitos* – como habilidades e conhecimento prático, quanto *explícitos* – como os contidos nos manuais.

Uma organização é um local para o qual são trazidos, e no interior do qual são reproduzidos e produzidos, esquemas de conhecimento, instrumentos de análise e corpos de conhecimento mais ou menos sistematizados (que variam da simples habilidade e do conhecimento prático até o saber formalizado e transmissível por meio de manuais) sobre o ambiente, a tecnologia, a própria organização (enquanto esquema de ação e universo social) e a psicologia dos indivíduos. Em graus diversos, neste local existem conhecimentos sobre todos os aspectos do funcionamento organizacional e de sua inserção no universo que o rodeia (GIRIN, 1996, p. 35).

Parte do conhecimento organizacional apresenta-se sob a forma de medidas, como os procedimentos contábeis e demais indicadores de gestão. Os números, contudo, não são suficientes para o funcionamento da organização, devendo fazer-se acompanhar de *comentários* sobre eles. Assim, por exemplo, “os diretores explicam aos acionistas como interpretar os números do balanço e da demonstração de resultados” (GIRIN, 1996, p. 36).

Outra parte do conhecimento é constituída de documentos escritos e procedimentos verbais, como os relatórios sobre cenários macroeconômicos; documentos técnicos; descrição da estrutura da organização; descrições de funções,

documentos para avaliação de desempenho etc. Observam-se ainda reuniões, palestras, comunicações por telefone e por *e-mail* para partilhar informações, elaborar diagnósticos e resolver problemas etc. “Em todos esses campos, a linguagem comum, mesmo quando ajudada por esquemas e números, constitui o instrumento essencial de conhecimento organizacional” (GIRIN, 1996, p. 36).

O autor cita quatro situações nas quais se pode observar especificamente a função cognitiva nas organizações:

1. *Aprendizado de uma profissão.* A aprendizagem de uma nova profissão ou o domínio de atividades tornam-se fundamentais nos casos de novatos ou para pessoas que assumem novas funções. Aqui se incluem tanto os métodos de ensino e formação em escolas, seminários etc., nos quais a linguagem é de inegável importância, como as questões de aprendizagem no “próprio posto”, que se adquirem na prática do trabalho nas organizações. Procedimentos sistemáticos e a facilidade de acesso à informação vão facilitar o aprendizado. Entretanto, o domínio das atividades implica em trocas verbais que vão além da transmissão de informação. Girin menciona um estudo dele em duas empresas de consultoria que admitiram engenheiros para funções semelhantes, nas quais houve diferença significativa na quantidade de tempo em que tais engenheiros foram considerados aptos para a maioria das decisões na função. Na empresa onde o tempo de aprendizagem foi menor, os engenheiros principiantes, após participar de reuniões com o cliente, discutiam o teor das conversas com engenheiros seniores, dentre outras práticas. Noutro exemplo extraído de Hutchins (*apud* GIRIN 1996), o que facilitou a aprendizagem foi a adoção de “diálogos sócráticos”, onde o mestre explicava ao aprendiz as razões pelas quais agir de determinada maneira.
2. *Produção léxica.* Refere-se aqui ao vocabulário especializado que pode consistir numa terminologia particular ou tecnologia para cada técnica utilizada por uma organização. Criam-se neologismos que podem ser incompreensíveis para o leigo mas úteis para o especialista. O vocabulário profissional ou jargão que facilita a comunicação e permite aos membros de um determinado ofício ou profissão se reconhecerem, “...serve como emblema em face de terceiros; representa uma prova de filiação a determinada profissão; é o testemunho de uma socialização coberta com êxito” (GIRIN, 1996, p. 38).

Girin sugere que, além de ser uma necessidade técnica, esta é uma prática de poder, que também visa proteger o saber de um grupo, tendo a linguagem aí um papel muito importante.

3. *Transformação em Texto*. Uma das formas de verificar a viabilidade de idéias e de decisões numa organização é discuti-las e recorrer à ajuda da escrita, organizando um texto, como um relatório, uma síntese etc., que pode ser tanto individual quanto uma tradução coletiva. Girin (1996, p. 38) afirma que “falar, mas sobretudo escrever, significa submeter impressões confusas à prova da linguagem”. Este é um processo cognitivo que permite uma gama diversa de aprendizagem. Girin traz o exemplo da redação de uma síntese de reunião entre chefes administrativos e contadores de uma grande empresa, cujo tema era o clima social e o funcionamento de uma Divisão. Tal trabalho de síntese foi solicitado a um jovem engenheiro que teve de refazê-lo três vezes, até que a versão obtivesse a aprovação dos participantes. Analisando o que havia sido mudado de uma versão para outra, Girin verifica que houvera a tentativa de suprimir o registro de divergências de opinião entre os participantes, embora os depoimentos indicassem que elas haviam ocorrido. Na primeira versão, o autor da síntese expressara claramente que houvera divergências e na última, resumiu as discussões mencionando vagamente “ambigüidade nas relações”. A autocensura pelos participantes e reconstrução de uma realidade foram determinantes na situação, mas o que Girin (1996, p. 39) enfatizou no caso foi a aprendizagem do jovem engenheiro: “para estar em harmonia com os chefes mais antigos, ele devia pensar o universo, no qual iria daí por diante viver, nos termos prescritos pela cultura local, termos diferentes dos que ele teria espontaneamente adotado.”
4. *Interpretação*. Uma outra vertente da formulação consiste em interpretar alguma coisa enunciada de maneira mais ou menos obscura, incluindo-se aqui “palavras de ordem”, como por exemplo, a palavra ‘qualidade’ hoje amplamente utilizada em organizações correlacionada à ‘qualidade total’.

Em si mesma, a noção poderia significar apenas o que qualquer bom artesão consideraria parte integrante de seu ofício: fazer bem feito, de acordo com regulamentos estabelecidos, o que se tem de fazer. No entanto, quando se fala de “qualidade” essa palavra tem significados diferentes do que teria se simplesmente se dissesse ‘seja aplicado’, ‘seja sério’, ‘trabalhe de maneira correta’ (GIRIN, 1996, p. 40).

Essa dinâmica de representação conduz à construção de uma realidade que vai sendo aceita tacitamente pelos membros de um grupo ou organização e, em alguns casos, pode obnubilar a capacidade de enfrentamento de problemas. Pode-se, então, tentar provocar uma reinterpretação pelo grupo lançando palavras que propiciem outros significados e representações. Deste modo, o grupo pode verificar suas ações de rotina e desenvolver outras formas de solução para os problemas com que se defronta (GIRIN, 1996). A situação foi ilustrada pelo autor a partir do caso de uma empresa industrial que enfrentava sério problema de recuperação de dívidas. O consultor dirigiu aos gestores a seguinte intervenção: “Na verdade, vocês têm duas atividades: a industrial, é claro, e a bancária, porque vocês gerenciam 15 milhões de francos de francos de crédito concedido pelos clientes. Como organizar a sociedade T-Banco?” (MÉLÈSE *apud* GIRIN, 1996, p. 40). Isto provocou um choque e o procedimento usado conduziu rapidamente a uma reorganização e ao questionamento do sistema de informatização.

Observa-se, portanto, que a linguagem tem uma função de cunho cognitivo atrelada a uma função comunicativa, não apenas no que se refere à transmissão de informações mas, no sentido de que as trocas operadas na comunicação podem propiciar a emergência e assimilação de novas realidades.

Como decorrência, a comunicação – e, por sua vez, o diálogo pela sua vinculação com a linguagem – tanto carrega potencialmente a possibilidade de interpretação da realidade, de aprendizagem dos fatos, de conhecimento, enfim, como propicia ao sujeito constituir-se como singularidade em um contexto relacional, e, portanto, de inserção social.

No caso das organizações, verifica-se que a comunicação é fundamental para cada integrante, até mesmo para funções de chão de fábrica que requerem grande destreza e habilidade técnicas, seja nas instruções de trabalho gerais e específicas, seja na integração social. Conforme já assinalado no capítulo anterior, os líderes têm papel preponderante na formação da cultura de uma empresa e, segundo Schein, numa ‘cultura de aprendizagem’. Cabe, então, indagar de que modo as práticas de comunicação dos líderes e gestores estarão facilitando a aprendizagem organizacional. Por sua vez, Nonaka e Takeuchi enfatizaram que os gestores em nível médio têm uma função determinante na aprendizagem organizacional como

articuladores de informação e conhecimento entre a cúpula e o pessoal de linha de frente. Cabe, portanto, examinar a comunicação nesta dinâmica de relacionamento.

4.2.3 O discurso dos gestores

A maior parte do tempo, um gestor está às voltas com intercâmbios verbais com muitas pessoas: com superiores, com seus pares, com pessoas externas à empresa e principalmente com seu grupo de funcionários (MINTZBERG, 1973).

A formação dos gestores, em geral, é feita pela assimilação de modelos de gestão, considerados os mais satisfatórios pelas organizações empresariais. Desde o início da ciência da Administração, observa-se que modelos de gestão que prometem maior eficiência e rendimento vão-se substituindo uns aos outros. Dentre os mais recentes, cita-se, de um lado, o modelo da "Qualidade Total", da "Reengenharia", das diversas formas de "Planejamento Estratégico" etc. (CHIAVENATO, 1976); de outro lado, os modelos que visam orientar sobre o que se entende por liderança, suas características e enfocam "estilos" que distinguiriam as diferentes formas pelas quais o líder obtém resultados por meio das pessoas e seus efeitos: Liderança Situacional, Grid Gerencial, dentre outros. Há concepções que, levando em conta ser a liderança um fenômeno grupal, privilegiam a interação resultante da comunicação e ações entre líderes e seguidores, como, por exemplo, a liderança transformacional proposta por Burns ou o modelo de Bennis. Tais modelos ao pressuporem a necessidade do manejo do sentido pelos líderes, apontam para a importância de se considerar a dimensão implícita da comunicação, seja, no caso de Burns, para conhecer e ajudar os funcionários a conhecerem suas necessidades e motivos para articulá-los e alinhá-los à visão, seja, no caso de Bennis, para traduzir a visão e a realidade em torno da organização (MORGAN e SMIRCICH, 1997; BERGAMINI, 1993; BENNIS, 1995 e 1996). Entretanto, muitos dos modelos voltados para o desenvolvimento da liderança e da gestão, reduzem a comunicação à sua dimensão formal e objetiva, desconsiderando sua dimensão implícita. Verifica-se que o foco enfatiza a vertente da transmissão, visando a busca de clareza e habilidade de persuasão, sem "questionar a significação da mensagem ou levar em conta os efeitos que poderiam provocar nos destinatários, mesmo que essas duas dimensões constituam os resultados fundamentais de qualquer comunicação humana" (CHANLAT e BÉDARD, 1993, p. 140).

Na grande quantidade de programas e livros destinados ao desenvolvimento de gestores, há todo um arsenal de instrumentos e técnicas para aumentar sua eficiência em tomar decisões, planejar, dirigir, coordenar. Aktouf (1996) sugere que, quando se examinam as práticas de gestão propostas, verifica-se uma crença subjacente, quase incondicional, na possível descoberta de ferramentas miraculosas, uma confiança em soluções técnicas, na alta tecnologia e na organização racional do trabalho (automação de escritórios, *softwares* aplicados à administração, robótica), capazes de substituir o trabalho dos empregados, minimizando a importância do ser humano no processo de trabalho. É como se houvesse a fantasia de que, numa sala equipada com a mais avançada tecnologia, o gerente pudesse digitar algumas teclas, enviar mensagens pelo computador e não precisasse ter contato com outras pessoas.

Às vezes encontram-se situações aparentemente opostas. A autora do presente trabalho presenciou uma comemoração por alcance de metas em uma grande unidade de produção de uma usina siderúrgica onde um entusiasmado gestor – que era bastante centralizador nas decisões – fazia a seguinte afirmativa às mais de três centenas de funcionários presentes: "*nossa produção é a melhor possível porque aqui pensamos do mesmo jeito, somos como uma família unida...*" O que aquele gestor parecia não perceber era que a sua fala trazia junto uma negação das singularidades e diferenças pessoais que ele procurava encobrir com uma postura paternalista. Como nesse caso, muitas vezes, a fala servirá como forma de exercer influência e de afirmar o poder sobre o 'subalterno'.

A ênfase em modelos tecnocráticos deixou uma grande lacuna, um profundo desconhecimento do gerente sobre a natureza dos intercâmbios verbais. Chanlat e Bédard (1993, p. 126) perguntam:

No entanto, que sabe o executivo a respeito do uso da palavra? Que sabe ele do lugar que ocupa a fala na vida dos homens? Que sabe ele das condições necessárias para habilitá-los a gerir corretamente, pela palavra?

Talvez se pudesse responder 'muito pouco', dado o grande número de problemas que ocorrem nas organizações pela tensão e descuido na comunicação, ausência de diálogo e a equívocos propagados pela fala entre gestores e funcionários. Assim, algumas dimensões têm uma importância muito grande no discurso dos gestores, afetando seu relacionamento com os funcionários.

Em primeiro lugar, ressalta-se a dimensão ética (CHANLAT e BÉDARD, 1993; NASCIMENTO, 1977). No contexto organizacional, os funcionários esperam que seus chefes sejam “honestos”, que lhes digam a verdade, como base para confiar na direção que vão seguir. “Queremos saber se a pessoa está sendo confiável, ética e íntegra” (KOUZES e POSNER, 1997, p.24). Mais do que a divulgação de um plano ou da visão, os funcionários esperam que os líderes e gestores explicitem suas convicções e crenças. “Simplesmente não confiamos em pessoas que nos escondem seus valores, sua ética e seus padrões” (KOUZES e POSNER, 1997, p. 24).

Um outro aspecto da dimensão ética relacionado à fala vem associado ao exercício da violência que pode ser mais ou menos sutil, com efeitos piores que os da violência física. Chanlat e Bédard (1993) identificam diversas formas de violência verbal no discurso do gestor: a ‘resposta tangencial’, o ‘conluio’, o ‘desrespeito à palavra empenhada’.

A resposta tangencial ou oblíqua é aquela que nada tem a ver com o que o interlocutor acabou de dizer ou só inclui um aspecto menor de sua fala. Geralmente é sutil e é empregada para negar a experiência do outro, provocando no ouvinte deduções, expressas ou não, tais como: “*ele não me ouve*”, “*ele me interrompe o tempo todo*”, “*ele só ouve aquilo que lhe interessa*”. Observa-se certa analogia com a ‘mentira organizacional’ assim denominada por Argyris (1992) para ilustrar situações como a de pessoas que apresentam idéias e propostas e recebem a seguinte resposta: “*Esta é uma idéia interessante*”. A palavra ‘interessante’ é usada, observa Argyris, para expressar indiferença ou objeção, enquanto a pessoa age como se desse apoio. A pessoa também pode receber uma resposta do tipo “*Precisamos estudá-la mais*” e isto pode significar que a pessoa não deu apoio à idéia mas não pode dizer que não é possível apoiá-la. Respostas tangenciais, segundo Chanlat e Bédard (1993), suscitam sentimentos de hostilidade, pois são formas de desqualificar a experiência daquele que fala e podem diminuir sua autoconfiança. Podem levar, também, ao encerramento o mais rápido possível da conversa, bloqueando a possibilidade de um diálogo.

Há pessoas, por outro lado, que não respeitam os compromissos assumidos com outros. Algumas pessoas investidas da posição de liderança são “*experts*” em descumprirem a palavra dada e, ao ouvirem afirmações do tipo: “*você me havia dito*”

ou "*você me havia prometido*", já têm 'engatilhada' a resposta: "*sim, mas a situação mudou*" ou "*não me lembro*". Chanlat e Bédard (1993, p. 136) afirmam que

Promessas não cumpridas, tal a injustiça que representam, podem deixar as pessoas em estado de verdadeiro ódio, principalmente se descobrem que quem assumiu os compromissos jamais teve a intenção de cumpri-los – seja porque estiveram além de sua capacidade, seja porque a situação não o permitisse.

Os autores observam que o descumprimento da palavra costuma ocorrer com pessoas que têm dificuldade de dizer 'não' e de explicar as razões, preferindo 'ganhar tempo', como tentativa de preservar as boas relações. Mas no decorrer do tempo, o que costuma acontecer é uma atmosfera de desconfiança e um sentimento de rejeição das pessoas que se sentem traídas.

Em segundo lugar, a preocupação exclusiva com resultados econômicos restringe o universo dos gestores. "A preocupação com a rapidez da execução, em detrimento da consideração de outros elementos do desempenho, tem por efeito reduzir os intercâmbios à sua expressão mais elementar e mais grosseira" (CHANLAT e BÉDARD, 1993, p. 137). Coisas aparentemente insignificantes do cotidiano como as olhadelas no relógio, chamadas telefônicas interrompendo a conversa, etc., tornam difícil um pensamento mais elaborado pelas partes envolvidas numa comunicação interpessoal ao mesmo tempo em que expressam pouca consideração pela pessoa que está à frente.

Em terceiro lugar, observa-se um outro problema, decorrente de atitudes anti-intelectualistas e baixo nível de tolerância à contestação e às críticas, que aparece na comunicação dos gestores: "É espantoso notar, no contexto da administração, quanto os executivos vivem num universo de certeza, com a impressão de detentores da verdade" (CHANLAT e BÉDARD, 1993, p. 138). Muitos gestores ficam fascinados por explicações simplistas e reducionistas, "como o testemunha a proliferação de receitas, das quais se esperam resultados cada vez mais miraculosos e que, apesar de seu duvidoso sucesso, sempre encontram compradores" (CHANLAT e BÉDARD, 1993, p. 138). Como decorrência de tal situação, a discussão sobre os problemas com que a empresa se defronta fica muito empobrecida, privada de perspectivas novas e soluções que fugiriam ao 'já conhecido'.

Em quarto lugar, verifica-se, ainda, que o uso intensivo de um jargão, de uma 'língua gerencial' – os neologismos que podem ser observados em periódicos

destinados a executivos – impõe limites à expressão. Se por um lado, o jargão pode ser utilizado para facilitar as trocas dentro de um grupo, por outro lado, há um risco real do jargão se transformar num discurso esvaziado, e limitado no qual se abusa de palavras como tentativa de captar o imprevisível, o real e suas contradições. Chanlat e Bédard (1993) observam que, neste caso, as frases usadas são em geral curtas, com predominância do imperativo e do indicativo para tolher qualquer forma de questionamento. Utilizam-se *slogans* e clichês, termos genéricos, num tipo de discurso que tende mais ao fechamento em si do que a um abertura. Tal discurso e o uso de termos genéricos e abstratos “tem por efeitos diretos a abolição das diferenças e das especificidades de cada contexto, e de fazer crer que eles obedecem todos aos mesmos princípios gerais e às mesmas leis” (CHANLAT e BÉDARD, 1993, p. 141).

Chanlat e Bédard assinalam que as ‘violências verbais’ acima descritas e o uso intensivo do jargão ‘administrativo’ criam uma barreira entre gestores e funcionários. Eles analisam um estudo conduzido por Aktouf em duas fábricas de cerveja onde se observaram diferenças fundamentais entre a língua falada pelos operários, caracterizada por um estilo direto e forte, com expressões agressivas dirigidas ao produto e aos supervisores diretos e a língua falada pelos gestores, marcada por profunda correção e temas ligados à produtividade e paternalismo, dentre outros aspectos. Nos operários predominava “a impressão de ser deixado à margem: ‘*eles não nos conhecem*’, ‘*para eles, a única preocupação é a produção*’” (AKTOUF *apud* CHANLAT e BÉDARD, 1993, p. 142).

A preponderância da orientação para os lucros financeiros imediatos leva a uma busca contínua de racionalização que induz, por sua vez, a uma preocupação com a rapidez de execução. Em nome dessa rapidez, os intercâmbios vão ficando cada vez mais reduzidos. Por sua vez, a persistência de um modelo centralizado de gestão, e o padrão de ‘obediência administrativa’ para o atingimento da eficácia, levam a uma doutrinação, prevalecendo, de um lado, um monólogo pelo gerente e de outro lado, uma censura dos funcionários, que evitam assuntos tabus e desenvolvem um *esprit de corps* (CHANLAT e BÉDARD, 1993; BARTOLOMÉ, 1999). Vale ressaltar que esses comportamentos podem restringir a expressão de diferenças subjetivas, empobrecendo e até mesmo impedindo um diálogo que levaria em conta as pessoas, suas diferenças e interesses e poderia ser direcionado para temas e soluções inusitadas e inovadoras.

Sem pretender esgotar esta complexa e problemática comunicação dos gestores e seus funcionários, pode-se então indagar se os problemas da comunicação podem ser resolvidos apenas por treinamento em técnicas de expressão, que focam o lado objetivo, consciente da linguagem. O resgate de práticas do diálogo vem atestando que há outras formas de comunicação, menos rápidas, mas que sugerem uma nova forma de pensar em grupo, abrindo possibilidades de inovação nas propostas de solução de problemas. Além disso, a psicanálise veio revelar que a palavra consciente é apenas a parte aparente da linguagem. Sempre existe um segundo sentido que se dissimula atrás das palavras ditas e que ‘aparece’ nos lapsos. A fala é atravessada por circunstâncias que geram obstáculos, tropeços que levam a mal-entendidos. Ao falar ou ao escrever, o sujeito às vezes se depara com frases elaboradas por ele que ele próprio não compreende. Na medida em que geralmente desconhecem (ou ‘negam’) o lado implícito da fala, gestores e dirigentes

passam uma parte importante de seu tempo a tentar equacionar – ou a fazer equacionar por seus superiores – os problemas que criaram para si mesmos, por sua inépcia e pelo caráter violento de suas atitudes, de seus gestos e de suas palavras” (CHANLAT e BÉDARD, 1993, p. 148).

Pergunta-se, então, como a psicanálise poderá contribuir para o entendimento desses problemas.

4.3 Uma outra ordem na linguagem

O interjogo entre os pressupostos organizacionais, as demandas de trabalho e os anseios pessoais, poderá gerar ações efetivas ou suscitar angústias que redundarão em mecanismos defensivos, como os identificados por Argyris (1964 e 1992), que afetarão o desempenho e aprendizagem organizacional. Tudo isto pressupõe uma complexidade que requer diferentes níveis de análise e uma abordagem interdisciplinar. Sem dúvida que a psicanálise, principalmente pela questão do inconsciente, brilhantemente identificada e estruturada por Freud e desenvolvida por seus seguidores e opositores, tem levantado possibilidades de compreensão e de intervenção em organizações, por meio da análise do discurso (KETS De VRIES e MILLER, 1984; DAVEL e MOREIRA, 1995; ARAÚJO, SOUKI e FARIA, 2001). O que se deseja aqui é refletir sobre algumas contribuições da psicanálise para compreender outras dimensões da linguagem e para uma análise do diálogo. Tomando como base o tratamento psicanalítico, busca-se aqui refletir

sobre algumas categorias da psicanálise, já conhecidas e que, portanto, não serão exaustivamente analisadas, mas que foram destacadas porque ajudam a compreender outras dimensões da linguagem e podem, potencialmente, contribuir para deslindar e manejar alguns problemas e dificuldades na vida organizacional que emergem no âmbito da linguagem bem como para a prática do diálogo.

Quando o ser humano nasce, encontra uma *língua* constituída que ele irá assimilar através da *fala* dos outros, ao mesmo tempo em que faz seu ingresso na sociedade. O balbúcio que o bebê logo desenvolverá pode ser tomado como uma forma de linguagem, pois, se às vezes parece ser uma fruição do bebê consigo próprio, poderá ser significado como uma tentativa de se comunicar com o outro. O bebê da espécie humana tem como característica estrutural ser desamparado. Ele apenas sobrevive cercado por pessoas que darão a ele os cuidados em termos das suas necessidades básicas e do suporte afetivo para sua vida emocional. O choro ou o grito do bebê são o sinal para o outro prover tal suporte.

Essa experiência funcionará como um modelo que marca a fala do sujeito, que é, em última instância, sempre um 'apelo' a um outro. Para esse outro – num primeiro momento, as pessoas próximas ao bebê – trata-se, de algum modo, de receber um 'estranho' do qual não se sabe nada e que não fala a 'mesma língua' ou língua nenhuma. Daí, se torna necessário 'emprestar' ao bebê palavras que representem suas experiências vividas, permitindo que ele faça sua inserção ao mundo da linguagem e ao social, iniciando seus intercâmbios. A partir de suas próprias expectativas em relação ao bebê, as pessoas próximas darão também a ele um nome, marca de sua identificação, e, ao mesmo tempo, de sua separação das demais pessoas e singularidade. A constituição do bebê como sujeito se fará na dinâmica de relacionamento com essas pessoas próximas, num processo complexo que extrapola os objetivos desse trabalho, mas do qual se torna importante lembrar que 1) *a linguagem ocupará um lugar central*, por exemplo, delimitando uma estrutura de posições e papéis na família que funcionarão como um modelo internalizado e um preparo para a inserção em outras instituições, 2) a instalação de uma '*censura interna*', determinada pelos limites advindos da palavra e ações do outro, permitirá uma certa regulação das pulsões e anseios pessoais, coibindo determinados atos e abrindo outras possibilidades de prazer e realização pessoal.

Na sua “viagem” pela vida, o sujeito sempre estará marcado pela linguagem e por essa dependência com as demais pessoas, com as quais efetuará trocas, conhecerá e aprenderá coisas novas e atualizará sua identificação.

Da mesma forma, a vivência numa organização, como se assinalou no capítulo três, será predominantemente atravessada pela linguagem, pela fala e pela escrita, seja para expressar sentimentos, anseios e idéias, seja para escutar o outro, processar intercâmbios, aprender com ele, desenvolver atividades de trabalho e contribuir com inovações.

É importante pontuar que a psicanálise veio demonstrar que a linguagem não se processa simples ou linearmente. Por trás do discurso literal, há questões de outra ordem, da ordem do inconsciente, que, se interpretadas, podem abrir múltiplas possibilidades de entendimento desse discurso e de seus sentidos.

Escutando com igual interesse o que é real e o que é fictício na fala do analisando, o analista vai assinalando aspectos, marcando ênfases, interpretando, e um outro discurso vai-se elaborando: o discurso inconsciente.

Neste trabalho de elaboração, podem ser destacados alguns aspectos:

- 1) *Descentramento da razão/primazia do inconsciente*: Freud (1917) veio desmontar o império da razão e revelar que o centro da atividade psíquica não é consciente, mas inconsciente. Ele observa que a ciência veio infligir três golpes à imagem narcisista do homem. Primeiro, o homem sofreu um ‘golpe cosmológico’ quando Copérnico mostrou que a Terra – como comumente se acreditava então – não era o centro do universo, com o sol, a lua e os planetas girando ao seu redor. Depois, Darwin fez o homem perder seu suposto *status* de superior aos animais, ao mostrar como a espécie humana havia emergido do mundo animal – ‘o golpe biológico’. Finalmente, o terceiro golpe, ‘de natureza psicológica’, infligido pela psicanálise ao demonstrar que os pensamentos conscientes não são o centro da racionalidade humana e o homem não tem domínio sobre seus impulsos. “Alguma coisa pensa em mim e dirige meus atos e idéias, sem que eu saiba que fenômenos ocorrem...” (BELLEMIN-NOEL *apud* BORGES, 1988b, p. 12).
- 2) *Os tropeços da linguagem*. Até Freud, acreditava-se que fenômenos da linguagem como o lapso, o ato falho, bem como o chiste, os sintomas e o sonho eram algo marginal, ilógico, um erro ou, noutra vertente, uma revelação mística, como grande parte das pessoas considerava os sonhos. Esses fenômenos produzem uma sensação de estranheza na pessoa que, ao fazer troca de nomes

e esquecimentos por exemplo, sente que o sentido lhe escapa, como se sua fala estivesse atropelada por um outro sujeito: “todos os atos e manifestações que noto em mim mesmo e que não sei ligar ao resto de minha vida mental devem ser julgados como se pertencessem a outrem” (FREUD, 1915, p. 195). Freud demonstrou que tais lacunas, ou formações inconscientes, obedecem a uma estrutura lógica e que são o caminho privilegiado para o conhecimento do inconsciente (FREUD, 1915; LACAN, 1979a).

- 3) *Recalcamento e desejo*. Por meio de um amplo estudo dos sonhos, Freud (1900) observou que sua absurdidade, tal como as demais formações inconscientes, é aparente e que são realizações disfarçadas de um desejo que pareceu ameaçador ao sujeito. Conforme Freud (1905), o desejo que aparece deformado na fala, no relato do sonho, é uma idéia ou um pensamento, representando um desejo edípico infantil, que foi recalcado pela interdição e se tornou inconsciente, mas nunca vai cessar de buscar a realização. Os desejos inconscientes estão em permanente disposição para uma expressão consciente e apenas eles são capazes de produzir um sonho ou os demais fenômenos lacunares. O pressuposto de Freud é que o sonhador sabe o significado de seu sonho, mas não sabe que sabe, devido à ação de deformação provocada pela censura, e o que é interpretado pelo analista não é o sonho propriamente, mas seu relato ou *conteúdo manifesto*. A função de interpretação pelo analista visa a produzir inteligibilidade sobre o sentido oculto do sonho, ou *conteúdo latente*. Para Freud, os elementos oníricos funcionam como significantes que, uma vez estruturados, fornecerão o sentido do sonho.
- 4) *Sobredeterminação e superinterpretação*. Uma das características das formações inconscientes é a sobredeterminação, pela qual um único elemento do sonho manifesto pode conduzir a uma série de pensamentos latentes inteiramente diferentes. Daí decorre que o sentido de um sonho, por exemplo, não se esgota numa única interpretação. Mesmo que a primeira interpretação de um sonho tenha sido correta, ela se reveste de uma incompletude que lhe é essencial, decorrente da natureza sobredeterminada do sonho.

Significa, sobretudo que não há começo nem fim absolutos, que não há uma verdade essencial e imutável a ser descoberta, e, mais do que tudo, que não há sentido sem interpretação assim como não há interpretação sem sentido (GARCIA-ROZA, 1984, p. 70).

Tem-se aqui algo fundamental na psicanálise: sentido e interpretação estão articulados e se constituem na realidade analítica, não possuindo uma existência prévia, a ser considerada isoladamente.

- 5) *Simbolismo*. Até a época do estudo de Freud sobre os sonhos (1900), eram utilizados, em geral, dois métodos de interpretação do sentido: a) interpretação simbólica, que considera o sonho em sua totalidade e que procura substituí-lo por algo análogo e inteligível e b) método da decifração, que considera o sonho em seus elementos constituintes, cada um funcionando como um sinal criptográfico que deve ser substituído por outro, seguindo uma chave fixa. Freud considerava que ambos têm falhas graves, mas que seu método aproxima-se mais do segundo, uma vez que considera o sonho em suas partes constituintes. Em 1914, quando introduziu uma nova seção sobre o simbolismo, observa-se que Freud fez um uso específico da palavra símbolo, correlacionando-a com sua origem etimológica, pela qual a palavra grega *symbolon* designa as duas metades de um objeto partido que se encontravam. Ou seja, o emprego do termo já era feito não no sentido de expressar uma qualidade de objeto, mas uma *relação*. O sentido opera pelo deslocamento entre termos. Deduz-se daí que Freud já antecipava a noção de Saussure da relação significado/significante. O analista vai procurar relações lógicas entre os significados na fala condensada e deslocada do sonho, por exemplo. Posteriormente, Lacan vai proclamar a supremacia do significante sobre o significado, sendo que é a partir da cadeia de significantes que se vai decidir sobre o sentido da palavra do analisando: “o conjunto dos sentidos é representado pelo conjunto do que é significante” (1979a, p. 303).
- 6) *Transferência: o “diálogo” psicanalítico*. A possibilidade de desvelamento da palavra inconsciente é que ela seja verbalizada e interpretada numa relação analítica. Sem pretender sintetizar a complexidade e cobrir as sutilezas de um percurso analítico, pode-se apontar, seguindo Freud (1916), dois de seus fundamentos: a) é preciso que o analisando se disponha a verbalizar e que assuma a interpretação oferecida. Para isto, é necessário um vínculo, o estabele-

cimento de uma transferência¹⁰, de modo que o processo se inicie e tenha continuidade. b) é preciso que alguém investido na posição de analista esteja disponível para *acolher e reconhecer a palavra do paciente*, seja ela referida a algum acontecimento real ou imaginado pois “os acontecimentos empíricos não têm realidade para o analista a não ser no – e pelo – “discurso”, que lhes confere a autenticidade da experiência, sem consideração da sua realidade histórica” (BENVENISTE, 1995, p. 83). Neste ponto, deve-se assinalar que o “diálogo” psicanalítico se diferencia da conversa usual na medida em que há uma dessimetria de posições entre o analisando e o analista: o paciente fala de si, enquanto o analista nunca se refere a si como pessoa, mas oferece intervenções a partir da fala do analisando. É preciso incluir nesta fala o próprio corpo: Freud fundou a psicanálise, como é sabido, a partir dos sintomas histéricos que ele soube compreender como “falantes”.

Observa-se, ainda, que a função de interpretação, operada a partir de um outro que escuta, requer um *outro experiente* – o analista também há de ter passado por sua análise, além de ter feito sua formação, a fim de que possa operar o dispositivo analítico. Caso contrário, sua fala pode ser “tamponadora”: ao invés de facilitar a abertura para o inconsciente, para reflexões e perguntas pelo analisando, pode limitar-se a *dar respostas* (LACAN, 1979b).

- 7) O saber em psicanálise. Se por um lado, o tratamento psicanalítico progride na medida em que o paciente dirige sua fala a um “suposto-saber” nem por isso, o analista pode assumir o lugar de mestre, do que detém o saber. Lacan (1992) vem enfatizar que o analista vai operar a partir de um dispositivo – o “sujeito-suposto-saber” – para provocar a fala do paciente e a emergência do inconsciente. “Se pensamos na cena psicanalítica, nós, enquanto Psicanalistas, apenas somos testemunhas da descoberta do Inconsciente realizada pelo psicanalisando” (BORGES, 1988b, p. 23). Este saber inconsciente que emerge no “diálogo” psicanalítico *não estava à disposição do paciente nem do analista*: “...um saber que ultrapassa o que fala ou o que escuta – que faz o inconsciente pulsar e nesta pulsação aparece o desejo inconsciente” (FERES, 1988, p. 34).

¹⁰ Lacan (1992) vai afirmar que, para o estabelecimento da transferência, será necessário que o analisando inicialmente tome o analista como um ‘sujeito-suposto-saber’ que detém o saber sobre os problemas do analisando, o segredo para aquilo que o analisando desconhece. Um dos objetivos do processo psicanalítico será a deposição desse dispositivo de ‘sujeito-suposto-saber’.

Ele é construído a partir do “diálogo”, possibilitando que o paciente saia da condição de submetido a seus sintomas, a seu sofrimento, para a posição de sujeito portador de desejo, de uma falta.

Reitera-se que a psicanálise vem propor uma outra abordagem para a linguagem ao pressupor que a palavra consciente é apenas uma parte do discurso ou fala: quando interpretada adequadamente, pode permitir descobrir um “outro” que subsiste em cada sujeito, o outro do desejo. A psicanálise mostra que existe um segundo sentido dissimulado atrás das palavras faladas ao qual só se tem acesso pelos fenômenos lacunares, pelos lapsos cometidos.

O processo analítico visa a que, por meio de uma escuta por um outro, o analisando conheça a respeito de si, principalmente de suas contradições. Neste sentido, lembra-se que não há paridade ou bilateralidade na comunicação que acontece no espaço psicanalítico, pois as posições são dessimétricas: o analista está *dentro* da cena analítica enquanto a transferência favorece o desenrolar do trabalho, e está *fora*, na medida em que não fala de si. Então, talvez não seja apropriado falar aí de um “diálogo”.

Finalmente, é preciso enfatizar que o saber inconsciente possibilitado pelo processo psicanalítico não ‘existia’ antes: ele é construído a partir do trabalho analítico, como afirma Borges (1988a, p. 10): “...neste corpo a corpo com o Inconsciente, partindo de *algo indizível* (o desejo inconsciente) que se *impõe*, algo nunca formulado, é que vai acontecer um Labor.”

A psicanálise, enquanto ciência e dispositivo de intervenção, ajuda a colocar em questão algumas contradições existentes nas organizações como, por exemplo, a contradição entre uma demanda de inovação, de produção do novo e um imperativo de produtividade, de ser re-produtivo, no sentido de repetição. “‘Seja inventivo’ e ‘seja conservador’...ao mesmo tempo!...” (LOSICER, 1996, p. 73).

A possibilidade de escuta, de consideração pela diferença, de valorização do outro, pressupõe o abandono de uma posição narcísica de detentor do saber, o que na psicanálise pode ser visto pelo trabalho no espaço analítico onde se constrói um saber ‘não todo verdade’. Constata-se que a psicanálise compartilha com outras ciências uma posição de humildade diante do conhecimento produzido nos diferentes campos de saber. Além disso, ela veio demonstrar que, além do grande mundo desconhecido externo, há um vasto mundo “interno”, do qual se pode

conhecer suas leis, embora não todas. Naturalmente, que nem sempre tal posição estará de acordo com os interesses daqueles que estão no poder ou que, seja no campo científico, político, tecnológico, educacional ou organizacional, têm a onipotência de se colocar como garantidores do saber ou da verdade.

Nos marcos desse trabalho, assinala-se que as descobertas da psicanálise podem auxiliar os líderes e gestores a se conscientizarem da existência de uma ‘outra cena’ e que, portanto, é necessário em primeiro lugar, observar-se e tentar uma reflexão sobre si mesmo, sobre as próprias atitudes, ações e aquilo que se comunica, como forma de conhecer os limites e potencialidades pessoais e o próprio desejo, pois como bem lembra Bennis, “O verdadeiro entendimento vem da reflexão sobre a experiência pessoal” (1996, p. 49). Isto possibilita, entre outras coisas, diferenciar aquilo que se *é*, daquilo que se *quer ser*, bem como os próprios interesses dos interesses dos outros. Num primeiro momento, tal situação pode ser muito perturbadora e geradora de conflitos. Mas que poderão ser trabalhados, considerando que se abre, também, a possibilidade de compreender as contradições e divergências bem como o sentido subjacente daquilo que os funcionários tentam expressar.

Esta perspectiva de autoconhecimento e conhecimento do outro também se coloca para os demais funcionários de uma organização, possibilitando uma postura menos radical diante dos outros.

Tais possibilidades podem fundamentar uma maior abertura para um diálogo que seja não só satisfatório para as pessoas envolvidas, que libere sua criatividade e a capacidade de inovação, mas também redunde em benefícios para a organização.

4.4 Diálogo

O diálogo é uma palavra antiga. Há evidências de que os seres humanos reuniam-se em pequenos grupos para conversar juntos há milênios. Este costume, propõem Ellinor e Gerard (1998), pode estar na base do desenvolvimento da cultura, uma vez que “significados compartilhados formam a pedra fundamental dos comportamentos sociais” (p. 78). O diálogo como expressão filosófica, como estilo literário e como um exercício político já existia na Grécia séculos antes de Cristo. No período compreendido entre 490 e 320 a.C., a nova ordem ditada pela *democracia*

possibilitava aos cidadãos o direito de freqüentar a Assembléia, de votar, ouvir os discursos. “Nunca, antes ou depois, a vida política, em termos de cidadania, chegou a ser tão intensa ou criativa” (De MARE *apud* ELLINOR e GERARD, 1998, p. 81). Os *yankees*, quando foram explorar o meio oeste norte-americano, encontraram um costume já antigo entre os índios de sentar-se em volta de uma fogueira à noite, para conversar. Se a linguagem não fosse uma barreira, um ocidental que observasse a cena, poderia pensar que se tratava de uma conversa ‘à-toa’, sem qualquer objetivo especial e sem uma aparente correlação dos temas. Mas, na manhã seguinte, quando os índios saíssem para uma caçada conjunta a bisões, o mesmo ocidental poderia perceber como as ações eram bem coordenadas, cada um sabendo o que fazer sem uma estrutura ou plano óbvio (BOHM, 1996; ELLINOR e GERARD, 1998). Ao compartilhar histórias de seus ancestrais, o seu trabalho e atividades, na verdade, os índios estavam criando significado compartilhado, “espalhando as sementes de sua forma de vida e trabalhando em conjunto, em comunidade” (ELLINOR e GERARD, 1998, p. 80). Isaacs (1993) sugere que o fato de o diálogo ser, na sua essência, tão natural aos seres humanos permite sua utilização em contextos modernos.

Talvez um bom começo para refletir sobre as potencialidades do diálogo seja explorar as raízes etimológicas da palavra.

No “Novo Dicionário Aurélio”, encontra-se:

Diálogo. [Do gr. diálogos, pelo lat. dialogu] S. m. 1. Fala entre duas ou mais pessoas; conversação, colóquio. 2. Obra literária ou científica em forma dialogada. 3. Troca ou discussão de idéias, de opiniões, de conceitos, com vista à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia; comunicação: *Sua maior dificuldade na vida vem de não ter diálogo com os filhos*. 4. Teat. Colóquio dramático entre os atores, móvel da ação da peça, e que constitui o elemento básico do gênero teatral (FERREIRA, 1975, p. 471).

No Dicionário Oxford de Literatura Clássica Grega e Latina, tem-se: “Diálogo, forma literária na qual o autor procura transmitir idéias ou inculcar alguma lição sob a aparência de uma discussão de viva voz” (HARVEY, 1987, p. 162).

Nesta breve passagem pela etimologia e pela literatura, verifica-se que o diálogo constitui-se de palavras geradas no fluxo de comunicação entre duas ou mais pessoas, seja direta ou indiretamente – como num diálogo literário onde o autor imagina um interlocutor.

Para Platão, o diálogo também ocorre num nível intrapessoal, pois o pensamento tem a forma dialógica. Na raiz grega da palavra diálogo, tem-se: *diá* – que pode ser traduzido como ‘através’ e *lógos* – o ‘inteligível’. No caso, diálogo poderia ser traduzido como ‘ir através do inteligível’ ou ‘percorrer a dimensão inteligível da realidade’.

Portanto, verifica-se de início que, tanto na constituição semântica da palavra diálogo em grego, como nas acepções dos dicionários, há elementos que podem correlacionar-se com a aprendizagem: percorrer o inteligível, busca de entendimento, de solução de problemas, tentativa de transmitir e de ensinar algo.

Esta articulação com a aprendizagem foi muito explorada por Platão que parece tê-la absorvido de seu mestre Sócrates que utilizava a inquirição como ferramenta de ensino aos seus alunos na tentativa de explorar a própria sabedoria deles em temas ligados à política, às artes, à ciência, no processo conhecido como ‘maiêutica’. Como Sócrates não deixou textos escritos, o que dele sabemos foi transmitido pelos seus discípulos, principalmente Platão (ELLINOR e GERARD, 1998).

Recentemente, Senge e seus colaboradores do MIT, principalmente William Isaacs (1993 e 1998) e seu trabalho à frente do Dialogue Project, tiveram o mérito de, junto com a discussão sobre a aprendizagem organizacional, ter suscitado a discussão sobre as potencialidades do diálogo. Desde então, esse grupo vem realizando diversas intervenções em organizações e tentando elaborar ferramentas para facilitar o diálogo (SENGE, 1993 e SENGE et al., 1997). Contudo, as publicações e pesquisas sobre o tema e sua vinculação com a aprendizagem organizacional ainda são escassas e começaram a aparecer a partir do final da década de 80, dentre elas: Bohm (1985 e 1996), Dixon (1996 e 2001), Isaacs (1993 e 1998), Schein (1993a), Ellinor e Gerard (1998), sendo que os trabalhos de Schein, de Dixon e de Ellinor e Gerard sobre o diálogo baseiam-se nos estudos de Bohm e Isaacs.

Observa-se ainda, a publicação de trabalhos como os do psicólogo social Patrick De Mare (De MARE, PIPER e THOMPSON, 1991), um dos inspiradores de Bohm, que usa o diálogo em dinâmicas em grupos de tamanho médio e grande para explorar diferenças e tratar conflitos, num processo conhecido por socioterapia.

Há certa abundância de livros e artigos de cunho religioso, alguns deles baseados nos trabalhos do filósofo Buber (2001) bem como se encontram inúmeras inserções na mídia alertando para a necessidade do diálogo como forma de

entendimento entre governo e grupos de oposição ou entre países em litígio. Muito difundido é também o trabalho de ajuda feito em todo o mundo pelo AAA (Associação dos Alcoólicos Anônimos), que se utiliza de uma forma de diálogo pela qual uma pessoa fala de cada vez sobre sua experiência para os demais. A intenção aí é de cura da dependência do álcool ou outras drogas (ELLINOR e GERARD, 1998).

4.4.1 O Diálogo na Filosofia: Platão

O diálogo tem sido tratado com certa freqüência na filosofia. Verifica-se que o diálogo como forma de expressão filosófica ou científico-filosófica pode ser encontrado em Platão (e em Sócrates, através de Platão), Santo Agostinho, Cícero, Galileu, Hume, Unamuno e, mais recentemente em Lorenzen e Strasser.

El diálogo filosófico no es una forma literaria entre otras que pudiesen igualmente adoptar-se; responde a un modo de pensar esencialmente no “dogmático”, esto es, a un modo de pensar que procede “dialécticamente”. Por eso hay una estrecha relación entre estructura dialógica y estructura dialéctica del pensar. Según Platón, el que sabe preguntar y responder es el práctico o especialista del diálogo, esto es, el ‘dialéctico’ (*Crat.*, 390 C)¹¹ (MORA, 1990, p. 806).

A dialética tem tido diversas significações ao longo do tempo e conforme os autores considerados – Aristóteles, Kant, Hegel, Sartre, dentre outros. Para Platão, a dialética é um método de acesso ao inteligível, pela análise de duas razões – “logoi” – que se opõem. Mas, isto não quer dizer que, para Platão, a dialética se reduza a uma disputa ou a um sistema de formulação racional. Em “A República”, a dialética aparece como o próprio fazer filosófico: um percurso em busca da verdade.

Segundo Mora (1990), para Platão, a compreensão da realidade se processa no conhecimento a partir da “arte do diálogo”, que se distingue da controvérsia sofística, na qual o diálogo é mera disputa e não processo cognitivo. Sardi (1995) expressa que o efeito de conhecimento vai-se dar na dinâmica de interações dos sujeitos, possibilitada pelo diálogo. É importante lembrar que, para Platão, o diálogo também ocorre no nível intrapessoal.

¹¹ “O diálogo filosófico não é uma forma literária dentre outras que possa ser adotada igualmente; responde a um modo de pensar essencialmente não “dogmático”, isto é a um modo de pensar que procede “dialeticamente”. Por isto, há uma estreita relação entre estrutura dialógica e estrutura dialética do pensar. Segundo Platão, aquele que sabe perguntar e responder é o prático ou especialista do diálogo, isto é, o ‘dialéctico’.” Trad. nossa.

Provavelmente, Platão teria uma intenção didática ao escrever diálogos, já que as obras destinavam-se ao grande público (SARDI, 1995). Além do conteúdo, Platão estaria transmitindo um método de educação, oposto à forma acabada do discurso longo com suas conclusões. Marques (2002) acrescenta que “os diálogos em Platão são uma tentativa de compreender Sócrates e explicar sua morte”. Para Platão, tal como outros filósofos contemporâneos dele, (Xenofonte, Esquines, Antístenes, Eupólis), a morte do mestre foi um evento político controverso que ele procurou elaborar por meio da redação de diálogos onde Sócrates aparecia como personagem. Quatro diálogos da produção madura de Platão são caracterizados como fazendo parte do “ciclo da morte”: 1) Êutifron – acusação de Sócrates, 2) Apologia – é a defesa de Sócrates, no seu julgamento, 3) Críton – discussão da lei e 4) Fédon – aborda-se a execução de Sócrates.

Nos diálogos platônicos, também, encontra-se um contraponto entre a filosofia e política. O sentido de política de que se trata aqui é o de um exercício de poder ou do poder tal como é praticado. O projeto filosófico e político de Platão incluía a proposta de formar cidadãos para a cidade-estado (a Academia).

Os diálogos em Platão refletem um estilo literário, pelo qual ele maneja com muita elegância a metáfora, a ironia e outros recursos literários. Geralmente, os diálogos acontecem numa cena social, onde os personagens discutem alguns temas. Mais que tudo, diálogos são a forma escolhida por Platão para transmitir sua posição filosófica e de por em palavras o modo de funcionamento do pensamento humano. Neste sentido, encontram-se nos diálogos platônicos duas interrogações que acompanham o homem ao longo dos séculos: *Por quê e como o ser humano pensa?* Talvez nem a filosofia nem as ciências e nem as artes tenham uma resposta definitiva. Mas, não se pensa linearmente nem a partir de “nada” (MARQUES, 2002). Alguns autores mais recentes, Wittgenstein entre eles, estabelecem uma íntima conexão entre o pensar e a linguagem.

Para Platão, o pensar tem uma forma dialógica – como se as pessoas tivessem dois ou mais interlocutores internos. Observa-se que, nos seus diálogos, é como se ele buscasse “demonstrar” essa forma dialógica do pensar.

Os diálogos de Platão se desenvolvem em movimentos onde, ora observa-se o aceleração de deduções, ora observa-se o aparecimento de impasses e obstáculos. O contraponto dialético vai percorrendo o fio do diálogo o tempo todo, o que, na “Apologia”, pode ser visto, quando na acusação, aparece uma parte

negativa – o que Sócrates não é – a partir da declaração de Sócrates de não ser um sofista: “Na realidade, não têm fundamento nenhum essas balelas; tampouco falará verdade quem vos disser que ganho dinheiro lecionando” (PLATÃO, 1980, p. 7. 19e). Em seguida, aparece também uma parte positiva – o que Sócrates é:

Mais sábio do que esse homem eu sou; é bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber. Parece que sou um nadinha mais sábio que ele exatamente em não supor que saiba o que não sei (p. 9. 21 e).

Na passagem do diálogo da qual foram extraídas as citações acima, Platão está explorando a diferença entre o sofista, aquele que é aclamado pela pólis como o sábio e que *assume que sabe*, e o filósofo – que tem a posição de que *não sabe* e por isso vai problematizar o saber.

Platão usa de várias modalidades discursivas. Em seus diálogos, encontra-se uma riqueza variada de figuras de estilo (MARQUES, 2002):

A *catarse – Kátharsis* –, é um exercício de discernimento. Em termos religiosos designa uma purificação. Platão faz uma transposição para caracterizar a tentativa de sair do nível imediato, do sensível para a essência das coisas. Trata-se de separar o inteligível do não inteligível. Para que isto se dê, é preciso poder escutar, estar disponível para o que está confuso, caótico.

A premissa da Pesquisa – *Dzétesis* – em Platão é que o conhecimento não se dá instantaneamente. É uma busca, um processo que ocorre por meio de confrontações.

A Ironia – *Ironia* – assinala uma postura interrogativa. Para tal, implica em não pressupor nada antes da pesquisa. Trata-se de suspender os pressupostos e permitir que apareça o conhecimento.

O Impasse – *Aporia* – é um momento inevitável do diálogo. Pode aparecer por via de um obstáculo que se supõe ser intransponível ou quando há duas alternativas de grande intensidade e que parecem ter o mesmo peso. Tem um cunho negativo, do que parece não ter solução, mas ao mesmo tempo é positivo, pois pode levar a uma outra possibilidade. É inerente ao pensamento humano. De certo modo, pode-se dizer que o pensamento evolui através dos impasses. Nos diálogos socráticos da juventude de Platão, a *aporia* aparece sob a forma de inconclusões.

A Maiêutica – *Maiêusis* – é outra característica dos diálogos de Platão. Platão resgata de Sócrates a idéia mítica do conhecimento, em uma analogia com o parto.

Aprender não é preencher um vazio, mas tirar de dentro, é lembrar-se. “Pelo diálogo, dá-se à luz idéias que o sujeito já traz, pois está ‘grávido’ – uns mais, outros, menos ‘grávidos’” (MARQUES, 2002).

Pelo diálogo, busca-se a essência, a ‘ousia’. O pressuposto é que o sujeito tem um desejo pela verdade, e que o verdadeiro é sempre o melhor. Tem-se aí a Definição – *Horismós*.

Um outro aspecto relevante nos dialógos platônicos diz respeito à diferença entre a palavra escrita e a palavra falada. Os diálogos têm um caráter falado que remete para a importância da “oralidade” em Platão e recuperam a importância do ouvir para a ética política.

Reencontramos aí o cerne da hermenêutica platônica: a disposição exigida dos seres humanos a entregarem-se ao espaço aberto de uma discussão que requer, de cada um, o expor-se ao risco de perder o chão firme de suas convicções iniciais, abandonando os preconceitos (FLIKINGER *apud* Sardi, 1995, p. 10).

Para Platão, o objetivo do diálogo não é a mera troca palavras – o que seria a prática dos sofistas que tanto critica – mas a busca do entendimento entre pessoas, da procura de solução de problemas ou da tentativa de aprender/ensinar algo. Platão propõe que se vá além da técnica de retórica e se evolua para um tipo de conversação metódica e troca de idéias que permitam a ampliação do conhecimento de cada sobre o universo que o rodeia.

Outro ponto importante a enfatizar é que esse processo de conhecimento começa consigo próprio, numa reflexão constante. Para ele, o pensamento é dialógico e cabe a cada um proceder a um exercício de indagação sobre seus pressupostos, não se deixando deter quando acontece um obstáculo.

4.4.2 Abordagens contemporâneas do diálogo

Há uma tentativa em organizar os trabalhos mais recentes sobre o diálogo, sob a égide de *comunicação pelo diálogo*, incluindo-se aí a abordagem do diálogo em grandes grupos (De MARE, PIPER e THOMPSON, 1991). O trabalho de Bohm (1985 e 1996), de Isaacs (1993 e 1998) e de seus seguidores seria denominado *de prática do diálogo*, e incluído como uma forma específica de comunicação pelo diálogo (ELLINOR e GERARD, 1998).

O físico Bohm desenvolveu seus estudos sobre o diálogo a partir de várias fontes. Ele realizou intervenções junto a várias entidades e governos, inclusive em Israel, numa tentativa de alguns grupos em explorarem e compreenderem as questões entre israelenses e palestinos. Ele considerava que a prática do diálogo possibilitaria uma transformação social, a partir do desenvolvimento da capacidade dos grupos de tomar decisões que favorecessem a sustentabilidade e o equilíbrio de longo prazo (ELLINOR e GERARD, 1998). Suas idéias de trabalho no nível coletivo foram estabelecidas a partir do contato com o trabalho do psicólogo De Mare.

Na década de 80, orientou vários grupos coletivos em experiência de diálogo. Desses grupos, participou William Isaacs que, partindo inicialmente das concepções de Bohm, vem desenvolvendo uma abordagem própria bem como realizando intervenções em organizações empresariais (ISAACS, 1993 e 1998 e SENGE et al., 1997).

Bohm tem uma concepção diferenciada sobre o diálogo pela qual ele afirma ser este uma possibilidade de fazer emergir e alterar a infra-estrutura tácita do pensamento, num processo de 'metacognição'. "Metacognição é tornamo-nos conscientes de nosso pensamento ou de nosso processo de pensamento. É 'pensar sobre o nosso pensamento', ou refletir sobre o nosso pensamento" (ELLINOR e GERARD, 1998, p. 398). Tal idéia foi desenvolvida a partir de conversas com o sábio indiano Krishnamurti que acreditava que as guerras e outros conflitos, problemas ambientais, etc., eram resultado das limitações do pensamento humano. Krishnamurti considerava ser possível realizar uma mudança na psique humana e, por conseqüência, no mundo em geral, se cada pessoa pudesse se conscientizar do quanto a realidade é criada por meio do processo de pensamento (ELLINOR e GERARD, 1998).

Bohm também articulou seus estudos sobre física quântica com o diálogo. Um dos pressupostos da teoria quântica se baseia na descoberta de Niels Bohr de que há uma irreduzibilidade de observador e observado quando se examina pequenas partículas da matéria. O que se percebe não é determinado por eventos externos de partes da realidade, mas é função da forma como o observador percebe aquela realidade. Para Bohm, no diálogo, as pessoas passam a ser observadoras de seu próprio pensamento. Assim, quando surge um conflito, as pessoas podem se dar conta de que são os pensamentos e o apego a eles que gera tensão. Ao se fazer o exame dos pressupostos, as pessoas começam a perceber que o pensamento é de

natureza coletiva. A partir daí, podem tomar 'distância' e assumir uma posição mais criativa e menos reativa no conflito.

Há uma certa convergência entre o modelo de pensamento proposto pelas abordagens da teoria sistêmica – Bateson, Ackof, von Bertalanfy, Forrester, etc. – e as concepções de Bohm acerca do processo de pensamento. Segundo a teoria sistêmica, além de uma forma mais usual de raciocínio simples, de causalidade linear, existe uma alternativa que considera que a causalidade é múltipla e que os eventos, situações etc. são estruturas ou partes inter-relacionadas de um sistema (SENGE et al., 1997). Para Bohm (1985 e 1996), disseminou-se pela sociedade uma forma fragmentária de pensamento que leva à incoerência e à dificuldade em enxergar o todo, bem como cria inúmeros problemas, ao mesmo tempo em que interfere tão profundamente com a clareza da percepção que altera a capacidade das pessoas em resolver a maioria dos problemas. Senge fornece um exemplo para ilustrar como a fragmentação do pensamento ocorre nas organizações: “O Marketing vê a produção como o problema. Os gerentes recebem ordens para ‘pensar’ enquanto os trabalhadores, para ‘agir’. Ao invés de raciocinarem juntas, as pessoas defendem sua ‘parte’, procurando derrotar outras” (SENGE et al., 1997, p. 337).

Isaacs observa que não se pode considerar que a fragmentação seja um problema e que o diálogo seja sua solução. Para ele, a fragmentação é uma condição do pensamento, e o diálogo é uma estratégia de passar de um modo de pensamento produzido pela fragmentação para uma outra forma de pensar. Além disso, o diálogo é uma tentativa de perceber o mundo com novos olhos, não apenas para resolver problemas usando o pensamento que os criou inicialmente (ISAACS, 1993).

Bohm estabelece uma analogia do diálogo com a supercondutividade. Quando os elétrons são esfriados a temperaturas muito baixas, eles atuam mais como um todo coerente, fluindo em torno de obstáculos sem se colidirem entre si e criando uma energia comum. Em altas temperaturas, entretanto, os elétrons tendem a agir como partículas separadas, espalhando-se num movimento aleatório e provocando colisões. De forma análoga, quando tratam de questões difíceis, as pessoas tendem a agir como elétrons separados, de alta temperatura. No diálogo, cria-se um ambiente ‘mais sereno’, refocalizando a atenção compartilhada do grupo. (Isaacs, 1993) O diálogo que se instala é uma forma de pensamento coletivo. “Assim como no caso dos elétrons, devemos encarar o pensamento como um fenômeno sistêmico

resultante da maneira como discursamos e agimos uns com os outros” Bohm (*apud* SENGE, 1993 p. 217). Pelo diálogo, as pessoas podem ajudar-se a perceberem as incoerências de suas idéias, o que tornaria o pensamento coletivo mais coerente. Para Isaacs, este processo implica mais do que técnicas para melhorar as comunicações ou o relacionamento e se baseia no princípio de que concepção e implementação estão ligadas. Ele afirma que

Durante o processo de diálogo, as pessoas aprendem a pensar juntas – não apenas no sentido de analisar um problema compartilhado ou de criar novas peças de conhecimento compartilhado, mas no sentido de ocupar uma sensibilidade coletiva, na qual os pensamentos, emoções e ações resultantes pertencem não a um único indivíduo, mas a todos eles juntos (ISAACS *apud* SENGE, 1997, p. 336).

Isaacs (1993, p. 25) sugere que o diálogo pode ser inicialmente definido como “a sustained collective inquiry into the processes, assumptions, and certainties that compose everyday experience”.¹² Pelo diálogo, objetiva-se “abrir novo terreno”, estabelecer um novo campo onde as pessoas envolvidas podem tornar-se cientes da sua experiência, do contexto e até mesmo dos processos de pensamento e sentimento que criaram essa experiência.

Bohm (1985, p. 34) procurou descrever esse campo:

A dialogue doesn't mean just between two people; but rather the root of 'dia' in Greek means 'through'. And the general picture it suggests is a stream running between two banks. So there'll be a stream of thought or perception, or some sort of energy flowing between us, unfolding, and that would be the meaning of the dialogue.¹³

Neste sentido, o diálogo é algo que se dá num espaço situado *entre* as partes que se dispõem a dialogar. Não está, pois, numa ou noutra pessoa e nem pré-existia antes – como o fluxo d'água de um rio entre suas margens que se renova constantemente. Neste sentido, ele é não dogmático, como propunha Platão, ou seja, no diálogo não se trata de convencer alguém a respeito de uma verdade absoluta, mas de fazer surgir, pelo diálogo, as idéias.

O diálogo se diferencia da discussão na medida em que, no diálogo, ninguém quer fazer prevalecer seu ponto de vista. Se um erro é descoberto, todos podem

¹² “uma inquirição coletiva contínua sobre os processos, pressupostos e certezas da experiência cotidiana.” [Trad. nossa]

¹³ “Diálogo não quer dizer necessariamente duas pessoas, segundo a raiz grega 'dia' significa 'através'. Poderíamos figurá-lo como uma corrente fluindo entre duas margens. Assim haverá uma corrente de pensamento ou percepção, ou algum tipo de energia reveladora fluindo entre nós e este seria o sentido do diálogo”. [Trad. nossa]

ganhar no sentido de aprender com ele. Todas as idéias são apresentadas e exploradas como um meio de se chegar a uma nova idéia ou um significado compartilhado. Já a discussão é uma forma de conversação que promove a fragmentação. Frequentemente, ela pode resvalar para um debate rude, numa espécie de jogo para ver quem ganha, quem tem a idéia mais forte. Entretanto, a discussão pode se processar de uma forma que facilita a análise de uma situação (BOHM, 1996; ISAACS *apud* SENGE et al., 1997). Esta forma foi denominada de ‘discussão hábil’ por Rick Ross, um dos integrantes da equipe de Isaacs no MIT. Tais discussões têm um cunho objetivo e são necessárias no dia-a-dia de uma organização onde as reuniões têm agenda e as pessoas têm prioridades e tarefas a cumprir. “Na discussão hábil, a equipe tenciona chegar a certo tipo de fechamento – seja para tomar uma decisão, chegar a um acordo, ou identificar prioridades” (ROSS *apud* SENGE, 1996, p. 362). O diálogo, por sua vez, promove a abertura e o discernimento (BOHM, 1996).

Há três condições básicas necessárias ao diálogo em um grupo, segundo Bohm (1996):

1. *Levantamento de suposições*. Significa que as pessoas devem ‘suspender’ seus pontos de vista, abstando-se de impô-los aos outros. Não implica em que se deva suprimi-los ou evitar exprimi-los. Ao contrário, os pressupostos são expressos para que o próprio sujeito e os demais possam refletir sobre eles, explorá-los sob novas perspectivas, buscando entender de onde vieram, as intenções inerentes e como interferem com as ações da pessoa.

Smith alerta para a dificuldade de se suspender pressupostos:

Nossos pressupostos são estreitamente vinculados aos nossos valores e crenças mais profundas; se alguém os contesta, está contestando os sentimentos mais íntimos do nosso coração. Normalmente, protegemos nossos pressupostos contra a inquirição, em vez de dizermos, por exemplo, “Continue. Pode você me ajudar a ver algo mais acerca das minhas crenças mais profundas que agora não estou vendo?” Implícito na disposição para suspender pressupostos está um sentimento de confiança; que se nossas crenças mais profundas são dignas de mérito, elas suportarão inquirição de outras pessoas, e se não, nós seremos fortes bastantes, e abertos bastantes, para reconsiderá-las (*apud* SENGE, 1997, p. 355).

Para haver suspensão de pressupostos, é necessário primeiro que a própria pessoa torne-se consciente deles. Em segundo lugar, os pressupostos são explicitados de modo que a pessoa e os demais possam conhecê-los.

Finalmente, faz-se a 'inquirição' para que todos possam explorar as dimensões dos pressupostos (ISAACS *apud* SENGE, 1997).

2. *Consideração dos outros como colegas.* Trata-se aqui de considerar os demais participantes de um diálogo como colegas em busca de mais clareza e maior aprofundamento nas questões. Há uma certa vulnerabilidade quando alguém está expondo suas idéias; assim, quando ocorre entre colegas, o risco passa a ser mútuo, o que proporciona maior sensação de segurança ao enfrentá-lo. Este 'espírito de coleguismo' ou *respeito mútuo* não implica numa concordância de opiniões, mas em poder manifestar a opinião quando se discorda do rumo que está sendo tomado. Alguns fatores podem atrapalhar a difusão deste espírito de coleguismo. A hierarquia é um desses fatores: pessoas em cargos de chefia, acostumadas a ver sua opinião prevalecer, podem ter dificuldade em abrir mão desse privilégio e aderir ao diálogo assim como pessoas em níveis inferiores, não acostumadas a expor suas idéias. Senge (1993, p. 222) pressupõe que

O medo e o autoritarismo devem ser eliminados. As pessoas precisam de liberdade para analisar e testar novas idéias, e, no momento em que passamos a ficar preocupados com '*com quem disse o que*' ou em '*não dizer alguma bobagem*', essa liberdade desaparece.

3. *Facilitação do diálogo.* Refere-se à ajuda de um facilitador externo, treinado em técnicas de reflexão e inquirição bem como facilitação de diálogo. O facilitador é necessário porque o processo de diálogo não costuma ser familiar; ele pode suscitar emoções e mal-entendidos difíceis. Para Isaacs, o facilitador não deve ser visto como agente motor, líder ou causa da sessão do diálogo, mas deve ser uma pessoa capaz de articular a conversa, de ajudar a equipe lidar com o problema inacessível à discussão. O facilitador precisa ter habilidades de administrar conflitos em grupo, de intervir em sistemas sociais complexos, de inquirir ativamente as rotinas defensivas.¹⁴ Isaacs afirma que um grupo com um tempo de prática (cerca de 1 ano) pode desenvolver as competências para o diálogo, e que o facilitador pode, então, tornar-se dispensável ao grupo. Entretanto, ele considera que um facilitador é importante porque o processo de diálogo pode suscitar tensões nos envolvidos, mal-entendidos e conflitos. Além disso, um facilitador habilitado pode ajudar a manejar tais problemas bem como

¹⁴ Ver sub-capítulo 3.4, acima.

evitar os riscos de uma polarização intensa (ISAACS, 1993; ISAACS *apud* SENGE et al., 1997).

Além dessas, Isaacs (*apud* SENGE et al., 1997) acrescenta mais duas condições para o diálogo:

- *Convite*. Implica em que as pessoas tenham liberdade de escolher participar numa sessão de diálogo. As pessoas serão preservadas no sentido que seus medos e resistências não serão atacados. Se o diálogo for imposto, as pessoas poderão responder com um confronto violento, com comportamentos de fuga ou distância. A inquirição será favorecida na medida em que imposição e hierarquia não prevalecerem.
- *Escuta Generativa*. Trata-se de procurar escutar com atenção especial o que está sendo dito sob as palavras, de tentar compreender o significado subjacente. Na escuta generativa é importante desenvolver silêncios mais profundos, de modo que a pessoa possa observar-se, observar os demais e refinar sua capacidade de audição. Assim, para que haja a escuta generativa, é importante um ambiente silencioso bastante de modo que as pessoas possam “observar seus pensamentos e os pensamentos da equipe” (ISAACS *apud* SENGE et al., 1997, p. 354). Observa-se que esta escuta inclui elementos paralingüísticos:

“...prestamos atenção aos espaços entre as palavras, não apenas às palavras, ao *timing* da ação, não apenas ao resultado; ao timbre e tom de uma voz, não apenas ao que é dito. Escutamos para detectar o significado do campo de inquirição, não apenas seus elementos distintos (ISAACS *apud* SENGE, 1997, p. 331).

Isaacs (1993) denominou o ambiente onde transcorre um diálogo de ‘*recipiente*’, para ele entendido como a soma dos pressupostos coletivos, intenções compartilhadas e crenças de um grupo e que se constituem na atmosfera do grupo. Quando o processo dialógico progride, os participantes podem perceber que o entendimento coletivo vai provocando uma mudança na ‘atmosfera’ do ambiente. Segundo ele, quando um grupo entra em diálogo, pode-se observar sua evolução em 4 estágios ou fases. Na realidade, tais fases estão potencialmente presentes simultaneamente, geralmente uma predominando. Mas, em geral, as fases se sucedem na medida em que o grupo vai lidando com diferentes crises individuais e coletivas:

Fase 1 – Instabilidade do Recipiente. No início, os participantes se encontram com diferenças tácitas de paradigmas e perspectivas. Um desafio para os participantes é

reconhecer esta situação e aceitar que o objetivo do diálogo não é esconder estas diferenças mas encontrar uma forma de explorá-las. Ocorre a primeira crise quando os participantes sentem que são observadores e observados e não apenas um grupo tentando chegar a uma decisão em conjunto. O paradoxo que o grupo vai enfrentar é que pode-se ter a intenção de manter um diálogo, mas não se pode forçar sua realização. Aos poucos, os participantes percebem que têm uma escolha: suspender seus pontos de vista. Assim, eles podem observar os modos como têm feito pressupostos e como agem em função deles. A partir daí, podem questionar o processo de pensamento e sentimento que produziu o conflito e as dificuldades no ambiente. Dessa forma, alega Isaacs, eles se encaminham para o diálogo.

Entretanto, os participantes podem optar por convergir e isto pode se dar por duas alternativas: a) a defesa de posições (para evitar indícios que enfraqueceriam seu ponto de vista), que provoca polarizações e leva a um tipo de discussão improdutiva; b) análise minuciosa dos dados, que encaminha para um tipo de discussão hábil, similar ao diálogo, mas cujo foco não é explorar uma situação ou problema, mas sim encaminhar sua solução.

Fase 2 – Instabilidade no Recipiente. Abrindo mão da convergência a favor do caos, os participantes costumam oscilar entre suspender pontos de vista e discuti-los. Pode emergir um sentimento de frustração, porque a incoerência e a fragmentação, subjacente ao pensamento de cada um, começa a aparecer. Nenhum ponto de vista parece deter mais a verdade; nenhuma conclusão parece definitiva. Os participantes costumam se sentir desorientados, marginalizados ou mesmo coagidos por outros. Instala-se nova crise que Isaacs denomina 'crise de suspensão'. As posições que pareciam fazer sentido, não o fazem mais. Polarizações emergem, por meio de defesa de posições. Nesse momento, o papel da facilitação é fundamental no sentido de ajudar que as pessoas não entrem em pânico, retirem-se, briguem ou se instalem em polarizações extremas.

O facilitador não busca corrigir nem impor ordem ao que está acontecendo, mas modelar (em seu próprio comportamento) alguns modos de suspender pressupostos. O facilitador poderia assinalar a presença de polarizações, a oportunidade de aprender o que elas representam, e as categorias limitativas de pensamento que estão rapidamente ganhando corpo no grupo (ISAACS *apud* SENGE, 1997, p. 340).

Para manejar a crise, o facilitador pode ajudar os participantes a refletir, escutando, sem assumir uma posição, mas, como sugere Isaacs, apenas indagando:

*'What is this?' 'What is the meaning of this?' They do not merely listen to others, but to themselves. They ask: 'Where am I listening from?' 'What is the disturbance going on in me (not others)?' 'What can I learn if I slow things down and I inquire (to seek within)?'*¹⁵ (1993, p. 37)

Fase 3 – Inquirição no Recipiente. Na medida em que um número significativo de participantes aderem, a conversação começa a fluir num novo sentido. Os participantes começam a inquirir juntos e se tornam sensíveis aos modos como a conversação está afetando a todos os demais. Podem surgir novos *insights*. As pessoas observam, por exemplo, que diferem quanto ao tempo de pensar e falar e começam a inquirir a respeito destes fatos. Algumas pessoas começam a se tornar conscientes dos pressupostos culturais de pensamento e ação que elas aceitavam como verdade. Nestes estágios mais avançados do diálogo, o termo 'recipiente' pode ser limitador. "It is more accurate to describe it as a kind of shared 'field' in which meaning and information are being exchanged"¹⁶ (ISAACS, 1993, p. 37). Segundo Isaacs, esta fase costuma ser penetrante e divertida, mas, nova crise começa a surgir. Esta crise se liga à eminência de separação do grupo, que provoca dor e angústia pelo retorno a um modo anterior de fragmentação do pensamento e isolamento. Mas, ela pode levar à transformação de padrões fundamentais de interação no grupo. As áreas onde faltam o sentido do todo se evidenciam. Na medida em que foram observadas, as pessoas podem liberar-se da rigidez e de velhos hábitos de atenção e comunicação. Passar para a fase seguinte vai requerer disciplina e confiança coletiva e alguns grupos podem levar um tempo considerável neste movimento.

Fase 4 – Criatividade no Recipiente. Se a crise anterior foi superada, pode emergir um nível de tomada de consciência, no qual as pessoas percebem que compartilham de significado comum, porque elas exploraram de modo suficiente os pontos de vista dos outros. Isto não quer dizer concordância completa, mas que o pensamento assume um novo ritmo. A distinção entre memória e pensamento fica mais distinta. Os participantes podem achar difícil usar as antigas categorias, pois a cadeia de pensamento anterior não se revela fina o suficiente para capturar a sutileza e delicadeza dos entendimentos que começam a emergir. O silêncio tem um lugar

¹⁵ "O que está acontecendo?' 'Qual o significado isto?' Não se trata de apenas escutar os demais, mas a si mesmo: 'De onde estou escutando?' 'Qual a perturbação que está havendo em mim?' 'O que posso aprender se deixo as coisas se acalmarem e passo a inquirir a mim mesmo?'" [Trad. nossa]

¹⁶ "É mais preciso descrevê-lo como um tipo de 'campo' compartilhado no qual significados e informações estão sendo trocados." [Trad. nossa]

diferente: “is not an empty void, but one replete with richness”¹⁷ (ISAACS 1993, p. 38). As palavras podem ser evocativas, criando relatos ricos de sentido. A experiência dessa fase é denominada ‘metálogo’, designando um relacionamento consciente, íntimo e sutil entre a estrutura e o conteúdo de uma troca e seu significado (ISAACS, 1993). A perda dos padrões rígidos de pensamento libera energia que propicia novos níveis de inteligência e criatividade no recipiente.

Algumas intervenções e experiências com diálogos relatadas por Bohm (1985 e 1996), Isaacs (1993) e Dixon (2001) ilustram como a prática pode ajudar na aprendizagem e mesmo na transformação de grupos, organizações empresariais e instituições políticas. Dixon (2001) relata uma experiência de pesquisa-ação, realizada com seis museus canadenses que estavam deparando-se com dificuldades financeiras. O projeto teve dois objetivos principais: a) explorar a capacidade individual das instituições em mudar e se adaptar a um cenário de constantes mudanças econômicas e sociais e b) explorar como os museus poderiam colaborar e apoiar uns aos outros nesse processo de mudança.

O projeto teve a duração de 18 meses e foi ancorado por 3 fóruns – de planejamento, de aprendizagem e de reflexão – nos quais representantes dos museus participantes, compondo equipes mistas, participavam de reuniões nas quais eram desenvolvidas várias atividades.

Uma atividade dialógica, o “diálogo de comunidade”, foi desenvolvida nas equipes do fórum de aprendizagem. O objetivo era entender a perspectiva dos demais e criar conhecimento partilhado das questões e preocupações da totalidade bem como fomentar a ‘inteligência coletiva’¹⁸ do grupo. Esta atividade reuniu todo o grupo num período de 30 minutos, com as seguintes normas:

1. Fale a verdade sobre sua experiência.
2. Ouça com seu coração.
3. Reduza a velocidade, para que mais coisas possam acontecer.
4. Preste atenção a sua vozes interiores (DIXON, 2001, p. 154).

Dixon relata que, entre os resultados obtidos dos fóruns, observou-se relações mais profundas entre os participantes das equipes e uma preocupação em envolver,

¹⁷ “não é vazio, mas repleto de riqueza.” [Trad. nossa]

¹⁸ Dixon (2001, p. 149) afirma que o conhecimento das pessoas pode ser organizado “coletiva e significativamente para tratar das sérias questões organizacionais com que elas se defrontam. Quando pessoas de boa vontade pensam juntas, podem criar soluções novas e poderosas que nenhuma poderia ter construído sozinha.”

no clima de confiança desenvolvido, os membros da organização mais ampla. A atividade do diálogo mais especificamente facilitou a aprendizagem porque:

muitas pessoas estavam comovidas com as idéias que haviam sido expressas. Os diálogos pareciam criar um sentido de comunidade e apoio que permitiam às pessoas ser mais abertas umas com as outras e, portanto mais acessíveis a novas idéias e apoio (DIXON, 2001, p. 159).

Isaacs relata um estudo de caso em uma usina siderúrgica no início da década de 90 (ISAACS 1993 e SENGE et al., 1997). A fábrica tinha passado por um processo de *downsizing* nos anos 80 que fez diminuir o efetivo de 5.000 empregados para menos de 1.000. Em 1991, os resultados ainda estavam muito ruins, havia um clima de tensão muito grande, com quase 500 reclamações trabalhistas. Gestores e representantes do sindicato recorreram ao diálogo como forma de

explorar diferenças intratáveis que tinham mantido ao longo de um período de trinta ou quarenta anos, e ver que tipo de aprendizado mútuo eles podiam criar, e ainda descobrir se esse aprendizado poderia levar a diferenças de desempenho na fábrica (ISAACS *apud* SENGE et al., 1997, p. 341).

No início do trabalho, os representantes de ambos os lados não conseguiam falar sem gritar ou até ir embora das sessões de diálogo. Isaacs relata que foram feitas várias sessões com cada lado separadamente, examinando pressupostos e explorando o modo como cada grupo culpava o outro pelos problemas. Os participantes foram aprendendo a suspender pressupostos, a fazer inquirição e a argumentar. Quando os dois lados voltaram a se reunir, as coisas correram bem no início e as pessoas expressavam de modo relaxado suas preocupações e crenças acerca do negócio. Mas logo os velhos conflitos apareceram, a tensão aumentou e todo o esforço parecia perdido. Entretanto, o trabalho de tentar explicitar e examinar os pressupostos, ajudou a provocar alguns *insights* e a alterar alguns comportamentos. Isaacs afirma que, passado um ano, os dois lados acostumaram-se a conversar e mesmo a fazer apresentações como uma entidade comum composta de pessoas tanto da direção como do sindicato. A fidelidade à origem não diminuiu, segundo ele, mas agora havia algo maior metaforicamente denominado 'caldeirão' que incluía a fidelidade ao sindicato e à direção. Para ilustrar os resultados obtidos, Isaacs cita o depoimento de Rob Cushman, então presidente da empresa:

Começamos a passar grande parte do nosso tempo escutando e conversando e a percorrer as instalações, examinando problemas de segurança – e a agir imediatamente a respeito deles. ...Saímos de um acumulado de 485 reclamações trabalhistas para nenhuma. Creio que o diálogo tem sido uma das principais forças motrizes que permitiram que tudo isso acontecesse (ISAACS *apud* SENGE et al., 1997, p. 349).

Em 1992, a matriz decidiu vender a unidade de negócios de aço. Caso não encontrassem investidores, ela seria fechada. E o mesmo Rob Cushman, comenta:

As pessoas que resultaram ser os principais investidores na nossa nova companhia estava particularmente interessadas porque pudemos mostrar a relação e energia entre nós mesmos e o sindicato. Se não fosse pelo que fizemos com diálogo, nós não existiríamos como uma empresa hoje (ISAACS *apud* SENGE et al., 1997, p. 349).

Isaacs considera que a abordagem do diálogo tal como proposta por Bohm e que vem sendo desenvolvida por ele e seus colaboradores pode abrir novos horizontes para o campo da gestão e da aprendizagem organizacional, por diversas razões. Em primeiro lugar, porque o diálogo desenvolve habilidades de forma que os gestores possam criar ambientes ou campos de aprendizagem onde as pessoas se sintam seguras em arriscar expressar seus pontos de vista. Em segundo lugar, porque o diálogo demonstra o poder da observação e o modo como padrões de pensamento coletivo influenciam o comportamento das pessoas sem que elas o percebam. Em terceiro lugar, o diálogo é uma forma poderosa de inquirição e aprendizagem em grupo, que equilibra padrões estruturados de solução de problema com a observação e exploração dos pressupostos que residem 'atrás' dos problemas tradicionais de pensamento. Ele lembra que os pensamentos que criaram os problemas não podem ser usados para resolvê-los. O pressuposto aí é que ao propiciar um campo no qual o pensamento possa ser alterado, o diálogo potencializa novos modos de inteligência coletiva.

Esta idéia também é compartilhada por Nonaka e Takeuchi (1997) quando sugerem que, na Flutuação e Caos Criativo, o diálogo poderá ajudar na criação de novos conceitos.

Mais além dessas possibilidades da prática do diálogo previstas nas abordagens contemporâneas, pergunta-se se a comunicação pelo diálogo pode cobrir os níveis implícitos do pensamento e da comunicação. A linguagem nas organizações tem uma complexidade que vai além daquilo que possa ser explicitado em práticas de diálogo. Como se discutiu anteriormente, ao lado das crenças declaradas e de pressupostos mais facilmente acessíveis, há pressupostos subjacentes

compartilhados numa cultura que exercerão sua influência sobre as práticas, sobre as ações dos líderes e gestores bem como sobre os intercâmbios de comunicação. Além disso, numa organização, cada membro possui uma realidade psíquica, composta de pensamentos, desejos inconscientes, de pulsões, de processos identificatórios, de defesas e recalques, enfim, de uma racionalidade e uma irracionalidade que dirigem seu comportamento. Mesmo que os pressupostos culturais possam tornar-se explícitos pelo diálogo, levanta-se a questão de se, com os instrumentos já desenvolvidos para incrementar a prática do diálogo (ARGYRIS, 1992; ISAACS, 1993; SENGE et al., 1997; ELLINOR e GERARD, 1998), o processo dialógico dá conta das questões inconscientes que podem travar o trabalho e a aprendizagem de um grupo e, por consequência, de uma organização.

Em decorrência, indaga-se se um facilitador com as características descritas pelos modelos de Isaacs e Bohm poderá manejar tais dificuldades.

5. DIÁLOGO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Do que foi até agora exposto, algumas questões podem ser levantadas, principalmente a partir da afirmativa de Senge de que “o aprendizado faz parte da nossa natureza e, além disso, todo ser humano gosta de aprender” (1993, p. 12).

Se esta é uma afirmativa verdadeira, intriga pensar porque existem tantos obstáculos e dificuldades à aprendizagem organizacional.

Excluindo a discussão sobre o possível caráter natural da aprendizagem humana, pode-se perceber que diferentes questões estão em jogo, desde situações pessoais, ligadas à história de cada indivíduo, passando por um ambiente competitivo onde a “esperteza”, as artimanhas usadas para se conquistar poder são mais valorizadas, até à forma de organização do trabalho fundada na administração científica que agudizou a separação do pensar e do fazer, entre os níveis da gerência e dos trabalhadores, nas empresas:

- Se levarmos em conta a questão da *alienação*, pode-se entender porque a aprendizagem coletiva ou a institucionalização do conhecimento é tão difícil de acontecer no interior das organizações. Afinal, corte, separação, estranhamento, relação de estranhamento consigo próprio são efeitos oriundos da alienação e conduzem à perda do sentido e do interesse pelo trabalho por aquele que o executa.
- Olhando apenas pela ótica da contradição capital/trabalho, constata-se a existência de interesses antagônicos. Não se trata aqui de superação desse antagonismo, mas de tentar refletir sobre a possibilidade de construção de um *terreno comum*, onde os interesses dos trabalhadores em termos de uma remuneração e possibilidade de realização possam ser tão considerados quanto os dos empresários.

Certamente, esta é a base sem a qual o diálogo e a aprendizagem organizacional não poderão se estabelecer e proliferar dentro da organização.

- Dado o contexto atual, de acirramento da competição e da complexidade advinda das novas tecnologias e processos, os dirigentes e gestores deram-se conta dos limites do *taylorismo* e da estreiteza da burocracia e que, portanto, apenas uma minoria na cúpula das organizações não consegue articular as demandas dos diversos públicos das organizações e propor

soluções inovadoras que possam fazer face à concorrência. Num movimento aparentemente oposto ao da administração científica, o foco das atenções voltou-se para os trabalhadores, agora nomeados *colaboradores* e proclamados como o diferencial competitivo ou o capital intelectual das organizações.

- Isto requer que os trabalhadores mudem para uma postura ativa de pensar, que favoreça a aprendizagem e que dêem uma contribuição inovadora em troca de recompensas extrínsecas e intrínsecas. Entretanto, a situação se complica porque os movimentos de enxugamento das posições de trabalho e a queda do número de empregos costumam gerar uma tal angústia que muitas vezes dificulta uma postura reflexiva, necessária para a aprendizagem.
- Observa-se, entretanto, uma situação curiosa: o desencanto trazido pelas dificuldades de colocação e a frustração com a possibilidade de realização pessoal no trabalho, tem levado muitas pessoas a privilegiar as atividades fora do ambiente de trabalho, diminuindo seu nível de comprometimento para com a organização. Por sua vez, as empresas vêm respondendo com práticas de qualidade de vida e táticas de retenção que, na sua maioria referem-se a incentivos extrínsecos e não atendem às aspirações mais profundas das pessoas. Mas, na medida em que as pesquisas progredirem, talvez as organizações tenham elementos para repensar suas políticas e conferir possibilidades efetivas de participação de seus 'colaboradores' e, portanto, de maior realização pessoal.
- Para além de um olhar interno, voltado para a relação capital/trabalho, as dificuldades postas se ampliam porque envolvem tanto condições organizacionais quanto um amplo espectro de atores e de interesses. É preciso, por exemplo, considerar os interesses de diferentes públicos, tanto dos empresários e dirigentes, quanto dos gestores e funcionários quanto de fornecedores e clientes que podem ser envolvidos em alguma etapa do processo de aprendizagem organizacional.
- Uma outra ordem de questão emana ao se focar o *sujeito* da aprendizagem. Nos modelos de Kim e de Nonaka e Takeuchi, verificou-se que há uma suposição de que a aprendizagem se inicia no âmbito do

indivíduo. Seja nesse nível, seja no nível de grupos ou no todo da organização, considerando a necessidade de que a aprendizagem seja institucionalizada, verifica-se que a aprendizagem precisa ser *compartilhada*. Esse compartilhamento vai-se dar, predominantemente, pela comunicação. Naturalmente que, muitas informações podem ser adquiridas por meio de leitura, análise e reflexão pessoal de textos e representações gráficas, publicados em papel ou meio eletrônico. Mas é o diálogo com uma ou várias pessoas que favorece a decodificação de informações, seu entendimento e a construção de significados comuns, necessários para a aprendizagem organizacional.

- Um processo de aprendizagem sempre apresenta a perspectiva do *novo*, que pode vir ao encontro de uma curiosidade e prazer pela descoberta ou pode, às vezes, despertar angústia. Muitas vezes, o novo se apresenta ligado direta ou indiretamente a formas ou conteúdos preexistentes, portanto, familiares. Numa organização, o novo pode se concretizar num conhecimento teórico, numa técnica ou processo de trabalho diferente, numa outra forma de estruturar os relacionamentos que podem ser ameaçadores para as referências individuais e grupais e levar a mecanismos defensivos, como as *rotinas defensivas* identificadas por Argyris, no intuito de preservar o modo antigo, mais familiar. Estas referências estão calcadas em pressupostos pessoais e culturais, que podem estar num nível consciente ou inconsciente. Explicitá-los e submetê-los ao exame de um grupo são passos iniciais para verificar a possibilidade de mudança e de aprendizagem. O diálogo pode criar um espaço de abertura e confiança que favorece a verificação de tais pressupostos, desmontando obstáculos que poderiam dificultar a aprendizagem e a construção de uma solução nova, que represente a melhor decisão para as partes envolvidas.
- Além da abertura e confiança, para que haja a aprendizagem organizacional e a construção de inovações, requer-se a ampliação do *senso crítico*. Segundo Lalande (1993) o indivíduo que tem espírito crítico é

aquele que não aceita nenhuma asserção sem se interrogar primeiro sobre o valor dessa asserção, tanto do ponto de vista do seu conteúdo (crítica interna) quanto do ponto de vista da sua origem (crítica externa).

Sem pretender cobrir a complexidade que tal dimensão implica, é preciso considerar, no mínimo: a) a capacidade de identificar os interesses políticos e de poder subjacentes às idéias, b) o raciocínio lógico, no sentido de identificar e manejar os paradigmas, as categorias e relações entre as proposições e as conclusões, c) consideração por idéias que estão inconscientes, tanto as próprias quanto as de quem defende determinadas posições ou idéias e d) a amplitude de conhecimentos que o sujeito possui. Ora, em primeiro lugar, os autores da corrente de aprendizagem organizacional bem como de organizações de aprendizagem focados não mencionam diretamente a questão da política organizacional. Contudo, não há como negar a natureza política da informação e do conhecimento. Conforme se mencionou, há contradições e luta pelo poder em jogo nas organizações. Conforme Platão, pelo seu caráter não dogmático, o diálogo requer que não haja imposição de idéias ou idéias indiscutíveis, nem vencedores e vencidos. O diálogo, sendo um método que requer que os participantes manifestem suas posições, permitam que os outros falem e evitem avaliar os comentários dos outros, pode ajudar a deslindar os pressupostos e interesses subjacentes às idéias e propostas. Em segundo lugar, novamente seguindo Platão, sendo a prática do diálogo um campo dialético, no qual perguntas e respostas permitem atravessar de conceitos a conceitos, de proposições a proposições até os princípios gerais, os participantes, no confronto com o outro, tendem a 'afiar o gume', a aperfeiçoar o raciocínio lógico. Contudo, não se pode deixar de observar que um risco inerente ao diálogo é cair num movimento sofismático, tal como denunciado por Platão, consistindo de afirmações engenhosas porém inúteis.

Em terceiro lugar, a consideração pela existência do inconsciente e sua influência naquilo que é expresso, ajuda a compreender a origem dos próprios pressupostos pessoais e proporciona maior abertura para alternativas de mudança. Isto não implica, necessariamente, na idéia de que todos numa organização devam participar de um tratamento analítico, mas na medida em que tenham participado de grupos de diálogo nos quais o facilitador, ancorado num preparo em psicanálise, realizou intervenções que levassem em conta questões inconscientes, poderão estar mais sensíveis a se confrontar o que está implícito.

Em quarto lugar, sem dúvida que o reconhecimento do valor dos diferentes campos do conhecimento, pode ajudar a quebrar atitudes radicais como também, em termos práticos, a identificar, criticar, transferir e adequar soluções, transformando-as em processos e produtos inovadores para a organização. Além de outros métodos de aprendizagem, o diálogo se apresenta como uma condição excelente para esta finalidade, quando os participantes envolvidos têm diferentes níveis de formação e interesses e podem então, compartilhá-los com os demais e falar sobre suas dúvidas.

- O compartilhamento advindo do diálogo pode ser pensado a partir do papel da gerência média na aprendizagem organizacional ao gerar e interpretar informações (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Verifica-se serem necessários gestores com capacidade de articular as idéias e orientações dos dirigentes com as idéias e sugestões oriundas do pessoal de linha de frente. Neste sentido, a prática do diálogo pode ajudar a desenvolver habilidades de suspensão de pressupostos e de escuta generativa necessárias para apreender as sutilezas de importantes idéias que podem estar não suficientemente elaboradas, ou estarem num nível tácito, bem como para interagir, estimulando mas sem intervir maciçamente, dando tempo ao outro de desenvolver sua idéia.
- Ao tratar do compartilhamento nas equipes, Nonaka e Takeuchi e Senge enfatizam o potencial que o diálogo oferece. Para Nonaka e Takeuchi, quando se parte da aprendizagem individual ao compartilhamento no diálogo nas equipes, estabelece-se um contexto para a criação do conhecimento. Senge considera que a equipe é a célula fundamental de aprendizagem nas organizações, pois analisa melhor questões complexas e pode difundir técnicas de aprendizado em grupo para toda a organização. Ainda que o próprio Senge afirme que ainda não há uma teoria sobre como ocorre o aprendizado em grupo, ele propõe que a disciplina do diálogo e da discussão hábil podem ajudar sobremaneira o aprendizado em grupo, ao revelar as incoerências do pensamento e a possibilidade de um raciocínio coletivo. (SENGE, 1993; SENGE et al.,1997). Nonaka e Takeuchi (1997) pressupõem que os próprios participantes de uma organização serão capazes de examinar e superar naturalmente os pressupostos existentes (paradigmas, modelos

mentais ou perspectivas) que possam bloquear o processo de criação do conhecimento organizacional e que os conflitos podem ajudar no processo:

Esse diálogo pode envolver consideráveis conflitos e divergências, mas é exatamente esse conflito que impulsiona os funcionários a questionarem as premissas existentes e a compreenderem suas experiências de uma nova forma. Esse tipo de interação dinâmica facilita a transformação do conhecimento pessoal em conhecimento organizacional (p. 14).

Sem dúvida que o confronto das diferenças pode ajudar no processo de aprendizagem e inovação, pois como lembra McGregor (1977, p. 6), “Todas as inovações, todas as soluções criativas para os problemas, todas as evoluções sociais, políticas ou econômicas novas e bem-sucedidas baseiam-se, em última análise, no fato das diferenças humanas.”

Diferentemente de Nonaka e Takeuchi, Senge não considera ser natural a superação dos conflitos e, baseado nas idéias de Bohm, levanta a necessidade de que os grupos tenham um orientador ou facilitador para “manter o diálogo em movimento e evitar que ele se desvie para uma discussão” (1993, p. 223). O que esses autores parecem subestimar é que a explicitação das diferenças no diálogo pode levar a posicionamentos radicais, criando obstáculos para a aprendizagem organizacional, difíceis de serem transpostos.

Paradoxalmente, se tal situação pode gerar mal-estar e conflitos e até mesmo ruptura, por outro lado, é pela explicitação no diálogo que se pode construir a chance de síntese.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão axial que orientou essa reflexão foi sobre a importância do diálogo no processo de aprendizagem organizacional. Objetivou-se analisar as articulações entre o diálogo e a aprendizagem organizacional e identificar condições e mecanismos que favorecem ou dificultam seu estabelecimento nas organizações.

Se tomarmos como referência as leituras básicas que estruturam este trabalho, não restam dúvidas de que o diálogo desempenha um papel fundamental na aprendizagem organizacional em diferentes níveis e por diferentes razões. A aprendizagem organizacional vem despontando como fator diferencial para as empresas serem bem sucedidas num mundo cada vez mais interligado, onde os negócios são mais dinâmicos, competitivos e a complexidade tecnológica é crescente. Na proposta de Senge, a prática do diálogo é um pressuposto para o aprendizado em grupo, célula básica onde se origina e se difunde a aprendizagem pela organização; já no modelo de Kim, quando propõe que a aprendizagem individual se expande para o coletivo, pela explicitação, questionamento e transformação dos modelos mentais, embora não se refira diretamente ao diálogo, é possível constatar que a explicitação ou o questionamento supõem a existência do outro e se realizam por excelência, pelo diálogo. A criação de conhecimento possui, para Nonaka e Takeuchi, uma dinâmica complexa e abarca dois níveis, o epistemológico e o ontológico. Pressupõe, de um lado, a existência e conversão de dois tipos de conhecimento – tácito e explícito – e, de outro, que o conhecimento se origina no indivíduo e se transfere para os níveis da equipe, da organização como um todo e até para outras organizações, muitas vezes com modificações e geração de novos conhecimentos no percurso. Eles explicitamente reconhecem a importância do diálogo para a realização desses processos. Além disso, ao resgatarem a importância da gerência intermediária como articuladora do conhecimento gerado tanto nas bases quanto na cúpula, eles nos oferecem um outro argumento a favor do diálogo.

Ao abordar os entraves e dificuldades presentes no processo de aprendizagem, Argyris propõe soluções, seja do *double-looping*, seja ainda de ferramentas como a ‘Coluna da Esquerda’ e a ‘Escada de Inferência’ que favorecem a explicitação dos pressupostos pessoais e das inferências embutidas nos posicionamentos,

afirmações, decisões etc. Tais pressupostos ao serem compartilhadas no diálogo com outras pessoas, abrem a possibilidade para novos *insights* e para uma aprendizagem mais ampla, na medida em que favorece a identificação dos valores inerentes aos modelos adotados, permitindo a correção de erros e a construção de soluções inovadoras.

A dinâmica da cultura, considerada no âmbito geral ou nas unidades de uma organização, implica em diferentes modelos mentais os quais interferem com a aprendizagem organizacional. O diálogo, enquanto veículo para a interação e o compartilhamento de modelos mentais, informações e conhecimentos, revela-se um passo fundamental para a instalação da aprendizagem organizacional nos diferentes níveis das organizações bem como em suas unidades. Como lembra Schein (1993a), as organizações podem aprender a partir de seu espectro de pressupostos culturais. Mas, se as novas respostas envolvem mudanças nesses pressupostos, o diálogo torna-se um componente essencial para a aprendizagem.

Em que pese a aparente obviedade da importância do diálogo, é preciso considerar que uma organização empresarial é atravessada por contradições individuais e de grupo, pessoais e institucionais, internas e externas que formam um contexto de problemas que, no limite, podem inviabilizar qualquer prática dialógica.

Entretanto, mesmo que tais contradições não possam ser de todo superadas, apenas por meio de uma prática não-dogmática, onde não imperem relações autoritárias de poder, como é o caso do diálogo, é que se pode pensar na possibilidade da aprendizagem organizacional.

6.1 Recomendações para Futuros Trabalhos

A possibilidade de instalação da prática do diálogo nas organizações apresenta desafios significativos que requerem estudos mais aprofundados. Ainda que os trabalhos realizados até agora assinalem que o diálogo pode contribuir decisivamente para a aprendizagem organizacional, torna-se necessária a continuidade de intervenções e pesquisas para melhor fundamentação desse pressuposto.

O acompanhamento de grupos de diálogo em organizações vai permitir a avaliação mais precisa desse esforço em relação à aprendizagem e a resultados organizacionais. Nesse sentido, as pesquisas podem, por exemplo, ajudar a delinear

melhor o papel do facilitador em um grupo de diálogo. É importante discriminar, também, que nível de resultados podem ser esperados em grupos com duração de um a dois anos, com encontros semanais, tal como propõe Bohm (1996) ou com menos encontros, numa escala de tempo menor. Um outro tipo de preocupações vincula-se à definição da composição dos grupos de diálogo, em termos do número de pessoas, da origem dos participantes (pessoal interno, clientes, fornecedores, etc.).

As organizações atuais têm procurado criar comunidades de aprendizagem, com o recurso de tecnologias de informação e comunicação – a Telemática. Requer-se estudos mais elaborados para verificar se os recursos eletrônicos podem atuar como um dispositivo que possibilite uma prática dialógica que possa substituir o diálogo face-a-face, com o mesmo nível de efetividade.

Enfim, há ainda uma vasta gama de questões acerca das potencialidades e limites da prática do diálogo bem como das condições facilitadoras que podem ser exploradas em outros trabalhos.

REFERÊNCIAS:

AKTOUF, Omar. **A administração entre a tradição e a renovação**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____. O simbolismo e a cultura de empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. In: CHANLAT, Jean-François (coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1994. v. II, p. 39-79.

ARAÚJO, José N. G.; SOUKI, Léa Guimarães; FARIA, Carlos Aurélio P. (org.). **Figura paterna e ordem social: tutela, autoridade e legitimidade nas sociedades contemporâneas**. Belo Horizonte: Autêntica/PUC Minas, 2001.

ARGYRIS, Chris. **Integrating the individual and the organization**. New York: Wiley, 1964.

_____. **Enfrentando defesas empresariais: facilitando o aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. Good communication that blocks learning. **Harvard Business Review**, Boston, v. 72, n. 4, p. 77-85, Jul./Aug. 1994

_____. Aprendizado de duas voltas. **HSM Management**, São Paulo, v. 3, n. 17, p.12-20, nov./dez. 1999.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, D.A. **Organization learning: a theory of action perspective**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

BAND, William. **Competências críticas: dez novas idéias para revolucionar a empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BARTOLOMÉ, Fernando. Ninguém confia plenamente no chefe – e daí? In: BARTOLOMÉ, Fernando et al. **Comunicação eficaz na empresa: como melhorar o fluxo de informações para tomar decisões corretas**. Rio de Janeiro: Campus, 1999. c. 1, p 3-15. (Harvard Business Review Book).

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BENNIS, Warren. The 4 competencies of leadership. In: KOLB, David; OSLAND, Joyce; RUBIN, Irwin. **The organizational behaviour**. Englewoods Cliffs: Prentice Hall, 1995. p. 395-397.

_____. **A formação do líder**. São Paulo: Atlas, 1996.

BERTERO, Carlos Osmar. Cultura organizacional e instrumentalização do poder. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (coord.) **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996. c. 1, p. 29-43.

BOHM, David. **Unfolding meaning**. London: Routledge, 1985.

_____. **On dialogue**. London: Routledge, 1996.

BORGES, Fábio. Textecer o texto freudiano. **Reverso**, Belo Horizonte, v. XIII, n. 27, p. 6-35, 1988a.

_____. A Peste. **Reverso**, Belo Horizonte, v. XIII, n. 28, p. 4-30, 1988b.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

CAMPOS, Marly Sorel. **Relato de um caso de crise depressiva**. Belo Horizonte, 2001. Mimeografado.

CARVALHO, Luiz Carlos F. de; DOMINGUES, José Renato. Aprendizagem organizacional como vantagem competitiva. In: **Pensamento empresarial: teoria e prática**. Belo Horizonte: Ex Libris, 1999. v. 2, p. 111-131.

CANGELOSI, V.; DILL, W.R. Organizational learning. **Administrative Science Quarterly**, v. 2., n. 10, p. 175-203, 1965.

CHANLAT, Jean François; BÉDARD, Renée. Palavras: a ferramenta do executivo. In: CHANLAT, Jean-François (coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993. v. I, p. 125-148.

CHANLAT, Jean-François (coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1993. v. I.

_____. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1994. v. II.

_____. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996. v. III.

CHANLAT, Jean-François. Quais carreira e para qual sociedade (II) In: **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 13-20, jan./fev./mar. 1996.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976.

CHOMSKY, Noan. **Le langage et la pensée**. Paris: Payot, 1970.

COLLINS, James C.; PORRAS, Jerry. **Feitas para durar: Práticas bem-sucedidas de empresas visionárias**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CROSSAN, M.; GUATTO, T. Organizational learning research profile. **Journal of Organizational Change Management**, v. 1, n. 9, p. 107-112, 1996.

DAVEL, Eduardo; Vasconcellos, João (org.). **“Recursos” Humanos e subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAVENPORT, Thomas; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital Intelectual. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DE MARE, Patrick; PIPER, Robin; THOMPSON, Sheila. **Koinonia**: from hate, through dialogue, to culture in the large group. Londres: Karnac Books, 1991.

DE VRIES, Manfred Kets; MILLER, Danny. Relações de Transferência na empresa: confusões e atritos no processo decisório. In: CHANLAT, Jean-François. **O indivíduo na organização**: dimensões esquecidas. São Paulo: Atlas, 1994.

DIXON, Nancy. **Perspectives on dialogue**: making talk developmental for individuals and organizations. Greensboro, NC: The Center for Creative Leadership, 1996.

_____. Aprendendo através das fronteiras organizacionais: um estudo de caso em museus canadenses. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. (coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. c. 7, p. 148-164.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. (coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. (coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. c. 1, p. 15-38.

ELKJAER, Bente. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. (coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. c. 5, p. 100-118.

ELLINOR, Linda; GERARD, Glenda. **Diálogo**: redescobrimo o poder transformador da conversa. São Paulo: Futura, 1998.

ENRIQUEZ, Eugène. **Da horda ao estado**: psicanálise do vínculo social. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ETZIONI, Amitai. **Organizações modernas**. São Paulo: Pioneira, 1967.

EVANS, Paul. Carreira, Sucesso e qualidade de vida. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 14-22, jul./ago./set.1996.

FÉRES, Nilza Rocha. Quem (é que) sabe? **Reverso**, Belo Horizonte, v. XIII, n. 28, p. 31-43,1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FINGER, Matthias; BÜRGIN, Silvia B. Conceito de “organização de aprendizagem” aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. c. 8, p. 165-195.

FLEURY, Afonso C. C. ; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional**. São Paulo: Atlas, 1997.

_____. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um caleidoscópio da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2.000.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (coord.) **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

FLEURY, Maria Tereza Leme. O desvendar de uma organização – uma discussão metodológica. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; FISCHER, Rosa Maria (coord.) **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo, Atlas, 1996. c. 1, p. 15-27.

FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (org.). **Gestão estratégica do conhecimento**: integrando: aprendizagem, conhecimento e competências. São Paulo: Atlas, 2001.

FREITAS, Maria Ester. **Cultura organizacional**: formação, tipologias e impactos. São Paulo: Makron/McGraw Hill, 1991.

_____. **Cultura Organizacional**: Identidade, sedução e carisma? Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos (1900). Rio de Janeiro: Imago, 1976. v. IV e V. (Edição Standard Brasileira).

_____. Uma dificuldade no caminho da psicanálise (1911). Rio de Janeiro, Imago, 1976. v. XVII. p. 169-179 (Edição Standard Brasileira)

_____. O inconsciente (1915). Rio de Janeiro, Imago, 1976. v. XIV. p. 185-245. (Edição Standard Brasileira)

_____. Transferência (1916). Rio de Janeiro, Imago, 1976. v. XV. p. 503-521. (Edição Standard Brasileira)

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

GARVIN, D. A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, Boston, v. 71, n. 4, p. 78-91, Jul./Aug. 1993.

GIRIN, J. A linguagem nas organizações: signos e símbolos. In: CHANLAT, Jean-François (coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. São Paulo: Atlas, 1996. v. III, p. 23-66.

HANSEN, Morten T., NOHRIA, Nitin, TIERNEY, Thomas. What's your strategy for managing knowledge? **Harvard Business Review**, Boston, v. 77, n.2, p. 106-116, Mar./Apr.1999.

HARVEY, Paul. **Dicionário Oxford de literatura clássica grega e latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

HERZOG, Ana Luiza. Pacote caprichado: o que pequenas e médias empresas podem oferecer para atrair - e manter - os melhores profissionais do mercado. **Exame**, São Paulo, ano 36, n. 19, p. 20-21, 18 set. 2002. (Novos Negócios)

ISAACS, William N. Taking Flight: Dialogue, collective thinking and organizational learning. **Organizational dynamics**. New York, v. 22, n. 2, Autumn 1993, p. 24-36.

_____. **The art of thinking together**. New York: Doubleday, 1998.

KIM, Daniel H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Cambridge, Ma., v. 35, n. 1, p. 37-50, Fall 1993.

KOTTER, J. P.; HESKETT, J. L. **A cultura corporativa e o desempenho empresarial**. São Paulo: Makron Books, 1994.

KRISTEVA, Julia. **História da linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1970.

LACAN, J. Subversion du sujet et dialectique du désir. In: **Écrits**. Paris, Seuil, 1966.

_____. **Seminário, Livro I: Os escritos técnicos de Freud**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979a.

_____. **Seminário, Livro XI: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979b.

_____. **Seminário, Livro VIII: A transferência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEONEL, Jordan Nassif. **Criação e gestão da aprendizagem contextualizada nas organizações utilizando a telemática**. 2001. f. 108. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LIBERMAN, David. **Psicopatologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1982.

LOSICER, Eduardo. A pro-cura da subjetividade: a organização pede análise. In: DAVEL, Eduardo; Vasconcellos, João (org.). **“Recursos” Humanos e Subjetividade**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 68-79.

MANNONI, Octave. **Freud e a psicanálise**. Rio de Janeiro: Rio, 1976.

MARCH, J.G.; OLSEN, J.P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. In: MARCH, J.G. **Decisions and organisations**. Oxford: Blackwell, 1975. p. 335-358.

MARQUES, Marcelo Pimenta. Anotações de aula do curso: Filosofia e Educação. Belo Horizonte: UFMG, mar./abr. 2002.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975. v. 1.

MATHIEU, J. E.; ZAJAC, D.M. A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. **Psychological Bulletin**, v. 108, n. 2, p.171-194, 1990.

McGILL, Michael E.; SLOCUM, John W., Jr. **A empresa mais inteligente: como construir uma empresa que aprende e se adapta às necessidades do mercado**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

McGREGOR, Douglas. **Desenvolvimento de equipes**. Belo Horizonte, 1977. Mimeografado.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work**. New York: Harper & Row, 1973.

MORA, José Ferrater. **Diccionario de filosofia**. Madrid: Alianza Diccionarios, 1990.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

_____, SMIRCICH, Linda. Liderança: a administração do sentido. In: Bergamini, Cecília W.; CODA, Roberto (org.) **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo: Atlas, 1997. c. 2, p. 205-230.

MOTTA, Fernando C. Prestes; PEREIRA, Luiz C. Bresser. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Braziliense, 1980.

MOTTA, Fernando C. Prestes. **O que é burocracia**. São Paulo: Braziliense, 1981.

NASCIMENTO, Kléber. **Comunicação Interpessoal eficaz: verdade & amor**. Rio de Janeiro: Incisa, 1977.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PLATÃO. Defesa de Sócrates. In: **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural Cultural, 1987. p. 3-27 (Os Pensadores).

PRAHALAD, C.K.; HAMEL, G. **Competindo pelo futuro: estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PRANGE, Christiane. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. (coord.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001. c. 2, p. 41-63.

RAGO, Luzia Margareth; MOREIRA, Eduardo F. P. **O que é taylorismo.** São Paulo: Brasiliense, 1984.

SARDI, Sérgio Augusto. **“Diálogo” e dialética em Platão.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 1977.

SCHEIN, Edgar H. **Organizational culture and leadership.** San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

_____. On Dialogue, culture and organizational learning. **Organizational Dynamics**, New York, v. 22, n. 2, Autumn, 1993a. p. 40-51.

_____. How can organizations learn faster? The challenge entering the green room. **Sloan Management Review**, Cambridge, Ma., v. 34, n. 2, p. 85-92, Winter, 1993b.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem.** São Paulo: Nova Cultural, 1993.

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

SENNET, Richard. **A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

SIEVERS, Burkard. Além do sucedâneo da motivação. In: BERGAMINI, Cecília W.; CODA, Roberto, (org.). **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança.** São Paulo: Atlas, 1997.

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

STEWART, Thomas A. **Capital intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

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

TODOROV, T., DUCROT, O. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ULRICH, Dave. Intellectual capital = competence x commitment. **Sloan Management Review**, Cambridge, Ma., v. 39, n. 2, p. 15-26, Winter 1998.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2.000.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet H.; JACKSON, Don D. **Pragmática da comunicação humana**: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação. São Paulo: Cultrix, 1993.

ZANELLI, José Carlos. Interações humanas, significados compartilhados e aprendizagem organizacional. In: ENEO – Encontro de Estudos Organizacionais, I, 2000 . Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2.000. cdrom.

ANEXO

Anexo 1: Desenvolvimento da teoria de aprendizagem organizacional

Autor (es) (Ano)	Definição de AO	Quem? (sujeito da AO)	O quê? (Conteúdo)	Quando (Incentivos)	Com que resultados (Eficiência da AO)	Como? (Processos de AO)
Cyert e March (1963)	Aprendizagem Organizacional é o comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo	Nível agregado da organização	Procedimentos operacionais, padrão e regras organizacionais	Recursos abundantes	Adaptação a estados ambientais em mudança; adaptação aperfeiçoada como um pré-requisito para a sobrevivência	Adaptação de objetivos, atenção e regras de busca; aprendizagem pela experiência
Cangelosi e Dill (1965)	Aprendizagem organizacional consiste em uma série de interações entre a adaptação no nível individual, ou de subgrupo, e adaptação no nível organizacional	Indivíduos e sub-grupos em organizações	Decisões gerenciais complexas	O estresse estimula a aprendizagem tanto do subsistema de aprendizagem como do sistema total de aprendizagem, junto ou separadamente	Redução de estresse e melhoria da tomada de decisões	Adaptada a padrões de comportamento conflitantes causados por estresse
Argyris e Schön (1978)	Aprendizagem organizacional é o processo pelo qual os membros organizacionais detectam erros ou anomalias e os corrigem ao reestruturar a teoria em uso da organização	Aprendizagem individual em organizações	Teorias em uso ou teorias de ação organizacionais	Compatibilidade ou incompatibilidade dos resultados esperados que confirmam ou desacreditam as teorias em uso da organização	Elo entre aprendizagem e ação aperfeiçoada	Compartilhamento de suposições; pesquisa individual e coletiva constrói e modifica teorias em uso; processo exato permanece obscuro

Duncan e Weiss (1979)	Aprendizagem organizacional é definida como o processo na organização pelo qual as relações entre ação e resultados e o efeito do ambiente nessas relações é desenvolvido	O indivíduo é a única entidade que pode aprender. Entretanto, ele/ela devem ser vistos como uma parte de um sistema de aprendizagem, onde há trocas entre os indivíduos sobre o que é aprendido	Base de conhecimento organizacional	Recursos abundantes	Depende do conhecimento organizacional disponível sobre tomada de decisões: adaptações a estados ambientais em mudança	Desenvolvimento de relações ação-resultado via: a) compartilhamento b) avaliação c) integração
Fiol e Lyles (1985)	Aprendizagem organizacional significa o processo de aperfeiçoar ações por meio de melhor compreensão e conhecimento	Aprendizagem organizacional não é apenas a soma de aprendizagens individuais	Padrões de associações cognitivas e/ou novas respostas ou ações (mudança cognitiva <i>versus</i> comportamental)	Tensão entre estabilidade e mudança; crises (especialmente para aprendizagem de nível mais alto)	Alinhamento ambiental; melhoria do desempenho futuro	Aprendizagem de nível mais baixo como repetição do comportamento passado, aprendizagem de nível mais alto como o desenvolvimento de associações complexas
Levitt e March (1988)	As organizações são vistas como aprendendo pela codificação de inferências de sua história em comportamentos de rotina	Aprendizagem organizacional é mais do que aprendizagem individual, ou seja, há um componente “emergente”	Rotinas (que incluem: regras, procedimentos, quadros de referência, culturas, crenças, estruturas, paradigmas etc.)	Resultados como resposta no nível de aspiração	Adaptações a estados ambientais em mudança; equilíbrio entre “exploração” e “aproveitamento”	Aprendizagem pela experiência direta; aprendizagem pela experiência de outros; aprendizagem de paradigmas para a interpretação

Hubber (1991)	Uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, o âmbito de seus comportamentos potenciais se modificam... (Vamos assumir que uma organização aprende se qualquer de suas unidades adquire conhecimento que ela reconhece como útil para a organização)	Conceito de entidade, que inclui indivíduos, grupos, organizações, indústrias, sociedade	Informação/ conhecimento	Provavelmente não pretendidos, uma vez que o autor busca descrever um amplo conjunto de sub-categorias de aprendizagem	Âmbito de mudança de comportamento potencial, não necessariamente resultando em mudanças observáveis	Processamento de informações: aquisição, distribuição, interpretação e armazenagem de informação; os processos relacionados de aprendizagem organizacional permanecem não especificados
Weick e Roberts (1993)	A aprendizagem organizacional* consiste de ações inter-relacionadas de indivíduos, ou seja, uma "inter-relação ponderada", que resulta numa mente coletiva	Conexões entre comportamentos, em lugar de pessoas	Comportamento/ Ações	Necessidade para operações quase sem erros, por exemplo, porta-aviões	Decréscimo de erros organizacionais	Inter-relação ponderada, via (1) contribuição (2) representação (3) subordinação

(*) De fato, Weick nunca usou a denominação "aprendizagem organizacional " em seu trabalho. Ele tem usado conceitos que podem ser substitutos da aprendizagem, tais como: improvisação, interpretação, assimilação, variação, inter-relação ponderada etc.

Fonte: Prange (2001, p. 46-48)