APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES: UMA DISCUSSÃO CONCEPTUAL BASEADA EM LEV VYGOTSKY

ENSAIO

Leonardo Castro

Mestrando em Ciências Sociais na Universidade Federal da Bahia (UFBA).
Durante a elaboração deste trabalho, foi bolsista do programa PIBIC do
CNPq.

E-mail: leonardoufba@hotmail.com

Elizabeth Loiola

Doutora em Administração pela UFBA, Professora Adjunta e Chefe de
Departamento da Escola de Administração da UFBA.

E-mail: beloi@ufba.br

RESUMO¹

Este trabalho realiza uma discussão conceptual sobre aprendizagem em organizações. Baseado na teoria da aprendizagem de Lev Vygotsky, começa discutindo os processos de aprendizagem, destacando neles o papel da linguagem, e avança até a discussão propriamente dita da aprendizagem nas organizações, examinando o significado do conceito de aprendizagem organizacional. A partir desta discussão teórica, propõe ao campo da aprendizagem organizacional o estudo aprofundado das teorias da aprendizagem, em contraposição à transferência mecânica de conceitos relativos ao indivíduo para as organizações.

Palavras-chave: Aprendizagem individual, aprendizagem organizacional e construtivismo.

ABSTRACT

A conceptual discussion is developed about learning in organizations. Moving from the learning theory of Lev Vygotsky, learning processes are presented highlighting the role of language. Learning in organizations is addressed after examining the meaning of the concept of organizational learning. From this theoretical exchange the following proposal is directed to those in the field organizational learning. For use in organizations, the theories of learning should be

extensively studied as a counterpoint to the mechanical transfer of concepts relative to the organization's individuals.

Key words: *Individual learning, organizational learning and constructivism*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir o processo de aprendizagem nas organizações e questionar o conceito de aprendizagem organizacional no sentido atualmente difundido, qual seja, o de que a organização aprende. Assim, partiremos de uma teoria da aprendizagem que é também uma teoria do desenvolvimento psicológico e, com seu auxílio, apresentaremos argumentos que subsidiam nosso questionamento: inicialmente discorrendo sobre a importância central das condições ambientais (incluindo-se aqui o ambiente social) para a aprendizagem, e depois tentando convencer o leitor de que a aprendizagem é, em última instância, um fenômeno que ocorre no organismo de um ser (humano ou de outra espécie) individual.

Além do auxílio teórico fornecido pela obra de Lev Vygotsky, inspiramo-nos, para entender a importância das relações de trabalho na vida do ser humano e a relação entre organizações e aprendizagem, nas palavras de Goethe (*apud* ANTUNES, 1995: 11):

Se me perguntares como é a gente daqui, responder-te-ei: como em toda parte. A espécie humana é de uma desoladora uniformidade; a sua maioria trabalha durante a maior parte do tempo para ganhar a vida, e,

¹ Agradecemos a colaboração de Tatiana Dias da Silva, mestranda em Administração pela UFBA.

se algumas horas lhe ficam, horas tão preciosas, são-lhe de tal forma pesadas que busca todos os meios para as ver passar. Triste destino o da humanidade!

Adiante, trazemos nossa discussão dividida em três itens. O item *Aprendizagem em Vygotsky* é uma tentativa de síntese do que consideramos pertinente na teoria da aprendizagem de Lev Vygotsky ao nosso trabalho. O item *Aprendizagem, ambiente e coletividade* é uma discussão, baseada na seção anterior, sobre as relações entre aprendizagem e contexto. O último item (*Conclusão*) discute a aprendizagem em organizações e apresenta conclusões.

2. APRENDIZAGEM EM VYGOTSKY

Conforme anunciamos, esta seção visa apresentar ao leitor aquilo que consideramos pertinente na teoria da aprendizagem de Vygotsky² para nosso estudo. Sendo assim, para evitar controvérsias e esclarecer ao leitor que desconhece a obra vygotskyana ou só a conhece através de outros autores, informamos que não examinamos diversos elementos importantes do conjunto, que podem ser úteis até mesmo aos que estudam aprendizagem em organizações: o detalhamento e as fases de transição da fala exterior para a fala interior (VYGOTSKY, 1993: 38-40, 113-128); o método de dupla estimulação utilizado nos seus experimentos (VYGOTSKY, 1993: 48-49); as fases do processo de formação de conceitos (VYGOTSKY, 1993: 51-58); a diferenciação entre conceitos espontâneos e não espontâneos (VYGOTSKY, 1993: 74); a diferenciação entre conceitos científicos e cotidianos (VYGOTSKY, 1993: 75) e a investigação realizada por Shif, sob a orientação de VYGOTSKY (1993: 90-94), relativa a tais conceitos; e a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1993: 88-90; VYGOTSKI, 1998: 109-119).

² Eventualmente é encontrada nas traduções a grafia Vygotski e mesmo Vygodsky. O nome de batismo do autor é Lev Semyonovich Vygodsky. No entanto, ele mudou seu último nome para Vygotsky porque acreditava que sua família tivesse sido originada numa aldeia chamada Vygotovo, conforme informam VAN der VER e VALSINER (1999: 17). No caso de referências bibliográficas, preservaremos a grafia utilizada nas publicações.

2.1. Humanidade e linguagem

Apoiado na idéia de que o homem é um animal que transforma a natureza pelo uso e fabricação de instrumentos, desenvolvida por ENGELS (1979: 215-228) sob a inspiração de Karl Marx³, Vygotsky não só afirmou que o signo seria um desses instrumentos, como também elevou-o à condição de principal instrumento, conforme argumentaram COLE e SCRIBNER (1998: 9-10). E esse *status* dado ao signo pode ser considerado o marco que diferencia o pensamento marxiano e marxista (em geral) da obra vygotskyana.

Nesse sentido, VYGOTSKY (1993: 4-5) demonstrou ter convicção de que a metodologia de estudo dos fenômenos psicológicos deveria ser distinta daquelas utilizadas em análises sociológicas e econômicas. Ao contrário de buscar entender o ser genérico⁴, o autor parece preocupar-se constantemente em como o ser específico (indivíduo) incorpora e é confrontado com o genérico e a totalidade social. Talvez por isso ele tenha insistido, por um lado, em encontrar nas teorias marxiana e engelsiana auxílio, sobretudo no que diz respeito à forma holística de conceber as relações indivíduo-sociedade, e, por outro, em não tentar erguer uma psicologia sustentada no materialismo histórico, que sozinho não poderia (nem foi proposto para isso) dar conta daquilo que é individual.

2.2. Linguagem e formação social da mente

Para Vygotsky, o homem seria um animal qualitativamente distinto dos outros. Essa distinção não ocorreria apenas em razão do uso de instrumentos, mas sobretudo do uso instrumental

³ Ainda que a deferência a Marx seja significativa e esteja bem posicionada em sua obra, é preciso notar possíveis contradições existentes entre a teoria da aprendizagem de Vygotsky e as obras marxiana e engelsiana no que diz respeito às diferenças entre homens e animais. Marx e Engels, ao contrário do caminho adotado por Vygotsky, não consideravam os instrumentos lingüísticos como fundamentais no processo de diferenciação. Pelo contrário, concentram-se nas condições materiais de existência e na constituição física do ser humano como ponto de partida. Ver MARX e ENGELS (1999).

⁴ Expressão utilizada por Hegel e amplos segmentos influenciados por sua teoria, inclusive o jovem Marx. Ver MARX (2001: 22). Sobre a influência da obra de Hegel na formação de Vygotsky, ver VAN der VER e VALSINER (1999).

dos signos. E da convergência entre a fala e a atividade prática teriam emergido formas tipicamente humanas de comportamento (VIGOTSKI, 1998: 32-35).

No que diz respeito à fala, Vygotsky considerou que ela seria primeiro social e, depois, seu uso seria internalizado⁵ para servir de organizadora do pensamento, ou melhor, para reorganizar o pensamento que nasceria antes dela (que já existiria sem o auxílio da linguagem, de forma rudimentar). Daí decorreria que a função social da linguagem antecederia sua função interna, no pensamento. Ao aprender a falar, a criança estaria adquirindo formas de comunicação com os adultos. Só mais adiante, com o domínio dos signos, a criança passaria a falar para si mesma, de modo a conferir à palavra e aos conceitos fornecidos pela interação social um papel interno (intrapessoal) (VIGOTSKI, 1998: 35-38).

2.3. Funções psicológicas superiores

Atento para o uso de recursos mnemônicos por povos primitivos, caracterizados como forma de memória indireta (por exemplo, pedaços de madeira entalhada), o autor argumentou que a palavra e a linguagem seriam também recursos de memória indireta. Segundo ele, o uso dos recursos mnemônicos e, mais tarde, da linguagem, modificaria a estrutura psicológica da memória (VIGOTSKI, 1998: 52-53). Daí decorre sua importante definição de funções (psicológicas) superiores. O uso de signos, que seriam artificiais em relação ao restante da natureza, pois seriam criados pelos homens para facilitar sua comunicação e memorização, daria origem a funções psicológicas qualitativamente distintas daquelas encontradas nos animais. Ao criarmos estímulos artificiais, estaríamos criando instrumentos mediadores tipicamente humanos, que submeteriam até mesmo as funções elementares (por exemplo, estímulo-resposta) (VIGOTSKI, 1998: 54).

O autor fez questão de distinguir esses instrumentos mediadores (signos e outros recursos mnemônicos) das variáveis intervenientes postuladas pelo comportamentalismo. Tratar-se-ia,

ao invés de apenas um elo adicional na cadeia estímulo-resposta, de formas qualitativamente novas que permitiriam aos seres humanos uma estrutura específica de comportamento enraizada na cultura (VIGOTSKI, 1998: 54).

O desenvolvimento psicológico dos seres humanos ocorreria em duas linhas distintas, que corresponderiam às funções psicológicas elementares e às superiores. As primeiras seriam de origem biológica e as segundas de origem sociocultural. Especificamente sobre as funções psicológicas superiores, ele fez questão de ressaltar que, apesar de sua origem social, seu desenvolvimento seria dialético, no sentido de que não ocorreria de fora para dentro (por absorção), mas num processo complexo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1998: 54)

Do mesmo modo que o instrumento de trabalho media a relação do homem com a natureza, o signo ocuparia uma posição mediadora no comportamento e na comunicação humanos, assim como na memorização. No entanto, enquanto o instrumento é orientado externamente para a transformação da natureza, o signo seria orientado também internamente, como recurso utilizado em atividades internas ao indivíduo (pensamento e memorização) (VIGOTSKI, 1998: 70-73).

Por outro lado, apesar das semelhanças e diferenças entre signos e instrumentos⁶, seria o entrelaçamento entre eles que evidenciaria a existência de funções psicológicas superiores. Tal combinação surgiria primeiro socialmente e depois em nível individual, de modo que todas as funções superiores seriam provenientes das relações entre indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1998: 75). Uma dessas funções tipicamente humanas (superiores) é o pensamento verbal, que está ligado ao domínio da linguagem:

Esquemáticamente, podemos imaginar o pensamento e a fala como círculos que se cruzam. Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama de pensamento verbal. O pensamento verbal, entretanto, não abrange de modo algum todas as formas de pensamento ou de fala. Há

⁵ O uso da terminologia de Piaget é recorrente, incluindo o uso de expressões como “fala interior”, “fala exterior” e “fala egocêntrica”. Em VYGOSTKY (1993) há também muitas referências à obra e aos experimentos desse renomado autor.

⁶ Tais instrumentos podem ser objetos em geral, ou seja, não são necessariamente os instrumentos utilizados em experiências de laboratório. São, pelo contrário, principalmente instrumentos de trabalho utilizados pelos seres humanos e até meios de produção.

uma vasta área do pensamento que não mantém relação direta com a fala. O pensamento manifestado no uso de instrumentos pertence a essa área, da mesma forma que o intelecto prático em geral (VYGOTSKY, 1993: 41).

2.4. Formação de conceitos

Mesmo correndo o risco de sermos repetitivos, é preciso registrar que a opinião de Vygotsky era a de que “A **natureza do próprio desenvolvimento se transforma**, do biológico para o sócio-histórico [grifos no original]”. Além disso, ele considerou que nesse processo sócio-histórico o ser humano seria influenciado pela sociedade e por suas condições de existência materiais, numa clara referência ao pensamento marxista (VYGOTSKY, 1993: 44). Esse argumento fica mais claro na referência do autor à formação de conceitos.

Sendo parte do desenvolvimento intelectual, a formação de conceitos não derivaria de simples associações entre palavras e coisas, mas de uma operação intelectual que abstrairia de um conjunto de objetos ou situações determinados traços, para assim poder realizar síntese e utilizar os signos como símbolos (VYGOTSKY, 1993: 44). Daí decorreria que a formação de conceitos seria, em si mesma, um processo de abstração. A explicação desse processo parece clara na seguinte referência de Tolstói à aprendizagem da criança:

Quando ela ouve ou lê uma palavra desconhecida numa frase, de resto compreensível, e a lê novamente em outra frase, começa a ter uma idéia vaga do novo conceito; mais cedo ou mais tarde ela... sentirá a necessidade de usar essa palavra – e uma vez que tenha usado, a palavra e o conceito lhe pertencem... Mas transmitir deliberadamente novos conceitos ao aluno... é, estou convencido, tão impossível e inútil quanto ensinar uma criança a andar apenas por meio das leis do equilíbrio (TOLSTOI *apud* VYGOTSKY, 1993: 72).

Do processo de formação de conceitos – sobre o qual Vygotsky discorreu longamente quando procedeu até mesmo a uma divisão de fases, com suas respectivas subdivisões – queremos extrair ainda a leitura sobre as diferenças entre os conceitos apresentados ao indivíduo através de processos de ensino (processos artificiais) e aqueles aprendidos na vida cotidiana.

Os conceitos aprendidos na vida cotidiana do indivíduo evoluiriam como que de baixo para cima, ou seja, o indivíduo aprenderia os conceitos e os

utilizaria para organizar seu pensamento e compreender a realidade. Já os conceitos aprendidos por meio de processos de ensino (o autor se referiu geralmente aos adquiridos na escola) evoluiriam de cima para baixo, sendo ensinados aos indivíduos mediante sua combinação com outros conceitos. Os primeiros seriam baseados na situação concreta, enquanto os segundos seriam baseados na mediação de outros conceitos. Segundo a formulação vygotskyana, ao se tornarem parte do arcabouço de conceitos dos indivíduos, os novos conceitos contribuiriam para a reorganização do pensamento. Seria por isso que boa parte dos processos de aprendizagem favoreceriam outros com os quais não tem relação direta (VYGOTSKY, 1993: 80).

Um desenvolvimento precedente influenciaria o desenvolvimento em curso, que, por sua vez, influenciaria desenvolvimentos posteriores (VYGOTSKY, 1993: 94-95). Isso é particularmente importante se considerarmos a necessidade de aprendizagem de determinados processos ou conteúdos, pois, pelo que foi exposto, o curso de um processo de aprendizagem específico sofreria a influência de inúmeros fatores do desenvolvimento intelectual de um indivíduo.

2.5. Pensamento e significado da palavra

Em Vygotsky, enquanto o signo seria um instrumento (psicológico) tipicamente humano, o significado da palavra seria a unidade ou a célula do pensamento verbal. No entanto, a palavra não se referiria a um objeto específico, mas a um conjunto de objetos – seria, portanto, generalização (VYGOTSKY, 1993: 4-5). Nas palavras do autor:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes na vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que

esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa – uma união da palavra e do pensamento (VYGOTSKY, 1993: 104).

O pensamento incorporaria as palavras, passando a ocorrer principalmente através delas, embora em seu funcionamento interno ao indivíduo (algo semelhante a uma fala interior) existiriam particularidades sintáticas, como a predicação sem sujeito. Isso significa que, quando pensamos, sabemos o que estamos pensando e, por isso, nosso pensamento organiza-se sem o recurso ao sujeito. Além disso, um pensamento seria simplificado pelo fato de que ele só precisa ser inteligível para o indivíduo que o está realizando (VYGOTSKY, 1993: 104)

(...) O fluxo do pensamento não é acompanhado por uma manifestação simultânea da fala. Os dois processos não são idênticos, e não há nenhuma correspondência rígida entre as unidades do pensamento e da fala. Isto é particularmente claro quando um processo de pensamento não obtém o resultado desejado – quando, como diz Dostoievski, um pensamento ‘não penetrará as palavras’. O pensamento tem sua própria estrutura, e a transição dele para a fala não é uma coisa fácil. O teatro se deparou com o problema do pensamento por trás das palavras antes que a psicologia o fizesse. Ao ensinar seu sistema de representação, Stanislavsky exigia que os autores descobrissem o ‘subtexto’ das suas falas em uma peça. (...) Todas as frases que dizemos na vida real possuem algum tipo de subtexto, um pensamento oculto por trás delas. (...) Assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases (VYGOTSKY, 1993: 128).

Da passagem anterior, destacamos o uso do termo “subtexto”. Isso porque o termo foi utilizado para negar uma relação mecânica entre pensamento e fala. Essa leitura a respeito do pensamento não expresso diretamente no discurso deriva do fato de Vygotsky concluir que existiriam diferenças entre as funções e os modos de funcionamento da fala e os do pensamento, sobretudo porque a compreensão do pensamento só poderia ser completa com o entendimento dos motivos do pensamento.

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem isto mesmo é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação. Nenhuma análise psicológica de um enunciado estará

completa antes de se ter atingido este plano (VYGOTSKY, 1993: 130).

Em síntese, constatamos que Vygotsky defendeu que o desenvolvimento das estruturas cognitivas dos seres humanos ocorreria principalmente por meio do pensamento verbal. Esse desenvolvimento estaria fundamentado na linguagem e sua célula fundamental seria o significado da palavra. Assim, as estruturas cognitivas seriam permanentemente reestruturadas pela interação social, para a qual a existência da palavra seria fundamental.

Finalizando esta seção, concluímos que, diante da consistência e do grande poder heurístico da teoria vygotskyana da aprendizagem, deve-se defender seu uso como ponto de partida para a compreensão da relação entre aprendizagem individual (humana) e contexto, assim como para a discussão sobre a aprendizagem em grupo.

3. APRENDIZAGEM, AMBIENTE E COLETIVIDADE

Agora, sob os auspícios da teoria de Vygotsky, um autor para o qual separar coletividade de aprendizagem humana seria algo impensável, formularemos dois argumentos coerentes, embora aparentemente contraditórios. E justamente para tentar ganhar o leitor para essa discussão salutar e decisiva para o entendimento da aprendizagem em organizações, intitularemos nossos argumentos de: 1) aprendizagem como fenômeno coletivo; 2) aprendizagem como fenômeno individual.

3.1. Aprendizagem como fenômeno coletivo

Se concordarmos com o exposto na seção anterior, concluiremos que é pela fala que o indivíduo adquire o domínio da linguagem e que esta, por sua vez, é determinante para o desenvolvimento do que se denominou pensamento verbal. A linguagem, na obra de Vygotsky, assume a função não só de organizadora do pensamento, mas também de reorganizadora da mente (se quisermos, das estruturas cognitivas), numa perspectiva, digamos, desenvolvimentista da mente.

Considerando o pensamento verbal como chave na aprendizagem e no desenvolvimento psicológico humanos, só nos resta concluir que a interação social é ponto de partida e fator permanentemente

renovado de condicionamento da aprendizagem de um indivíduo humano.

Além de usarmos a expressão “interação social” para destacar a influência decisiva do contexto na aprendizagem individual, consideramos importante ressaltar o ambiente material, técnico e os recursos culturais disponíveis. Isso significa fundamentalmente reconhecer a importância dos instrumentos de registro de informações, dos livros, das bibliotecas, das mídias em geral e de outros inúmeros artefatos culturais. Hoje convém citar os computadores, com seu processamento de informações, sob o comando ou a programação (em última instância) humanos, e também destacar os meios eletrônicos de memória (humana) indireta, que ampliam nossas possibilidades de conhecer e pensar.

Interessa ainda, para completar o quadro que une aprendizagem e contexto, perceber que tanto a linguagem quanto os equipamentos e artefatos facilitadores dos processos de aprendizagem são produtos do desenvolvimento cultural e material humano, ou melhor, da sociedade humana. Daí decorre que o arcabouço acumulado atualmente nos permite considerar o homem isolado como atrasado intelectualmente em relação ao homem que vive em sociedade.

E a criatividade, os gênios, os inventores, onde estariam? É certo que há indivíduos que, no seu momento histórico, avançam mais que a média. Mas seria seu pensamento descolado do contexto em que vivem? Entendemos que não. Acreditamos que a genialidade e a criatividade de cada época histórica representam saltos qualitativos que ocorrem quando as condições históricas possibilitam o seu aparecimento.

Finalmente, cabe destacar que há épocas e ambientes mais favoráveis à aprendizagem que outros. Numa mesma época, determinados indivíduos ou grupos de indivíduos podem estar em condições privilegiadas que favoreçam sua aprendizagem em geral, ou, alternativamente, em condições que favoreçam tipos específicos de aprendizagem. Vejamos as palavras de Vygotsky sobre o assunto:

Todo inventor, até mesmo um gênio, sempre é conseqüência de seu tempo e ambiente. Sua criatividade deriva das necessidades que foram criadas antes dele e baseia-se nas possibilidades que, uma vez mais, existem fora dele. É por isso que observamos

uma continuidade rigorosa no desenvolvimento histórico da tecnologia e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica aparece antes de serem criadas as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A criatividade é um processo historicamente contínuo, em que cada forma seguinte é determinada pelas precedentes (VYGOTSKY *apud* VAN DER VER e VALSINER, 1999: 11).

Essa interpretação vygotskyana do desenvolvimento individual é bastante próxima da interpretação marxiana do desenvolvimento da sociedade, conforme podemos notar na seguinte passagem:

(...) Uma formação social nunca perece antes que estejam desenvolvidas todas as forças produtivas para as quais ela é suficientemente desenvolvida, e novas relações de produção mais adiantadas jamais tomarão o seu lugar, antes que suas condições materiais de existência tenham sido geradas no seio mesmo da velha sociedade. É por isso mesmo que a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera mais atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir (MARX, 1982: 26).

3.2. Aprendizagem como fenômeno individual

Propomos agora ao leitor um pequeno retrocesso na nossa discussão. Tendo atravessado um tópico sobre a aprendizagem como fenômeno coletivo, onde uma série de argumentos foi apresentada para convencê-lo, tentaremos tornar relativas as conclusões anteriores. E começaremos justamente argumentando que, sem a coletividade, sem a sociedade humana, isolado, o indivíduo pode aprender. E isso parecerá ao leitor mais verdadeiro se dissermos que um animal pode ser adestrado individualmente por equipamentos, e que um ser humano sozinho pode aprender coisas simples, como coletar frutos e até plantá-los numa ilha deserta.

A coletividade é determinante na aprendizagem do indivíduo. Ela é quase tudo, mas este **quase** é decisivo. Ainda é preciso que exista o indivíduo. Sendo mais precisos, diremos que o indivíduo pode prescindir de quase todo o seu corpo e continuar a aprender. No entanto, sem mente não há aprendizagem. Enquanto as possibilidades de aprendizagem de um indivíduo que não participe de qualquer coletividade são diminutas (porém

existentes), as possibilidades de aprendizagem de um indivíduo sem mente são nulas. Aliás, sem mente não há indivíduo humano.

Atualmente, é comum considerarmos a capacidade de processamento de informações pelos computadores como uma espécie de capacidade de aprendizagem, e o gerenciamento das habilidades de pessoas pelas organizações como uma espécie de saber próprio destas, como se, numa analogia, fossemos convencidos de que as organizações teriam suas próprias mentes. No entanto, se as examinarmos atentamente, concluiremos que essas crenças são equivocadas e só podem evoluir no senso comum. Os computadores são, em última instância, comandados por rotinas ou ordens humanas. As organizações, por sua vez, têm habilidades, mas estas ou são produto de rotinas ou métodos (normas, procedimentos, *know-how*, programas de computador, etc.) elaborados por seres humanos, individualmente ou em grupo, ou são as próprias habilidades de pessoas vivas combinadas em ações.

Formalizando nosso argumento, dizemos que a aprendizagem é um fenômeno do indivíduo e não da ou de uma coletividade, ressaltando que, no atual estágio do desenvolvimento sociocultural humano, a aprendizagem é fundamentalmente condicionada pela coletividade e dificilmente pode dela ser dissociada.

Sintetizando, cabe a seguinte formulação, mais abstrata e (por isso) mais completa: a mente é o órgão fundamental da aprendizagem do indivíduo e a coletividade é o espaço principal da aprendizagem do indivíduo humano.

4. CONCLUSÃO: APRENDIZAGEM EM ORGANIZAÇÕES

Estando próximo o fim de nosso itinerário teórico, chegamos à organização, inicialmente lembrando que é nela que ocorre grande parte do contato do indivíduo com a coletividade humana. E se aceitarmos a teoria da aprendizagem vygotskyana, será fácil concluirmos que há aprendizagem na organização, independentemente até da sua simplicidade e da forma como são estruturadas suas relações de trabalho.

Apesar de ser simples constatar a existência natural da aprendizagem na organização, esta não é

a questão fundamental. Há outras importantes. Só para exemplificar, a primeira delas diz respeito à distinção entre a aprendizagem que serve e a que não serve à organização, no sentido de contribuir com suas atividades-fim e com seus resultados (financeiros ou de outro tipo). Essa questão nos parece tão difícil de ser solucionada que não acreditamos na possibilidade de que se encontre um método exato e eficaz por meio do qual se possa empreender qualquer mensuração. Mas estudos aprofundados talvez possam indicar formas de melhor aproveitar o arcabouço de conhecimentos acumulados pelos indivíduos, nas rotinas, etc., ou, inversamente, indicar métodos de compartilhamento de conhecimento⁷ capazes de favorecer a aprendizagem (pelos indivíduos) de determinados conteúdos que interessam à consecução dos objetivos organizacionais.

Vejamos agora o conceito que foi propositalmente negligenciado até aqui – o de aprendizagem organizacional. Sem querer refutar seu uso, achamos que é mais importante discutir seu conteúdo. Sob os auspícios da teoria da aprendizagem de Lev Vygotsky, ousamos defender que, quanto à relação entre aprendizagem e organização, determinados processos de aprendizagem podem ser condicionados pela organização, podem ocorrer por meio da ou na organização, podem envolver a organização. No entanto, parece claro que esses processos não são exatamente da organização.

Sintetizando, cabe complementar a formulação apresentada na seção anterior: dissemos que a mente é o órgão fundamental da aprendizagem do indivíduo e que a coletividade é o espaço principal da aprendizagem do indivíduo. Agora podemos dizer que, no que diz respeito aos processos de aprendizagem, a organização nada mais é que uma forma específica ou uma fração dessa coletividade.

⁷ Chamamos a atenção do leitor para a diferença entre aprendizagem (processo) e conhecimento. Este último é, a depender das circunstâncias, insumo e/ou produto dos processos de aprendizagem. Assim, pode ser compartilhado na organização e até pertencer de variadas formas à organização, como, por exemplo, através de normas e segredos técnicos. Se for razoável falar em compartilhamento de conhecimento na organização e em apropriação de conhecimento pela organização, será aceitável considerar a possibilidade da existência de conhecimento da organização (mesmo não havendo fronteiras claras entre ele e o individual) ou conhecimento organizacional.

Para concluir, resta dizer que o campo da aprendizagem organizacional talvez precise “começar de novo”, reinventar-se, mesmo que isso possa significar dar alguns passos para trás no seu curso evolutivo. Entendemos que convém, em primeiro lugar, abandonar as mais variadas formas de transferência mecânica de conceitos aplicáveis ao indivíduo humano para as organizações. Sendo assim, parece também conveniente colocar no frontispício do campo, ao invés da imprecisa expressão “aprendizagem organizacional”, a mais precisa e correta expressão “aprendizagem em organizações”.

O que nosso trabalho pretendeu, ao discutir as questões teóricas e conceituais levantadas, foi destacar este profícuo caminho que é o estudo dos processos de aprendizagem em organizações. E defender que é melhor caminhar sobre as pegadas das teorias da aprendizagem, sobretudo as ligadas ao desenvolvimento, que entregar nossos esforços a criar especulativamente, por transferência mecânica de conceitos aplicáveis ao ser humano individual, uma aprendizagem organizacional.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995. 155p.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.1-22.

ENGELS, F. *A dialética da natureza*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 240p. (Pensamento crítico, 8).

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2001. 198p. (A obra-prima de cada autor, 68).

_____. *Para a crítica da economia política; Salário, preço e lucro; O rendimento e suas fontes: a economia vulgar*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p. 23-27. (Os economistas – Prefácio).

_____.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: Feuerbach. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 138p. (Pensamento socialista, 12).

VAN DER VER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 479p.

VIGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 191p.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 135p.