

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL VERSUS ESTRATÉGIA DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL PLANEJADA: UM CONFRONTO CRÍTICO

GERALDO RONCHETTI CARAVANTES*
MARIA JOSÉ LARA DE BRETAS PEREIRA**

1. *Introdução*; 2. *Conceito e natureza da aprendizagem*;
3. *Aprendizagem organizacional*; 4. *A aprendizagem na
sociedade organizacional: a dicotomia racionalidade sub-
stantiva versus racionalidade funcional*; 5. *Abordagens à
aprendizagem*; 6. *Modelos de aprendizagem*; 7. *Conceito
de mudança organizacional planejada — seu confronto
com o processo de aprendizagem.*

1. *Introdução*

A intenção deste trabalho é explorar o conceito e as várias abordagens ao processo de aprendizagem em geral e à aprendizagem organizacional, em particular. Pretendemos, além disso, comparar os processos de mudança organizacional planejada, ou desenvolvimento organizacional da maneira como vêm sendo implementados nas organizações brasileiras e os seus resultados em termos de uma aprendizagem efetiva, já que estes processos são formalmente definidos como *estratégias educacionais*.

Procuraremos examinar de que maneira as organizações e as pessoas adquirem a capacidade de adotar novos comportamentos ou, em outras palavras: “como pode uma nova forma de comportamento, que ofereça respostas satisfatórias a um determinado problema enfrentado pelo indivíduo, ser efetivamente adotada por ele?”¹ Pretendemos demonstrar que o único modo de nossa sociedade organizacional manter sua vitalidade em um “ambiente turbulento” é através de um constante e auto-renovado processo de aprendizagem.²

Apesar de neste trabalho colocarmos mais ênfase no processo de aprendizagem nas organizações, faremos incursões nos níveis social e individual, uma vez que, de acordo com Gardner, “a vitalidade das sociedades, das organizações e dos indivíduos constitui, em sua essência, a mesma coisa.”³

* Professor na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Consultor senior da Fundação para o Desenvolvimento de Recursos Humanos, RS. Atualmente no programa de doutorado em Administração Pública da University of Southern California. (Endereço do autor: Rua Ernesto Fontoura, 1.404 — Floresta — 90.000 — Porto Alegre, RS.)

** Professora de Comportamento Organizacional da Fundação João Pinheiro, BH, e Consultora de Desenvolvimento Organizacional.

¹ Croizier, M. *The Stalled society*. New York, Viking Press, 1972.

² *Ambiente turbulento* ou *campos turbulentos* é um conceito usado por Emery e Trist para caracterizar um ambiente que é dinâmico e onde as propriedades dinâmicas não surgem simplesmente da interação entre os vários componentes da organização, mas do próprio ambiente: “the ground is in motion”.

³ GARDNER, John. *Self-Renewal: the individual and the innovative society*. New York, Perennial Library, 1963.

Assim, neste trabalho analisaremos: a) conceito e natureza de aprendizagem; b) aprendizagem nas organizações; c) aprendizagem em nossa sociedade organizacional: a dicotomia “racionalidade substantiva *versus* racionalidade funcional”; d) abordagens à aprendizagem; e) modelos de aprendizagem; f) conceito de mudança organizacional planejada — seu confronto com o processo de aprendizagem.

Gostaríamos de explicitar que um dos pressupostos básicos deste trabalho é que os processos atuais de aprendizagem estão longe de ajudar-nos a lidar com nossos desafios atuais e, como conseqüência, os problemas com que nos defrontamos neste final do século XX estão aumentando progressiva e geometricamente, sem que sejamos capazes de adotar soluções à altura para equacioná-los. Nossa sociedade e nossas organizações chegaram a um verdadeiro *cul-de-sac*: fazer simplesmente o que já vinham fazendo — ainda que de uma forma mais aperfeiçoada — já não basta. Faz-se necessário que novos aprendizados, de natureza e substância diferentes, ocorram, se quisermos manter nossa sociedade viável.

Um outro ponto que desejamos deixar tão explícito quanto possível é que, embora falemos em aprendizagem organizacional, não nos devemos esquecer de que isto não passa de figura de retórica, pois *a racionalidade e o aprender são sempre atributos do indivíduo*. Assim, quando falamos em aprendizagem organizacional, na realidade estamos falando em aprendizado de indivíduos na organização.

2. *Conceito e natureza da aprendizagem*

Como ponto de partida definiremos a aprendizagem como “o processo de aquisição da capacidade de se usar o conhecimento, que ocorre como resultado da prática e da experiência crítica e que produz uma mudança relativamente permanente no comportamento”.⁴

Dividiremos esta definição em seus componentes e exploraremos cada um deles em busca de seu significado.

a) *A aprendizagem como um processo*. A aprendizagem não pode ser considerada como um produto final, um resultado, uma solução enlatada ou pré-fabricada para um problema específico. Quando é considerada como produto final de um processo didático, o aprendiz é transformado em “recipiente”, um receptáculo a ser enchido pelo professor. Nesse caso, quanto mais conseguir encher este recipiente, tanto melhor será o professor. Paulo Freire define esta abordagem como o “conceito bancário” da educação, no qual “a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os ‘depósitos’, guardá-los e arquivá-los. No fundo, porém, são os próprios homens que estão sendo definitivamente arquivados, nesta distorcida visão da educação, na medida em que não há criatividade, não há transformação e, portanto, não há conhecimento”.⁵

A aprendizagem é um processo, um movimento contínuo e dinâmico no qual o aprendiz enfrenta a realidade de maneira crítica. Assim sendo, a aprendizagem é o próprio movimento em direção a um objetivo específico — seja ele pessoal, organizacional, ou social — durante o qual são geradas novas formas de se perceber a realidade e lidar com ela.

⁴ Formulamos esta definição com base nos estudos dos seguintes autores: Alfred North Whitehead (*The Aims of education*); Carl Rogers (*Liberdade para aprender e sobre o poder pessoal*); Bertrand Russel (*On Education*); Ivan Illich (*Tools for conviviality and deschooling society*); Sören Kierkegaard (*The Point of view of my work as an author*).

⁵ Freire, P. *Pedagogia do oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1979. p. 66.

b) *A aquisição do conhecimento — prática e experiência crítica.* O conhecimento começa com a prática, é adquirido através dela e, de uma maneira ou de outra, a ela reverte. O conhecimento se dá a partir da evolução conjunta da prática e da teoria. Tal simbiose está sempre presente onde quer que ocorra o conhecimento. “A função do conhecimento manifesta-se não só na transição ativa do conhecimento perceptivo para o conhecimento racional, mas também — e isto é o mais importante — na transição do conhecimento racional para a prática.”⁶ O ponto de partida do conhecimento está no próprio homem. Mas, uma vez que ele não existe separado do mundo, separado da realidade, “a aprendizagem deve começar com a relação homem/mundo aqui e agora, na situação em que ele se encontra submerso, da qual deve emergir e na qual se espera que interfira”.⁷

c) *O uso do conhecimento.* A idéia central é que teoria e prática são uma *única* coisa, que estão intrinsecamente entrelaçadas e interligadas. A educação só tem sentido quando serve para atingir o objetivo de vida do indivíduo, qualquer que seja ele. “Ela foi útil a Santo Agostinho e foi útil a Napoleão. Ela é útil porque a compreensão é útil.”⁸ O que estamos tentando enfatizar nesta parte da definição é que as idéias teóricas deveriam sempre encontrar aplicações importantes. Conseqüentemente, a separação entre conhecimento teórico e conhecimento prático leva a dicotomias indesejáveis tais como o mundo acadêmico e o mundo dos profissionais liberais, ou então, dos planejadores e dos executores. Uma segunda idéia de importância crucial é a dimensão temporal, uma vez que a aplicação do conhecimento adquirido tem lugar no presente. Foi isso que levou Whitehead a afirmar que “o presente contém tudo o que existe. Ele é terreno sagrado, porque é o passado e é também o futuro”.⁹ Conseqüentemente, a única utilidade de um conhecimento adquirido no passado é equipar-nos para o futuro.

d) *O efeito da aprendizagem — uma modificação relativamente permanente no comportamento.* Ao examinarmos as teorias psicológicas e as teorias da personalidade vigentes, chegamos à conclusão de que cada uma difere um pouco das outras na definição das variáveis críticas que formam a personalidade e o comportamento humano.

Algumas delas concebem o comportamento como resultante de mecanismos meramente biológicos, de forças internas com funções, propriedades e componentes derivados da própria energia do organismo, enquanto um sistema biológico. Freud e Jung enquadram-se nessas correntes, que se nutriram do clima positivista que caracterizou o curso da Física e da Biologia no século XIX.

Em contraposição a estas concepções biofísicas da personalidade surgiram as chamadas teorias culturalistas, segundo as quais o homem é fundamentalmente um produto da sociedade em que vive. Um dos principais representantes desta corrente é Harry Sullivan que, com sua teoria interpessoal da personalidade, fornece-nos uma base sólida para a compreensão dos conceitos de comportamento e da aprendizagem, na forma em que são abordados neste trabalho.

Para Sullivan,¹⁰ a personalidade é uma entidade totalmente hipotética, “uma ilusão” que não pode ser observada e estudada a não ser nas situações interpessoais. Assim sendo, o objeto de estudo e pesquisa deixa de ser a *pessoa* e passa a ser a *situação interpessoal*. A organização da personalidade processa-se a partir de

⁶ Whitehead, A.N. *The Aims of education*. New York, The Free Press, 1967.

⁷ *Quotations from chairman mao Tse-Tung*. Pequim, Foreign Language Press, 1966. p. 310.

⁸ Freire, P. op. cit.

⁹ Whitehead, A.N. op. cit.

¹⁰ Sullivan, H.S. *Interpersonal theory of psychiatry*. In: Perry & Gawel, ed. New York, Norton, 1953.

acontecimentos interpessoais, e não de acontecimentos intrapsíquicos. Conseqüentemente, o indivíduo aprende a se comportar de um modo específico, como resultado de sua interação com as outras pessoas e não porque possui instintos imperativos inatos para certos tipos de atitudes. E é exatamente este confronto do indivíduo com sua realidade — uma realidade que não está lá fora, esperando para ser descoberta, mas que é, até certo ponto, elaborada pelo próprio indivíduo — que o leva a um novo estágio de desenvolvimento, isto é, a uma nova aprendizagem e a um novo comportamento.

3. *Aprendizagem organizacional*

O mundo moderno é, na realidade, um mundo de modificações rápidas. Esta afirmativa é confirmada pela maioria dos observadores e estudiosos em quase todos os campos do conhecimento. Mas, qual o significado exato desta afirmação? No conceito de mudança, encontra-se implícita a expectativa de que as pessoas e suas criações — tais como as organizações — desenvolvam a capacidade de se modificarem, de se adaptarem e de oferecerem alternativas criativas para a solução dos problemas com que se defrontam; em outras palavras, *de aprenderem*, como condição de sua própria sobrevivência.

A história da humanidade, se analisada retrospectivamente, é uma seqüência de mudanças de maior ou menor intensidade. Embora as mudanças tenham sido a tônica do processo histórico, nosso século XX — e mais especialmente este último quartel do século — adquiriu uma dinâmica inusitada.

Nossas organizações e instituições sociais, antes relativamente responsivas às necessidades de sua clientela e aos problemas com que se defrontavam, tornaram-se paulatinamente mais velhas, menos ágeis, arqueadas sob o peso de novos problemas e desafios, para os quais não foram preparadas. Atualmente, o mapeamento organizacional, seja no contexto europeu, americano ou brasileiro, revela um conjunto de organizações que está muito aquém das presentes necessidades da clientela, que atua de forma reativa, aparentemente incapaz de se antecipar e de propor alternativas para os problemas com os quais se defronta.

O que muitos dirigentes — tanto do setor público como do setor privado — ainda não perceberam é que a aventura humana está no limiar de sua história. E como acontece em qualquer período de transição, um certo número de instituições irá desaparecer, outras serão transformadas, outras ainda crescerão e se desenvolverão. O certo é que todas serão afetadas de uma forma ou de outra pela nova situação global e viver sob tão grandes mudanças requer flexibilidade e sabedoria. Historicamente, nós nos preparamos e nos organizamos para a estabilidade. As organizações burocráticas voltadas para a rotina e a eficiência, em ambientes altamente previsíveis, bem exemplificam esta afirmação. Parece ser chegada a hora em que teremos de estruturar-nos não mais para a estabilidade, mas para a mudança. A pergunta crítica passará a ser: Como poderemos colocar em andamento, cultivar, fazer florescer um processo cuja tônica seja a mudança e não mais a estabilidade? A institucionalização de um processo de mudança e não mais de esforços isolados, estanques e parciais, em busca do aprimoramento organizacional, deverá ser a preocupação de nossa sociedade.

John Gardner,¹¹ ao comentar a natureza de uma sociedade e de uma organização auto-renováveis, afirma que o que caracteriza ambas é sua capacidade de

¹¹ Gardner, J. op. cit.

experimentação, menor preocupação com o precedente, com o convencionalismo, com a regra e com as normas escritas. A disposição para correr riscos, para superar desafios e para um contínuo aprendizado parecem ser as características críticas das sociedades e das organizações que se mantêm jovens e em auto-renovação contínua. O aparato organizacional e institucional hoje predominante em nossa sociedade não é mais que o reflexo das percepções distorcidas do ambiente, das capacidades cognitivas limitadas e dos processos políticos elitistas, míopes, desvinculados da ambiência maior.

Os problemas críticos com que se defronta a humanidade, tais como a ameaça de uma guerra nuclear, o esgotamento dos recursos naturais não renováveis, a poluição hídrica e atmosférica, não são fatos estranhos ao homem, mas são criação, produto e consequência deste mesmo homem. Para que o homem e suas instituições sobrevivam, várias transformações e novos aprendizados deverão ocorrer. Quanto mais tempo levarmos para fazer as mudanças necessárias, tanto mais alto será o preço que teremos de pagar e tanto maior a probabilidade de que não venhamos a fazê-las.

Nossa sociedade industrial não seria a primeira no curso da história que, incapaz de compreender a complexidade por ela própria gerada, perdeu o controle dos acontecimentos, tornou-se alheia a seu próprio mundo, deteriorou-se e simplesmente desapareceu.

O Prof. José Maria Dias,¹² ao interpretar os trabalhos de Spengler e Toynbee, conclui que nossa sociedade já apresenta um elenco de indicadores característicos de uma sociedade à beira do colapso, tais como: caos e violência urbanos; degradação do trabalho humano; esquizofrenias, neuroses e tóxicos; revoluções ideológicas.

O grande desafio com que nos defrontamos é a busca de uma sociedade auto-renovável, isto é, imune à decadência e à entropia. Tal sociedade é vista por John Gardner como uma sociedade de homens livres, onde a liberdade individual é conseguida através do autoconhecimento e onde a educação formal é apenas parte deste processo global de aprendizagem. "Para o homem de auto-renovação, o desenvolvimento de suas potencialidades e o processo de autodescobrimento nunca terminam. Além disso, ele é altamente motivado, criativo e inovador, respeitando as fontes de sua própria energia e motivação."¹³

John Friedmann, em seus estudos sobre o Planejamento Transacional e sobre uma sociedade capaz de aprender, compartilha deste mesmo sentimento: "todos nós, sem exceção, devemos cultivar as aptidões individuais no sentido de obter uma participação ativa nas experiências de aprendizagem mútua do Planejamento Transacional ou, mais especificamente, uma qualificação mais desenvolvida para a aprendizagem efetiva e para a vida do diálogo. Uma transformação orientada da sociedade só é possível na medida em que começa a transformação do homem".¹⁴

Paulo Freire reforça esta mesma idéia quando afirma que a capacidade de auto-reflexão e a constante busca do ser humano é a raiz de toda a aprendizagem: a) a capacidade de auto-reflexão conduz ao desenvolvimento da consciência crítica. Esta, por sua vez, permite a reorganização da experiência pessoal, levando os indivíduos a transformarem a sua própria realidade. Dessa maneira, apesar

¹² Dias, J.M.A. Texto não-publicado. Belo Horizonte, 1980. mimeogr.

¹³ Gardner, J. op. cit.

¹⁴ Friedmann, J. *Retracking America — a theory of transactive planning*. New York, Anchor Press Doubleday, 1963.

de o homem manter sua identidade desde o nascimento até a morte, passa por um processo de modificação constante, como produto de suas aprendizagens. Sua identidade é mantida ao mesmo tempo em que ele se auto-renova;

b) por outro lado, o núcleo fundamental da aprendizagem reside no fato de o homem ser e saber ser um ente inacabado, em permanente busca de seu aperfeiçoamento, que só pode ser o sujeito e nunca o objeto da aprendizagem. O homem se educa porque tem noção do tempo, é um ser histórico, vivendo no presente, mas com a dimensão do passado e com a capacidade de, no presente, calcado em suas experiências passadas, construir o futuro. A educação tem, portanto, uma dimensão histórica e só se dá na sociedade humana. "O animal não tem noção do tempo. Só tem presente. Por isso só pode ser treinado, domesticado, condicionado, mas nunca educado."¹⁵

A aprendizagem visa a liberação do homem, o aumento, e, na maior parte dos casos, a própria conquista de sua autonomia. Permite ao homem o uso de seu livre arbítrio, de sua capacidade de escolher entre alternativas, de fazer opções com a clara compreensão de suas conseqüências e de ser criativo e inovador. Sabemos que criatividade e inovação só se desenvolvem na liberdade. Entretanto, a aprendizagem só ocorre efetivamente no momento em que a incorporação do aprendido se traduz na práxis criadora.

A aprendizagem não se dá de uma forma unidirecional, que flui do mestre para o discípulo, mas sim através da participação, do dar e do receber, do diálogo que nutre mestres e aprendizes na construção de uma realidade que irá surgir. Portanto, a realidade não é um dado; nós a construímos através de nossa participação real, nas decisões do presente que irão moldar o futuro. Nesse sentido, podemos afirmar que o futuro é hoje e depende de nós.

Se a aprendizagem estimula a autonomia do homem, ela necessariamente reforça o pensamento crítico, base da liberdade de criação e de expressão humanas. Como conseqüência, ela está vinculada ao próprio cerne do homem, o que o diferencia das demais espécies: *a sua racionalidade*.

4. *A aprendizagem na sociedade organizacional: a dicotomia racionalidade substantiva versus racionalidade funcional*

Se aceitarmos os pressupostos de que: a) vivemos em uma sociedade organizacional,¹⁶ isto é, "nascemos em organizações, somos educados em organizações e passamos a maior parte de nossas vidas trabalhando para organizações",¹⁷ sendo as organizações um fenômeno onipresente em nossa sociedade; b) nossa época é caracterizada por um meio-ambiente turbulento, onde o próprio contexto ambiental no qual as organizações existem está, ele próprio, sofrendo modificações "em um ritmo cada vez mais veloz e em direção a uma complexidade cada vez mais crescente",¹⁸ devemos, então, estar preparados para aceitar a conclusão de que nossa sociedade organizacional deve transformar-se cada vez mais em uma sociedade capaz de diagnosticar, analisar e resolver seus problemas, ou seja, uma sociedade *capaz de aprender*.

¹⁵ Freire, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

¹⁶ Presthus, R. *The Organizational society*. New York, St. Martin Press, 1978.

¹⁷ Etzioni, A. *Modern organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1964.

¹⁸ Emery, F.E. & Trist, E.L. The Causal texture of Organizational Environments. *Human relations*, 18(1), Feb. 1965.

De acordo com Donald Schon,¹⁹ “um sistema social aprende sempre que adquire a capacidade de um novo comportamento”. Entretanto, nossa sociedade organizacional parece ter desenvolvido uma total incapacidade para oferecer soluções criativas aos principais problemas com que nos defrontamos neste final de século, enfrentando as situações surgidas de maneira inadequada, obsoleta ou ainda insuficiente. Como conseqüência disso, estes problemas vão-se acumulando e um sentimento de desamparo e de perplexidade tornou-se a característica principal de nosso mundo contemporâneo.

Uma das maneiras de tornar mais claro este cenário em busca de alternativas válidas é a análise da diferença existente entre *racionalidade substantiva* e *racionalidade funcional*, bem como suas implicações em termos de aprendizagem para a sociedade organizacional em que vivemos.

a) *Racionalidade substantiva*. A razão, no seu sentido clássico, é uma das funções da mente humana. É a razão que permite ao indivíduo emitir julgamentos éticos e epistemológicos sobre sua vida pessoal e social. Eric Voegelin afirma que a razão é uma dimensão humana que não pode ser considerada como um fenômeno histórico ou social. Transcende a história e a sociedade, pertencendo unicamente à psique humana. Assim sendo, a racionalidade, em seu sentido clássico ou substantivo, não tem nada a ver com as características de uma época ou de uma sociedade específica. Na realidade, a racionalidade substantiva assume uma dicotomia entre razão e sociedade. Como componente intrínseco da natureza humana, é a razão que permite ao homem desligar-se de episódios sociais específicos da história e procurar o bem, através de uma luta constante contra suas paixões.²⁰

Max Weber, em seu trabalho *Economy and society*²¹ estuda a maneira pela qual a ação social pode ser orientada. Sugere quatro maneiras básicas: a racionalidade substantiva (ou de valor), a instrumental, a afetiva e a tradicional. Sua atenção concentra-se principalmente na racionalidade funcional.

Karl Mannheim, em sua obra *Man and society in an age of reconstruction*,²² é um dos que melhor explora o aspecto substantivo ou valorativo da racionalidade. Para ele, a racionalidade substantiva é um ato de pensamento que revela um *insight* inteligente sobre as inter-relações de eventos em uma determinada situação.

Podemos concluir de sua obra que a racionalidade substantiva está diretamente ligada à capacidade crítica que o homem tem, para refletir sobre si mesmo e sobre suas ações. É exatamente esta capacidade de reflexão, de auto-observação e de avaliação da própria situação que permite ao homem estar constantemente a se reorganizar e a se preparar para enfrentar acontecimentos desconhecidos e imprevisíveis. É exatamente esta postura crítica que faz do homem, não o produto, mas um participante crítico de um dado período histórico. A racionalidade substantiva implica o fato de que os indivíduos — portadores da razão — sejam os *sujeitos* do processo de aprendizagem.

b) *A racionalidade funcional*. O conceito moderno de razão foi provavelmente sistematizado por Hobbes, em sua obra *Leviatã*. Para ele, a razão não é um com-

¹⁹ Schon, D. *Beyond the Stable State*. New York, The Norton Library, 1971.

²⁰ Voegelin, E. Apud Guerreiro Ramos. *The New science of organizations*. cap. 1 (no prelo).

²¹ Weber, M. *Economy and society: an outline of interpretative sociology*. California, University of California Press, 1978. v. 1.

²² Mannheim, K. *Man and society in an age of reconstruction*. New York, Harcourt, Brace & World, 1940.

ponente essencial da natureza humana, mas uma qualidade que o homem adquire por meio de esforço próprio e que o capacita unicamente para avaliar consequências.²³

Se retornarmos mais uma vez aos clássicos, encontraremos em Aristóteles a melhor explicação para a racionalidade funcional; "... a um médico não se pergunta se vai ou não curar seu paciente, nem a um orador se vai ou não convencer a sua audiência, nem ao estadista se deverá realizar um bom governo: *eles tomam o objetivo final como certo e decidem como e por que meios ele pode ser atingido. Se descobrirem que há diversas maneiras diferentes para atingi-lo, passam então a considerar por qual desses meios o objetivo poderá ser atingido, da forma melhor e mais fácil*".²⁴

Esta segunda parte da afirmativa de Aristóteles adaptar-se-ia perfeitamente ao que afirma Herbert Simon em seu livro *Comportamento administrativo*:²⁵ "Fato e valor... estão relacionados aos meios e aos fins. No processo decisório são escolhidas as alternativas consideradas como os meios mais indicados para atingir os fins desejados. Os próprios fins, entretanto, não passam de instrumentos para se alcançar objetivos mais definitivos. Somos assim levados ao conceito de uma série hierárquica de objetivos. A racionalidade está relacionada com a construção de cadeias de meios e fins deste tipo". Entretanto, para os clássicos, a distinção entre racionalidade substantiva e racionalidade funcional era clara, ao passo que para a maioria dos autores e teóricos modernos a racionalidade funcional é o único conceito existente de racionalidade. O fato é que no decorrer da "era moderna" — e que ainda não tem 200 anos de idade — o sentido clássico da razão foi simplesmente esquecido, em um processo em que Voegelin chamou de *des-carrilhamento*.²⁶

Com a Revolução Industrial prevaleceu uma filosofia utilitária que abriu caminho para uma prática utilitária, levando a uma visão distorcida do homem e da sociedade como um todo. *A falácia econômica* de Karl Polanyi²⁷ é um exemplo disso. A partir de um certo momento, a economia neoclássica e sua racionalidade tornam-se a única forma de analisar toda a história da humanidade. A mentalidade de mercado, que teve uma influência pouco significativa no mundo antes do século XIX, tornou-se o parâmetro segundo o qual toda a história passou a ser analisada: "na sociedade de mercado, recursos, necessidades e equivalências são substituídos por oferta, procura e preços, respectivamente". Em outras palavras, a realidade cedeu lugar à ficção. Um ponto de referência falso passou a ser considerado como o mundo real. Este mundo onírico teve em Adam Smith seu arquiteto. De Hobbes à *Teoria dos sentimentos morais*, de Adam Smith, o sentido clássico da razão, parâmetro principal de orientação da vida humana, foi substituído por um novo conceito de razão que não mais pressupunha o controle das paixões pela vontade humana, mas que estava a serviço dessas próprias paixões. O bom foi substituído pelo *funcional*, sendo este sempre definido em termos utilitários. Em outras palavras, "as exigências inerentes ao mercado foram convertidas na racionalidade propriamente dita".²⁸ Tal racionalidade funcional, ba-

²³ Hobbes, T. *Leviatã*. New York, Mcmillan, 1977.

²⁴ Aristotle. *Nicomachean ethics*. London, William Heineman, 1975.

²⁵ Simon, H. *Administrative behavior*. New York, The Free Press, 1976.

²⁶ Voegelin, E. Reason: the classical experience. *The Southern review*, Spring 1974.

²⁷ Polanyi, K. *The Livelihood of man*. New York, Academic Press, 1977.

²⁸ Guerreiro Ramos, A. *The New science of organizations* (no prelo).

seada em uma avaliação utilitária das conseqüências da ação humana, é desprovida de qualquer qualificação ética pois se aplica à conduta somente na medida em que ela é reconhecida como meio apenas para atingir determinado objetivo. Meios e fins passam a ser o único ponto deferencial do comportamento humano. A aprendizagem, nesse contexto, passa a ser sinônimo da capacidade de se adquirir as técnicas e habilidades necessárias ao indivíduo para atingir um fim específico, qualquer que seja ele. Não há nada de inerentemente errado, mas trata-se de uma abordagem incompleta, uma vez que as considerações de ordem ética são levadas em conta na busca desses objetivos.

c) *Racionalidade substantiva versus racionalidade funcional.* A diferença entre estes dois tipos de racionalidade aparece freqüentemente na administração moderna. Ambas estão sempre presentes em nossa maneira de perceber e elaborar nossa própria visão do mundo. O problema surge quando há uma utilização desequilibrada das duas, seja em termos pessoais ou sociais. Muitas das reações negativas que as pessoas apresentam em relação à burocracia resultam de seu apego à racionalidade funcional, chegando, às vezes, a extremos, em que os indivíduos são reduzidos a um simples número e em que a tônica, para usar as palavras de Thompson,²⁹ “é a falta total de compaixão”.

Mas, ao mesmo tempo, em um sentido pragmático, a racionalidade substantiva nem sempre é preferível à racionalidade funcional. O exemplo dado por Robert Miedwald³⁰ vem esclarecer este ponto: “Se por acaso encontrássemos nosso carteiro sentado no meio-fio, meditando sobre seu papel no esquema cósmico das coisas, provavelmente gritaríamos com ele para tratar de entregar a correspondência. Deve-se, também, duvidar de que uma organização política possa sobreviver unicamente com base na racionalidade substantiva.” Conclui que temos certamente muita sorte pelo fato de os administradores não serem filósofos, pois poderiam passar todo o tempo meditando sobre problemas metafísicos insolúveis, sem nunca chegarem a realizar coisa alguma.

As diferenças entre racionalidade funcional e racionalidade substantiva podem ser comparadas e resumidas de acordo com as variáveis contidas no quadro 1, consideradas as mais relevantes para a maioria dos autores.

d) *Qual é a situação atual?* Analisando o trabalho de destacados críticos sociais, tais como Marcuse, Horkheimer e especialmente dos filiados à Escola de Frankfurt, destacamos pelo menos um elemento comum entre eles: a denúncia da quebra do equilíbrio entre a racionalidade funcional e a racionalidade substantiva, a partir da Revolução Industrial, quando a predominância da racionalidade funcional passou a se impor em todas as áreas.

Não é difícil identificar o motivo básico do sucesso alcançado por nossa sociedade atual, baseada no funcionalismo: ela é capaz de prover-nos com os bens de consumo, requisitados pela sociedade de mercado, em escala cada vez maior. Tomemos, por exemplo, os Estados Unidos da América do Norte, que foram, sem dúvida, a primeira nação — em toda a história da humanidade — a conseguir, por meio da aplicação maciça em tecnologia (*soft and hard*), alimentar, vestir e oferecer todos os confortos da vida moderna a mais de 200 milhões de pessoas, empregando, para tal, apenas 5% da mão-de-obra ativa na agricultura e 25% na indústria.

²⁹ Thompson, V. *Without sympathy or enthusiasm — the problem of administrative compassion.* Alabama, The University of Alabama Press, 1975.

³⁰ Miedwald, R. *Public administration, a critical perspective.* New York, McGraw-Hill, 1978.

Quadro 1

Variável	Racionalidade Funcional	Substantiva
Aplicação (como se dá na prática)	É um processo contingente	Não é contingente, é um componente intrínseco do indivíduo e tem caráter normativo
Seqüência de meios e fins	Pressupõe um objetivo preestabelecido, concentra-se na aplicação dos meios de forma eficiente e eficaz	Pressupõe a existência de meios eficientes, mas concentra-se na escolha e há seleção de finalidades e objetivos
Relação processo/conteúdo	Dá ênfase ao processo e ignora o conteúdo	Dá ênfase ao conteúdo, mais que ao processo
Vida humana em sociedade	Subordina os objetivos humanos aos requisitos operacionais da sociedade	Subordina os requisitos operacionais da sociedade aos objetivos humanos

Uma vez que tudo parece estar correndo às mil maravilhas, é válido perguntar: “qual o motivo para preocupação?”

O fato é que existem problemas que, apesar de terem sido identificados há muito tempo, só agora estão sendo encarados como pontos críticos: a industrialização sempre crescente certamente pressupõe a racionalidade funcional, isto é, a organização da atividade dos membros de uma sociedade tendo em vista objetivos definidos. Por outro lado, ela não dá a mesma força à racionalidade substantiva, a uma posição crítica em face da realidade ou a uma aprendizagem que nos permita transcender os padrões de comportamento consagrados em nossa sociedade. Na realidade, ela inibe a capacidade de raciocínio, como veremos mais adiante. As organizações (os administradores) criaram uma visão restrita de racionalidade, que Herbert Simon chamou de “racionalidade limitada”.³¹ É uma visão do mundo que não inclui todas as variáveis concebíveis, mas que oferece apenas um número suficiente de premissas com que o membro da organização possa lidar. O que efetivamente acontece é que as organizações oferecem a seus membros uma estrutura para lhes dizer *o que existe e o que não existe*. Este tipo de racionalidade, apesar de imperfeito e incompleto, funciona muito bem na prática. A consequência disto — e este é o primeiro problema — é que em uma sociedade funcionalista, a concepção de uma seqüência complexa de ações é limitada a uns poucos organizadores, o que assegura a esses homens posições-chave na sociedade. Eles são os especialistas, os tecnocratas, os “professores”, aqueles que sabem e que devem ensinar aos que não sabem. De acordo com Mannheim,³² “algumas pessoas podem ver as coisas de forma cada vez mais clara em um campo que se torna cada vez mais amplo, ao passo que a capacidade do homem médio de fazer julgamentos

³¹ Simon, H. op. cit.

³² Mannheim, K. op. cit.

racionais entra em declínio constante e gradual no momento em que transfere para o organizador a responsabilidade de tomar decisões”. Como consequência final, os indivíduos habituam-se, cada vez mais, a serem dirigidos por outros e vão gradualmente abrindo mão de sua capacidade de interpretar o que está acontecendo à sua volta. Este é o tema básico das obras de White (*The Organization man*), de Charles Reich (*The Greening of America*), de Scott e Hart (*The Organizational America*) e de Guerreiro Ramos (*The New science of organizations*),³³ para não falar em Mannheim e outros estudiosos da década de 40 e 50, preocupados com o aumento das características utilitárias em nossa sociedade organizacional-industrializada.

Nossa última observação é que, independente do que possamos pensar ou dizer, nossa civilização industrial chegou a uma encruzilhada:

- a) em nome da eficiência, conseguiu padronizar o pensamento e a ação;
- b) desenvolveu sistemas educacionais visando a socialização das pessoas e tendo como objetivo uma produção homogênea de seres humanos;
- c) desenvolveu meios de comunicação — a mídia — buscando a uniformização das opiniões das pessoas.

Todos esses esforços justificam-se e podem até mesmo ser necessários ao funcionamento da sociedade. Entretanto, não bastam por si mesmos.

Temos de concordar integralmente com Guerreiro Ramos, quando afirma que “a Teoria das Organizações, da forma como prevaleceu até agora, é ingênua”, uma vez que somente leva em consideração um tipo de racionalidade — a racionalidade funcional. Desta forma, perde a possibilidade de ser científica e cada vez mais se transforma em nada mais que uma teoria instrumental, subordinada ao sistema de mercado e dele explicativa. Não há dúvida de que uma teoria organizacional baseada na racionalidade substantiva formularia críticas extremamente severas ao comportamento atual das organizações, abrindo novas possibilidades para o aparecimento de modelos alternativos, de novas formas de organização, o que conseqüentemente poderia fornecer as bases para a reconceitualização de nossa sociedade organizacional como um todo.

5. Abordagens à aprendizagem

Optamos por classificar as diversas abordagens à aprendizagem, nas diversas obras estudadas, de acordo com uma sistemática binária que, além de ser extremamente simples, contribui para tornar mais claro o significado real da aprendizagem, na forma como nós a concebemos.

Estudaremos, então, a aprendizagem através de dois sistemas:

- a) o sistema tradicional, ou de *não* aprendizagem, no qual o indivíduo é o *objeto* da aprendizagem;
- b) o sistema de aprendizagem propriamente dito, no qual o indivíduo é o *sujeito* da aprendizagem.

A abordagem tradicional relaciona-se diretamente com o conceito “bancário” da educação, discutido anteriormente e que considera “o conhecimento como

³³ White, W.H. *The Organization man*. New York, Doubleday Anchor, 1975; Reich, C.A. *The Greening of America*. New York, Randon House, 1970; Scott, W.G. & Hart, D. *Organizational America*. Boston, Houghton Mifflin, 1979; e Guerreiro Ramos, A. *The New science of organizations* (no prelo).

uma dádiva ofertada por aqueles que se consideram sábios àqueles que são considerados ignorantes”.³⁴ Este processo tem as seguintes características:

a) nega o conceito de educação e de conhecimento como um processo de pesquisa. A pergunta *por quê?* é olhada com suspeita, uma vez que levanta a possibilidade das coisas serem diferentes da forma como são comumente aceitas. Ora, a capacidade de questionar o mundo, de parar de aceitá-lo como certo, está na essência de qualquer aprendizagem efetiva. O conhecimento surge da invenção e da re-invenção, da busca incansável, contínua e impaciente que os homens conduzem durante a vida;

b) considera o homem um ser dócil e maleável, que só demonstra um comportamento *racional* quando é alimentado com a informação correta. Assim, a preocupação básica da educação concentra-se no fornecimento de informações enlatadas, “prontas para usar”, que assegurem um comportamento uniforme e previsível por parte dos “aprendizes”. Se os homens fossem considerados os sujeitos do processo de aprendizagem, não seriam forçados a desempenhar um papel passivo que os leva a se adaptar ao mundo tal como o vemos. Seriam, outrossim, forçados a questionar as “verdades” que lhes fossem impostas e as principais idéias subjacentes a tudo o que lhes fosse ensinado.

Carl Rogers aborda o problema da aprendizagem de maneira semelhante. Diz que a aprendizagem pode ser dividida em dois tipos genéricos situados ao longo de uma série contínua de significados. Em uma das extremidades está a aprendizagem de sílabas sem sentido, onde o principal objetivo é o desenvolvimento da memória. É o tipo de aprendizagem que se processa “do pescoço para cima”. Não leva em conta os sentimentos ou significados pessoais e, em consequência, é totalmente irrelevante para a pessoa como um todo. Na outra extremidade está o que chama de “aprendizagem experiencial”. Aqui se encontra presente o envolvimento pessoal: tanto os sentimentos quanto o aspecto cognitivo são levados em consideração. “Ela é autodesencadeada. Mesmo quando o impulso ou estímulo vem de fora, o sentido de descoberta, de procura de compreensão vem de dentro. Ela se infiltra. Interfere no comportamento, nas atitudes, possivelmente até na personalidade do aprendiz.”³⁵

A compreensão e a aceitação dessa diferença é da maior importância ao se lidar com a aprendizagem, tanto ao nível social, como organizacional ou individual. Permite-nos reconhecer, por exemplo, que a maior parte dos processos educacionais, tais como o treinamento, a educação nas escolas, os serviços de extensão rural, considera o indivíduo como *objeto* da aprendizagem e, em consequência, apóia-se muito mais nos métodos de manipulação, doutrinação, domesticação³⁶ e condicionamento, do que em métodos capazes de levar à aprendizagem efetiva na forma em que foi por nós definida anteriormente. Mais importante, entretanto, é que ela chama a atenção para a necessidade de se

³⁴ Rogers, C. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte, Interlivros, 1977.

³⁵ Id. *ibid.*

³⁶ Domesticação é o termo usado por Paulo Freire ao referir-se à forma como é conduzido o trabalho de Extensão Rural com os camponeses brasileiros. Ele acha que este trabalho está longe de ser um processo educativo porque assume a postura “daquele que sabe”, em relação aos camponeses, considerados ignorantes. Esta postura tornou o trabalho de Extensão Rural não só parcialmente ineficaz (porque, na maioria das vezes, os “conselhos dos especialistas” eram rejeitados) mas até mesmo prejudicial, porque, muitas vezes, quando os camponeses tentaram colocar os ensinamentos recebidos em prática, foram mal sucedidos.

redefinir o papel daqueles que têm por obrigação orientar e ajudar outras pessoas: professores, consultores e gerentes. Kierkegaard confirma este ponto de maneira bem clara:³⁷

“Se o sucesso real está em assistir ao esforço de fazer um homem evoluir até uma determinada posição, deve-se antes de mais nada fazer o possível para ir ao seu encontro no nível onde ele está e iniciar a partir deste ponto. Aí reside o segredo da arte de se ajudar os outros. Qualquer pessoa que não tenha assimilado este fato de forma absoluta estará apenas se iludindo ao se propor ajudar os outros. A fim de ajudar uma pessoa de forma efetiva, tenho de saber mais do que ela — mas, antes de mais nada, tenho de saber o que ela já sabe. Se eu não souber isso, meu conhecimento maior não será de nenhuma utilidade para o outro”. Kierkegaard remonta a Sócrates para explicar a forma como professor e aluno compartilham seus conhecimentos: Sócrates introduziu o conceito de que o professor desempenha o papel de “uma parteira que se coloca de prontidão para ajudar o aprendiz, enquanto este, em si e por si mesmo, dá à luz o conhecimento”.³⁸ Esta é a chamada abordagem maiêutica à aprendizagem, que parte do princípio de que cada indivíduo tem dentro de si todo o potencial para a aprendizagem e que a única função do professor é a de um intermediário que ajuda o aprendiz a superar barreiras, na busca do conhecimento. E o único método para tal é o diálogo. No curso do diálogo entre professor e aluno, este é redimido daquilo que Sócrates e Kierkegaard chamaram de “dupla ignorância”. O aluno, com a ajuda do professor, “adquire a consciência real do que ele sabe, do que ele não sabe e do que ele pode ou não pode saber”.³⁹

A mudança social pela aprendizagem se faz a partir do indivíduo e de seus valores. A mudança social também pode ser realizada em sentido inverso: a partir dos valores das elites dominantes na sociedade, agindo de maneira coercitiva sobre os indivíduos. Neste caso poderá haver mudança — seja por condicionamento, por socialização, ou por doutrinação — sem que haja aprendizagem.

As características de uma educação que considera o indivíduo como sujeito ou objeto da aprendizagem podem ser transferidas ao nível social. Há sociedades conscientes de seus valores e de suas deficiências, que decidem sobre seu próprio destino, que se autodeterminam, onde a liberdade de expressão, os mecanismos de consulta e de participação, o diálogo e o pensamento crítico predominam. Outras, onde os valores dominantes divergem radicalmente, são mais voltadas para a importação não-crítica de valores de outras sociedades do que para sua própria realidade. A síndrome da dependência é um fator visível nessas sociedades, e como consequência elas são contrárias ao diálogo, alienadas e saudosas de outras culturas e de outros tempos.

Paulo Freire⁴⁰ chama às primeiras de *sociedades-sujeito* e às outras de *sociedades-objeto*. As primeiras são as únicas capazes de aprender. As outras são apenas modificadas, colonizadas, enquadradas ou socializadas. O quadro 2 mostra algumas das características desses dois tipos de sociedade.

³⁷ Kierkegaard, S. *The point of view of my work as an author*. New York, Harper & Row, 1962.

³⁸ Apud Bjur, W.E. *Categories for an existential understanding of world*. Los Angeles, University of Southern California. mimeogr.

³⁹ Id. *ibid.*

⁴⁰ Freire, P. *Educação e mudança*. op. cit.

Quadro 2

Sociedade-sujeito	Sociedade-objeto
<ol style="list-style-type: none"> 1. Consciente de seus valores e deficiências 2. Decide sobre seu próprio destino. Senso de liberdade 3. Autodeterminística 4. Baseada no diálogo e na comunicação 5. Participante, nos seus diversos níveis, da construção dos seus destinos. Construtora e transformadora da realidade. Proativa 6. Pensamento crítico dominante 7. Visão histórica. O presente é o segmento entre passado e futuro 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Voltada para e saudosa de culturas alie-nígenas 2. Centros de decisão são externos a ela 3. Síndrome da dependência. <i>Mind-set</i> 4. Antidualógica, unidirecionada 5. Mera expectadora da realidade. Reativa 6. Pensamento alienado 7. Atemporal. Sem raízes. Desprezo pelo passado. Sem memória. "O futuro a Deus pertence." O presente é tudo o que existe. Imediatista

6. Modelos de aprendizagem

Aparentemente foi Sócrates o primeiro a sistematizar o conceito de aprendizagem como uma abordagem política, como um atributo substantivo da ordem social. Somente uma postura de confronto pode permitir o tratamento dos conflitos e anomalias que obstaculizam o processo de desenvolvimento da sociedade. Os teóricos das organizações têm ignorado a essência da aprendizagem como um processo emancipatório e de libertação. Omitiram completamente a configuração institucional e o contexto histórico no processo da mudança. Ora, a *aprendizagem* a que nos referimos neste artigo não é aquela obtida através dos métodos convencionais de socialização nem através da aplicação das técnicas behavioristas de mudança de comportamento. É o resultado de um processo normativo que integra *pensamento crítico e ação*.

A partir deste pressuposto, gostaríamos de fazer uma ligeira análise de dois modelos de aprendizagem, defendidos por dois autores modernos, relacionando-os com o uso que nossas organizações fazem do conceito de aprendizagem. São eles: as *redes de aprendizagem*, de Donald Schon, e a *pedagogia revolucionária*, de Paulo Freire.

6.1 As redes de aprendizagem

O tema principal da obra de Schon é, sem dúvida alguma, a mudança, seja ela ao nível do indivíduo, da organização ou da sociedade.

Schon afirma que nossa época é caracterizada pela perda do "estado estável", baseado em nossa "crença na imutabilidade, a constância das características centrais de nossas vidas ou a crença de que possamos atingir tal constância".⁴¹ O

⁴¹ Schon, D. op. cit.

estado estável tinha por função básica proteger-nos contra a ambigüidade e as ameaças inerentes à mudança. “A crença na estabilidade era uma das formas de se manter a estabilidade... e quanto mais radical fosse a mudança, tanto mais violenta seria a reação e tanto mais urgente seria necessário comprometer-se com o estado estável.”⁴² Mas tudo isto se perdeu. Nosso sistema social sofreu profundas mudanças, perdeu sua estabilidade, sua previsibilidade e, como consequência, tornou-se menos controlável. E os princípios que se mantêm válidos para os níveis mais gerais da sociedade, também o são para o nível organizacional. “Nenhuma instituição estabelecida em nossa sociedade encontra-se preparada para enfrentar o desafio com que se depara.”⁴³ Com a perda do estado estável, tornou-se imperativo — para o indivíduo, para as organizações e para a sociedade como um todo — “*aprender a aprender*”.

Mas a aprendizagem não é uma coisa simples, uma vez que a maioria das instituições em nossa sociedade é dominada pelo que Schon chama de “*conservadorismo dinâmico*”, isto é, a tendência a lutar para permanecer igual, para não mudar; em outras palavras, para não aprender. E a solução? Segundo ele, o modelo de aprendizagem predominante em nossa sociedade é o “*modelo centro-periferia*” que, *grosso modo*, pode ser descrito como um processo de interação humana em que uma pessoa comunica à outra uma idéia nova... o protótipo deste modelo “difusor” é o agente de extensão agrícola.⁴⁴ Neste modelo o centro define a doutrina, seleciona prioridades, define políticas e mantém agências descentralizadas, por meio de dinheiro, informações e *know-how*, além do treinamento necessário aos funcionários dessas agências. Quanto à periferia, limita-se a cumprir os desejos e ordem do centro. De acordo com Schon, este modelo não funciona porque está baseado em premissas falsas:

- a) a inovação não antecede o processo de difusão, mas evolui simultaneamente com ele;
- b) o processo de difusão de inovações não se dá a partir de uma única fonte, mas de diversas fontes de informações, relacionadas entre si e que se reforçam mutuamente;
- c) o processo não consiste em mera divulgação de informações, conduzida de forma primária. Este elemento está presente no processo, mas se encontra subordinado à orientação dos subsistemas social e tecnológico existentes.

Desde que este sistema não funciona mais, qual será então a alternativa viável? Schon sugere o modelo de “*redes*”, isto é, “um conjunto de elementos relacionados entre si por interconexões múltiplas”.⁴⁵ Sua principal característica é que o êxito do processo de aprendizagem depende quase que exclusivamente da rede informal constituída pelos subsistemas sociais da organização, uma vez que nem sempre, em uma sociedade, existe uma correspondência real entre o mapa institucional e os problemas considerados mais críticos (ou seja, as instituições são geralmente criadas para resolver problemas já existentes e não para prever problemas).

Para Schon, é o modelo de rede que cria a possibilidade da aprendizagem constante, uma vez que é autogerada e não depende de conhecimento imposto de fora para dentro. Neste sentido, somos da mesma opinião de Schon: o que ele sugere corresponde ao resultado das experiências vividas por nós, como con-

⁴² Id. *ibid.*

⁴³ Id. *ibid.*

⁴⁴ Id. *ibid.*

⁴⁵ Id. *ibid.*

sultor do Serviço Brasileiro de Extensão Rural: apresenta características que levam a um melhor desempenho da organização. Apesar disso, no modelo por ele sugerido, assim como na maioria dos modelos deste tipo, predomina a ênfase na racionalidade funcional.

Nas ocasiões em que o modelo de redes de aprendizagem obtiver sucesso, o resultado final será provavelmente maior eficiência das organizações no desempenho do trabalho que estiverem executando. Seu modelo de aprendizagem não leva, entretanto, a uma postura crítica, onde se poderia discutir problemas de conteúdo, tais como: a finalidade da organização, sua contribuição efetiva e seus efeitos prejudiciais, no que se refere à sua clientela e ao meio ambiente. O modelo, basicamente centrado na reforma das estruturas organizacionais, dá uma importância secundária às dimensões psicológicas do conflito entre o homem e o mundo e adota uma postura extremamente behaviorista de que o homem deve adaptar-se às estruturas organizacionais e que estas estruturas, por sua vez, devem tornar-se cada vez mais ágeis e adaptáveis ao ambiente.

A nível organizacional ou interorganizacional, o modelo de redes de Schon tem sua importância, em termos de aprendizagem. Nosso trabalho junto ao Serviço de Extensão Rural fez-nos chegar à conclusão de que é possível lidar com questões de conteúdo significativa ao se trabalhar com a aprendizagem nas organizações, obtendo-se resultados gratificantes, tanto para o indivíduo como para as empresas.⁴⁶ A nível de sociedade, entretanto, não há condições de tratar de problemas fundamentais como a formulação de alternativas para o sistema industrial, por exemplo, porque o modelo aceita o sistema político e social vigente como um dado. Sua noção de aprendizagem está confinada dentro dos limites do sistema sócio-econômico existente, o que restringe a forma de aprendizagem que ele sugere. É nesse sentido que seu modelo de aprendizagem está baseado na racionalidade funcional e é incapaz de transcender os limites por ela estabelecidos. Em nossa opinião, a aprendizagem em termos substantivos é a única alternativa viável para nossa sociedade e o ponto de partida é a consciência de que a realidade não está "lá fora", mas de que nós somos seus arquitetos e construtores.

6.2 A pedagogia revolucionária de Paulo Freire

O conceito de aprendizagem de Freire é o da *conscientização* ou *consciência crítica*. Ele rejeita os métodos tradicionais de educação porque, de seu ponto de vista, não passam de processos de domesticação, capazes de transformar indivíduos potencialmente brilhantes em monótonos burocratas. Para Freire, toda atividade educacional deve ser baseada na reflexão crítica sobre o homem e na análise de suas condições culturais. Assim, o processo de aprendizagem não deveria preocupar-se apenas com a preparação da proficiência tecnológica das estruturas para atividades do desenvolvimento, mas também com a vocação ontológica do homem, como sujeito e não como objeto do processo educacional.

O conceito "bancário" de educação — onde a aprendizagem é reduzida a nada mais do que uma transferência de dados esparsos do professor para o aluno,

⁴⁶ Referimo-nos a nossa experiência na coordenação de um projeto de avaliação do Processo de Mudança Planejada da Emater-MG, cujo principal objetivo foi verificar os tipos e níveis de aprendizagem logrados pelos participantes do processo, que durou de 1976 a 1979.

do especialista para o cliente — não pode ser considerado educação. Não pode contribuir de maneira significativa para o enriquecimento da vida de cada um.

A estratégia para conseguir uma consciência crítica seria a aprendizagem baseada em técnicas de solução de problemas, ao que Freire chama educação problematizante. “Na educação problematizante, o homem desenvolve o poder de percepção crítica da maneira como ele existe no mundo *no qual e com o qual* ele se encontra. Passa a encarar o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em andamento, em transformação.”⁴⁷

Quadro 3

Comparação entre os dois processos de aprendizagem apresentados por Freire:⁴⁸

Educação “bancária”	Educação problematizante
Resiste ao diálogo	Considera o diálogo indispensável ao ato de cognição
O homem é o objeto que recebe assistência	O homem é o sujeito, um ser racional crítico
Inibe a criatividade e domestica	Baseia-se na criatividade. Estimula o raciocínio real e a ação baseada na realidade
Não reconhece o homem como um ser histórico	Toma o aspecto histórico do homem como ponto de partida, afirma que o homem é um ser incompleto, inacabado, em permanente processo de “vir-a-ser” e em uma realidade igualmente incompleta

Se a proposta de Paulo Freire for integralmente aceita, em termos sociais, há uma grande possibilidade de que nossa sociedade organizacional passe por uma transformação revolucionária. Por outro lado, não aceitá-la significa condenar o homem e suas instituições a um futuro muito aquém de suas potencialidades. O equacionamento de tal dilema tem sido uma das preocupações filosóficas há milênios e, evidentemente, não é nem poderia ser objeto deste trabalho.

Nós nos concentraremos, a seguir, na análise de uma das estratégias de mudança: Desenvolvimento Organizacional (DO) — ou Mudança Organizacional Planejada (MOP) — formal e unanimamente definido como uma estratégia de aprendizagem organizacional. Nossa preocupação é demonstrar que tal estratégia tem muito pouco a ver com aprendizagem, assim como nós a definimos, e muito mais com esquemas de socialização e de adaptação dos indivíduos às organizações.

⁴⁷ Freire, P. *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

⁴⁸ Este quadro foi organizado a partir dos seguintes livros de Paulo Freire: *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979; *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978; *Extensão e comunicação*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971; *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

7. Conceito de mudança organizacional planejada — seu confronto com o processo de aprendizagem

Assim como a aprendizagem, a mudança organizacional planejada é definida como *um processo* — no sentido de não se tratar de um projeto estanque ou isolado, mas de um conjunto de intervenções planejadas. Visa capacitar os membros das organizações a promover aquelas mudanças julgadas necessárias à consecução dos objetivos organizacionais, atendendo às demandas ambientais e atuando na configuração dessas demandas.

Há alguns pressupostos básicos que, segundo a literatura clássica sobre o assunto, devem estar presentes nos processos de mudança organizacional planejada:

- a) é uma *estratégia educacional*⁴⁹ que visa mudar crenças, atitudes, valores e estruturas organizacionais, no sentido de atingir os objetivos da organização e melhor adaptá-la ao meio-ambiente mutante;
- b) trata-se de um processo *administrado do alto*⁵⁰ e que envolve toda a organização;
- c) realiza-se através da participação de um *agente de mudanças*;⁵¹
- d) é feita através de intervenções planejadas nos *procedimentos* da organização;⁵²
- e) usa os conhecimentos das *ciências do comportamento*.⁵³

O conceito de mudança organizacional planejada, assim como de aprendizagem, tem um compromisso com o futuro. Embora seu ponto de partida seja a empresa atual, sua meta é o crescimento que ela pode alcançar a partir do “aqui e agora”, levando em conta sua história.

A maioria dos autores aceita o modelo lewiniano de mudança como o modelo clássico do processo de aprendizagem.

Lewin⁵⁴ conclui que o processo de mudança obedece às seguintes fases:

1. *Percepção* — é o momento de tomada de consciência do problema. É o ponto de partida de qualquer mudança ou aprendizagem. Dela surgem a motivação e a necessidade sentida de mudança. Nossa realidade é aquela que percebemos do mundo exterior.
2. *Descongelamento* — é o desmanchar dos padrões antigos de comportamento, o desfazer dos hábitos, a partir de nossas percepções.
3. *Mudança de atitudes* — à medida que percebemos as situações e descongelamos os padrões antigos de comportamento, algo se rompe dentro de nós. A mudança de atitude é ainda uma mudança interna.
4. *Mudança de comportamento* — é a exteriorização das atitudes e se dá pela *aprendizagem*. Enquanto não existe comportamento externalizado, não aconteceu nenhuma mudança ou aprendizagem.
5. *Recongelamento* — é a fixação do novo comportamento aprendido.

⁴⁹ Bennis, W. *Desenvolvimento organizacional: sua natureza, origem e perspectivas*. São Paulo, Edgard Blücher, 1972.

⁵⁰ Beckard, R. *Desenvolvimento organizacional, estratégias e modelos*. São Paulo, Edgard Blücher, 1972.

⁵¹ Bennis, W. op. cit.

⁵² Id. ibid.

⁵³ Id. ibid.

⁵⁴ Lewin, K. Group decision and social change. In: Swanson, G.E.; Newcomb, T.N. & Hartley, E.L. ed. *Readings in social psychology*. New York, Holt, 1952.

Argyris e Schon⁵⁵ entendem o processo de aprendizagem como um ciclo que compreende: a) a descoberta do problema; b) a invenção de uma solução (mapa conceitual); c) a aplicação da invenção (o desempenho em termos de comportamento real); d) a generalização do aprendido para outros contextos.

Se compararmos o modelo lewiniano de mudança e o processo de aprendizagem descrito por Argyris e Schon com as fases do processo de mudança organizacional planejada, concluímos facilmente que eles mantêm uma evidente similaridade.

O processo de mudança planejada prevê as seguintes fases:

1. *Contato* — caracterizado pela exploração mútua das necessidades da organização e das possibilidades de ajuda que o agente de mudança tem para oferecer. É um momento de sondagem, de reconhecimento da situação. É geralmente o momento em que se revelam as expectativas mútuas e definem-se as condições de trabalho conjunto. Pode ser comparado ao momento de *percepção* no processo de aprendizagem.
2. *Diagnóstico* — é o momento de identificação do “estado atual” da organização, de modo a planejar a ação subsequente com garantia de alcance dos resultados. A realização do diagnóstico implica na consciência clara da implementação do processo de mudança planejada e, por si só, já constitui um início do processo. Pode ser considerado como uma forma de *descongelamento*.
3. *Planejamento* — é a sistematização das necessidades identificadas, de acordo com as possibilidades e limitações da organização. Entretanto, como o plano, em si, não garante a operacionalização das ações, pode ser comparado ao momento de mudança de atitude, ou de mudança interna, ainda capaz de ser exteriorizada.
4. *Implementação das ações* — é na realidade, a extensão seqüencial do planejamento. É o momento da concretização da ação, da realização do planejado. É quando a intenção torna-se realidade, quando se dá a *aprendizagem, a mudança de comportamento*.
5. *Institucionalização* — visa à manutenção do processo, a fixação e o *recongelamento* ou cristalização dos comportamentos e conteúdos modificados ou aprendidos.
6. *Avaliação* — visa à “correção de curso” do processo e a sua continuidade, através de novo ciclo.

As semelhanças existentes entre os pressupostos apregoados pela literatura de mudança organizacional planejada, como tal (e a metodologia por esta utilizada), e o processo de aprendizagem, levam-nos à suposição de que os processos de mudança planejada conduzem as organizações que os adotam a uma aprendizagem efetiva e duradoura. Entretanto, tal fato parece não estar acontecendo na prática, a julgar pelos relatos da literatura contemporânea e pelos depoimentos dos profissionais engajados em processos desta natureza.⁵⁶ A partir de uma avaliação sistemática

⁵⁵ Argyris, C. & Schon, D. *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. Jossey Bass, San Francisco, 1974.

⁵⁶ Entre os autores contemporâneos que desenvolveram estudos críticos sobre Desenvolvimento Organizacional, podemos citar: Ventriss, C. The substantive importance of learning and its relevance to administrative theory: towards a theory of action. Trabalho não publicado. USC, Los Angeles, 1979; Souza, C.C.S. Novas perspectivas em D.O.: uma análise comparada. *Revista de Administração de Empresas*, Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 19(4):91-4, out./dez. 1979; Cruz, J.B. Misapplied behavioral science: the case of OD in Brazilian Public Administration. Trabalho não-publicado. USC, Los Angeles, 1980; Collins, R.C. Training and education: trends, differences and issues. *Public Administration Review*, Washington, D.C., American Society for Public Administration, Nov./Dec. 1973. p. 508-16.

por nós realizada em uma organização pública brasileira,⁵⁷ após dois anos e meio de atuação como consultores externos, durante os quais este aparente paradoxo foi objeto de indagação constante, começamos a vislumbrar, sob a capa desta suposta identidade, algumas diferenças fundamentais inerentes à própria substância de ambas as estratégias, ao que decidimos chamar de *falácia da identidade processualística*. Se nossa abordagem estiver correta, os pressupostos embaixadores de DO deverão passar, daqui por diante, a serem vistos como *não tão humanistas e não tão educacionais* como são geralmente considerados pelos teóricos defensores desta linha de desenvolvimento.

Quadro 4

Confronto entre processo de aprendizagem e processo de mudança organizacional planejada

(Enfoque processualístico)

Aprendizagem	Mudança planejada
Percepção	Contato — identificação das necessidades de mudança
Descongelamento	Diagnóstico — percepção acurada da realidade
Mudança de atitude	Planejamento — intenções e mudanças internas
Mudança de comportamento	Implementação das ações — externalização das intenções, por ações concretas
Recongelamento	Institucionalização — cristalização e fixação dos novos comportamentos aprendidos
Avaliação	Avaliação

Essas diferenças residem basicamente no fato de que:

1. O termo *aprendizagem* comporta a interpretação de duas realidades a nosso ver distintas — a *aprendizagem-libertação* e a *aprendizagem-socialização* — gerando confusão não somente a nível teórico, mas principalmente na ação concreta, a nível da organização. A *aprendizagem-libertação* que defendemos neste trabalho, conduz à *autonomia* do indivíduo, à preservação e à proteção de sua *identidade*, ao mesmo tempo em que permite a *auto-renovação* constante e dinâmica, pelo uso da *experiência acumulada*, enriquecida pelo *pensamento crítico*. Não é este o tipo de aprendizagem buscado pelos processos de mudança organizacional planejada. É visando primordialmente o *Desenvolvimento das Organizações*, que

⁵⁷ Trata-se de uma das empresas vinculadas ao Sistema Brasileiro de Extensão Rural.

eles se envolvem no confronto dialético dos objetivos organizacionais *versus* necessidades individuais. Como as pressões dos valores utilitários e funcionais prevaletentes em nossa sociedade industrial abafam os valores humanos com uma força esmagadora, temos assistido nos processos de mudança organizacional planejada a uma mera adaptação do indivíduo às normas e aos valores organizacionais e sociais. Seu desenvolvimento pessoal é permitido — e até mesmo estimulado — enquanto ele se presta à consecução dos objetivos organizacionais. Neste sentido, o processo de mudança organizacional planejada tem sido muito mais um processo de *socialização*, de *acomodação* e de *condicionamento* do que propriamente de *aprendizagem*.

2. Por outro lado, a aprendizagem-libertação conduz à criatividade e à livre expressão do pensamento e da ação, o que pode tornar-se terrivelmente ameaçador ao funcionamento das organizações burocráticas. Segundo Presthus,⁵⁸ a burocracia exerce um papel estruturante em nossa sociedade, no momento em que supersimplifica a realidade, através de normas, políticas e diretrizes visando, desta forma, tornar sua complexidade administrável. O indivíduo que se liberta é capaz de visualizar a organização e a sociedade na qual vive de maneira crítica, sob uma perspectiva global, tornando-se, então, capaz de gerar mudanças que, alterando o *status quo*, poderiam trazer perturbações à ordem social e ameaças aos valores funcionalistas e orientados para o mercado de nossa sociedade.

3. Como conseqüência, os processos de mudança organizacional planejada, *embora apregoando a participação dos membros da organização na sua administração*, adotam, na prática, uma posição radicalmente oposta. Este fenômeno, relatado por Edelman,⁵⁹ constitui mais uma forma manipulativa de manutenção da sociedade capitalista. Há uma evidente diferença entre a participação real, construtiva e motivada de um indivíduo e a mera verbalização da vigência de um processo participativo de gestão, anunciado pelos elementos da cúpula administrativa de uma organização. Schon⁶⁰ afirma que o atual modelo de administração, direcionado do centro para a periferia, não produz aprendizagem; que a mudança se dá nas bases, na vasta rede de relacionamentos interpessoais existentes na periferia. Um modelo de mudança planejada que “é administrado do alto”, tal como os processos de mudança planejada, não envolve os membros da organização numa participação real e, por isso mesmo, não tem condições de promover mudanças significativas.

4. Paulo Freire⁶¹ afirma: em um processo de aprendizagem, o importante é o *conteúdo*. Se este for correto, não importa o processo usado para viabilizá-lo. A racionalidade substantiva é que determina os meios a serem usados. Ora, os processos de mudança organizacional planejada intitulam-se tacitamente de *consultoria de processos*. Embora se diga que o esforço de mudança planejada abranja a organização global, a maioria dos consultores trabalha apenas com a variável comportamental, com os *processos* gerenciais e psicossociais.

5. A ênfase em processos é apenas sintoma de uma realidade mais abrangente: a maioria dos processos de mudança planejada concentra seus esforços na racionalidade funcional das organizações, na busca da eficiência e na racionalização dos meios. A racionalidade substantiva ou o conteúdo essencial do trabalho é

⁵⁸ Presthus, R. *op. cit.*

⁵⁹ Edelman, M. *Political language: words that succeed and policies that fail*. New York, Academic Press, 1977.

⁶⁰ Schon, D. *op. cit.*

⁶¹ Freire, P. *Educação e mudança*. *op. cit.*

relegado a um segundo plano, quando chega a ser considerada. Schon⁶² afirma que muitas vezes a ênfase nos meios é uma forma de conservadorismo, de usar a mudança acidental para ocultar a mudança essencial. O quadro 5 ilustra as diferenças de conteúdo existentes entre os dois processos estudados.

Quadro 5

Confronto entre o processo de aprendizagem e o processo de mudança organizacional planejada

(Confronto substantivo)

Autonomia	Socialização Condicionamento Acomodação
Pensamento crítico	Doutrinação Treinamento
Liberdade de criação e de expressão	Sujeição a normas, políticas e diretrizes
Participação real	Participação verbalizada
Uso da experiência acumulada na resolução de problemas	Mudança pela mudança
Ênfase na racionalidade substantiva	Ênfase na racionalidade funcional
Ênfase em conteúdo, mais que em processos	Ênfase em processos, mais que em conteúdo

Summary

In this article, the authors' intention is to analyze the concept and the various approaches of the learning process in general, and of the organizational learning process, comparing educational strategies for planned organizational changes, such as they are being implemented in Brazilian organizations, appraising their results in terms of effective knowledge.

They examine how organizations and individuals acquire the capacity to adopt new patterns of behaviour, and emphasize the necessity to keep a constant and renovating learning process, to guarantee the organizations vitality.

One of the basic assumptions of the work is that present learning methods have not undergone an evolution capable of leading individuals to adopt adequate solutions to the kind and complexity of the problems we are facing now.

Although befalling the emphasis of the article on the learning process in the organizations, the study also considers the social and individual levels.

⁶² Schon, D. op. cit.