

Leitura: Quadro Conceitual da Práxis nas Organizações Que Inovam

Reading: Conceptual Framework of Praxis in Organizations That Innovate

Valdecir Pereira Uveda¹, Eric C. Henri Dorion¹, Cristine Hermann Nodari², Silvana Regina Ampessan Marcon¹

¹Universidade de Caxias do Sul, UCS, Brasil, ²Universidade Potiguar, UNP, Brasil

Correspondência: Cristine Hermann Nodari, Endereço: UNP, Capim Macio, CEP.: 59.082-902, Natal, RN, Brasil. Tel: 55 84 3215-1137. E-mail: uveda@hotmail.com

Recebido: 02 de Junho de 2014 Aceito: 24 de Agosto de 2015 Publicado: 02 de Março de 2016

Resumo

A escrita dividiu a história da humanidade e revolucionou as formas de produção e transmissão de conhecimentos. Neste contexto, este ensaio conceitual exploratório tem por objetivo analisar a leitura como elemento e práxis já utilizada no dia a dia das organizações inovadoras. Essa atividade, praticamente invisível na rotina organizacional, é entendida como possibilidade de diferenciação para as empresas se tornarem espaços inovadores. O pressuposto de estudo considerou o ambiente das organizações inovadoras. A opção por analisar a leitura e seu processo para o desenvolvimento humano e organizacional apoia-se na carência de estudos que aproximem a leitura como uma prática para a inovação nas organizações. Para isso, inicialmente foi feita a revisão do conceito de inovação, e à sua luz foi analisada, numa perspectiva filosófica, a leitura e seu processo para o desenvolvimento humano e organizacional, em vista da inovação. Foi possível assegurar que, a leitura é uma das práticas que, presente nas organizações, contribui para a inovação. Como oportunidade de pesquisas futuras, ressaltou-se a realização de trabalho exploratório empiricamente alicerçado na análise dos chamados atores individual, coletivo e contextual.

Palavras-chave: Leitura, inovação, conhecimento, individual, coletivo, contextual.

Abstract

Writing divided the history of mankind and revolutionized the ways of production and transmission of knowledge. In this context, this exploratory conceptual essay seeks to analyze the reading element and praxis as already used in the daily lives of innovative organizations. This activity, virtually invisible in organizational routines, is understood as the possibility of differentiation for companies to become “innovative spaces”. The assumption study considered the environment for innovative organizations. The choice to analyze the reading and the process for human and organizational development relies on the lack of studies that approach reading as a practice for innovation in organizations. For this, the first review of the concept of innovation was made, and its light was analyzed, a philosophical perspective and its reading process to the human and organizational development in view of innovation. It was possible to say that there is a reading practice that contributes to innovation or, in other words, reading is one of the practices that present in organizations, contributes to innovation. As an opportunity for future research, we emphasize conducting exploratory work empirically based on the analysis of individual, collective and contextual actors.

Keywords: Reading, innovation, knowledge, individual, collective, contextual.

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 3.0.

1. Introdução

A leitura é um dos processos de geração e transformação do conhecimento humano presente nas organizações como ferramenta que auxilia a empresa a se recriar constantemente, inovar produtos e processos, estudar o mercado, compreender os concorrentes, definir planos para o futuro. Na rotina organizacional as pessoas se utilizam da leitura e têm nela o instrumento pelo qual assimilam formas de pensar, agir e de expressar a própria visão de mundo. Contudo, a leitura no ambiente organizacional parece que tem sido pouco explorada tanto por gestores quanto por pesquisadores.

Entende-se que a construção do conhecimento não se encontra isolada, mas acumulada e transmitida às gerações, de forma explícita e implícita. Muitas foram às dimensões de análises submergidas na pesquisa ao investigar a construção e transmissão de conhecimentos. Especial atenção dedicou-se a epistemologia por comportar em si uma reflexão geral em torno da natureza, etapas e limites do conhecimento humano.

Uma dimensão analisada foi a da construção do sentido daquilo que é lido, que se dá por meio da leitura e complementada, segundo Freire (2008), pela leitura do mundo que precede a leitura da palavra. Entretanto, a competência de leitura da palavra, nos seus aspectos gramaticais e de funções da linguagem, é essencial para uma leitura social ou sócio interacional. No processo de ler interagem os dados individuais do leitor e do autor, perpassados pelas inúmeras variáveis socioculturais que estão presentes no texto.

Outra dimensão faz referência às inovações na escrita e suas influências na formação do pensamento. O livro impresso substituiu a inflexão verbal como princípio gramatical, fenômeno que se verificou pela transferência do meio auditivo para o visual da sintaxe. Fenômeno crescente com textualidade e escrita eletrônica por meio da inserção de novos caracteres, novos pictogramas que influenciam diretamente a forma de escrever e de leitura (parênteses, vírgula, ponto e vírgula, dois pontos) e dos chamados *emoticons*. Trata-se de inovações na escrita que influenciam não só a forma de escrever e de leitura, mas também a forma de pensar.

Quando se pensa o conhecimento nas organizações, é comum partir pelo caminho lógico-indutivo, onde as práticas do conhecimento ganham primazia; em seguida, vem o aprendizado organizacional para se chegar à gestão do conhecimento. Permeando essas fases discute-se a inovação. Este estudo introduziu outro elemento: a leitura. Entretanto, ela foi refletida como prática presente em cada parte do esquema que poderá alterar essa lógica linear. O foco pautou na leitura como prática para a inovação nas organizações. Embora destacada como um elemento para efeitos metodológicos, no esquema apresentou-se como prática necessária em todas as partes, a fim de buscar a superação do pensamento linear nas organizações e investir na construção da inovação por meio de transposição qualitativa.

O objetivo deste artigo foi propor uma integração de elementos para estudar de que forma a leitura como uma construção individual e coletiva de conhecimento, pode ser significativa no ambiente organizacional em vista da inovação. Este artigo foi dividido em duas seções, além da seção introdutória. A seção dois apresenta o referencial teórico de aproximação entre os conceitos de leitura, inovação e conhecimento. Na seção três propôs-se uma integração de análise destacando uma trajetória de relação entre os temas. A seção quatro apresentou as considerações finais da pesquisa propondo estudos futuros. Por fim, apresentaram-se as referências bibliográficas utilizadas no estudo.

2. Inovação

A fundamentação teórica realizou-se a partir das referências “leitura” e “inovação” nos temas de estudo. Associada à leitura está a escrita, que nasce simultaneamente a ela (MANGUEL, 2001), motivo pelo qual se incluiu esta referência como chave de busca. Tal procedimento se fez necessário pelo caráter exploratório da pesquisa, que constatou ausência de estudos anteriores com o tema da leitura como objeto de estudo na prática das organizações. O estudo incluiu a palavra-chave “conhecimento”, que pode ser considerado o elo entre os assuntos estudados. Sua função perpassa os diversos temas, montando uma espécie de rede de saberes e fornecendo a coerência com o tema central desta pesquisa.

Tendo em conta a infinidade de estudos ligados à inovação, procurou-se estabelecer relação com elementos vinculados ao eixo central do estudo, ou seja, à leitura e escrita, à gestão do conhecimento e ao aprendizado organizacional.

Schumpeter (1982) define como “novas combinações”, literalmente: combinar materiais e forças ao alcance. Para o autor:

(...) é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são, por assim, dizer, ensinados a querer coisas novas, ou as mesmas coisas com métodos diferentes. (SCHUMPETER, 1982, p. 48).

Schneider, Gunnarson e Niles-Jolly (1996) definem inovação como a capacidade de uma organização de mudar e reinventar-se continuamente. Nessa perspectiva, Robbins (2005) enfatiza as fontes de inovação nas organizações como “variáveis estruturais” que têm sido as mais estudadas fontes potenciais de inovação. Além disso o autor enfatiza que as organizações inovadoras tendem a possuir culturas semelhantes. Estimulam a experimentação e recompensam não apenas o sucesso, mas também o fracasso. Salienta ainda que, em muitas organizações, as pessoas são recompensadas mais pela ausência do fracasso do que pela presença do sucesso. Culturas como essas, eliminam os riscos e, junto com eles, a inovação. As pessoas só apresentam ideias novas onde não são penalizadas por esse comportamento.

Aspecto relevante relacionado à inovação refere-se a motivação. Schumpeter (1982) fala sobre a motivação para inovar: “há o sonho e o desejo de fundar um reinado privado, [...] também uma dinastia”, mas há também “o desejo de conquistar: o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros, de ter sucesso”, há enfim, “a alegria de criar, de fazer as coisas, ou simplesmente de exercitar a energia e a engenhosidade” (SCHUMPETER, 1982). Estas mesmas motivações valem para a capacidade de aprendizado para a inovação.

Numa perspectiva da semiótica, Barthes (2001) afirma que tudo o que significa no mundo está misturado com a linguagem e que nunca se tem sistemas significantes de objetos em estado puro, mas interposto pela linguagem que, funciona como polia de transmissão, de modo particular, nos sistemas de imagens, como títulos, legendas, artigos. Para o autor, os objetos não veiculam apenas informações, mas constituem sistemas estruturados de diferenças, oposições e contrastes de signos.

Calefato (2009), afirma que a mistura de bens e signos proposta desde a década de 1960, significa que o valor das mercadorias é considerado como uma relação social. O valor do objeto consiste não tanto na sua funcionalidade – valor de uso – nem no valor de troca no sentido tradicional mas, num contexto atual de comunicação total, pode ser entendido como sendo o valor comunicativo cuja medida tem como base sobretudo a inovação e a velocidade.

Nesta perspectiva, em matéria de inovação, adquire evidência o conceito de semiótica destrutiva. Segundo Calefato (2009), trata-se da impossibilidade de utilização de um meio de produção ou bem de consumo com preocupações de uso como signo e não como “corpo”, e neste contexto, o corpo entendido como organização. Na realidade, refere-se a “demolir” o velho e substituí-lo pela mais “recente inovação” dentro de todas as fases de reprodução social, utilizando-se para isso, de técnicas de comunicação que, em detrimento do “velho” exploram os elementos dos signos como, a modularidade, velocidade, *design*, “virtualização”, personalização.

A inovação está relacionada de alguma maneira com a gestão do conhecimento. No contexto do conhecimento nas organizações destaca-se a afirmação de Demo (2002):

“(...) saber pensar significa manejar coerentemente a inovação, começando pela capacidade própria de se inovar. Inovar implica inovar-se, por coerência lógica mínima” (DEMO, 2002, p.54).

Esta atividade está relacionada com a capacidade da alegria da aprendizagem, que nada tem a ver com aprendizagem engraçada, como se isto pudesse evitar a necessidade de saber pensar. A aprendizagem requer trabalho, disciplina, gira em torno do desenvolvimento humano, que vai além da informação.

A inovação é um processo baseado no conhecimento. A combinação de conhecimentos é essencial e frente ao que Tidd et al. (2008) chamam de “fusão tecnológica”, diferentes correntes tecnológicas convergem, de forma que produtos que costumavam ter identidade discreta assumem “novas arquiteturas”. Nesse cenário, a mudança assume maior complexidade e enfrenta maior desafio de aprender e configurar um novo sistema de conhecimento e, ao mesmo tempo, “desaprender” outro velho e já cristalizado.

Segundo Dorion (2010), a inovação também acontece na produção científica. Esta não permanece estagnada, mas gera conhecimentos por meio da combinação de conceitos que utiliza novas ideias e as já existentes, muitas vezes rompendo com esquemas tradicionais.

3. Leitura: Construção Individual e Coletiva de Conhecimento

O conhecimento pode ser classificado, na filosofia, como explícito ou tácito. Audi (2006) dá a seguinte definição:

“(...) o conhecimento explícito é aquele consciente de si mesmo no sentido que aquele que conhece está consciente do relevante estado do conhecimento. Em contrapartida o conhecimento tácito é implícito, oculto da autoconsciência” (AUDI, 2006, p.65).

Neste caso ele é genuíno, mas a pessoa está inconsciente do estado relevante do conhecimento, mesmo que possa adquirir a consciência dele por meio da reflexão adequada. Neste sentido, este conhecimento se assemelha a muitos dos estados psicológicos, ou seja, o estado psicológico numa pessoa não requer que ela tenha consciência deste estado.

Nonaka e Takeuchi (1997) utilizam a mesma classificação para defender a formação de duas dimensões: ontológica e epistemológica na criação do conhecimento. Entretanto, ao tratar do conhecimento tácito, afirmam que este conhecimento inclui elementos cognitivos e técnicos, com isso deixam subentendido o estado de consciência por parte do indivíduo sobre o conhecimento.

O ser humano é temporalizado e situado e ontologicamente inacabado, afirma Freire (2001). Neste sentido, o ser deve estar situado em seu tempo e tomar conhecimento e consciência de sua situacionalidade, pois quanto mais

refletir sua condição de espaço-temporalidade tanto mais assumirá compromisso com a realidade, porque é sujeito e não espectador.

O conhecimento contém um fator fundamental de assimilação que confere significação ao que é percebido ou concebido. Essa assimilação cognitiva é a primeira fase dos processos de interações entre genomas e o meio, que Piaget (2003), denomina “normas de reações”. O ser humano, para interagir com o universo à sua volta, é influenciado pelo ambiente e nele exerce sua influência, construindo e se construindo ao mesmo tempo. Nesse “construir-se”, além do processo de assimilação cognitiva, a pessoa se utiliza dos chamados “esquemas de ação”:

O indivíduo, portanto, na visão de Piaget (2003), constrói e inventa a partir de suas relações com o meio. Isso porque nesse processo os esquemas pessoais interagem com os esquemas coletivos. O espaço do saber acolhe visão de valores individualmente compartilhados num ambiente de pensamento coletivo e expressos em organizações humanas concretas que os enriquecem com evoluções no decorrer da história.

Considerando a escrita algo estático, Lévy (2000) faz uma aproximação da leitura com o ambiente reinventado pelo indivíduo. A escrita é eficaz para produzir o pensamento coletivo e a leitura deve ser acompanhada do trabalho individual de interpretação. Nessa tarefa, a pessoa retoma as memórias coletivas e as organiza em novo espaço de signos sensível, ativo, inteligente, a serviço de seus exploradores.

No espaço do território, citado acima, o suporte é o livro, “o sujeito do saber é a casta dos especialistas da escrita, o grupo dos hermenutas, o corpo dos guardiões de sistemas”. Assim, o saber territorial é de domínio reservado, confiscado, transcendente e fechado ao exterior, semelhante a um livro selado. Esse saber trancado em si, cortado, com hierarquias internas, divisões complicadas e graus sucessivos é de difícil acesso.

Nessa perspectiva, de acordo com Nonaka e Takeuchi, (1997), o aprendizado consiste em dois tipos de atividade. a) obtenção do *know-how* a fim de resolver problemas específicos baseados em premissas específicas; b) estabelecimento de novas premissas expressas por novos paradigmas, esquemas, modelos mentais ou perspectivas, cujo objetivo é anular as premissas existentes. Esses dois tipos são considerados como “aprendizado I” e “aprendizado II” (BATERSON, 1973) ou “aprendizado de circuito simples” e “aprendizado de circuito duplo” (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

O modelo prático de Senge (1990) denomina-se “a organização que aprende”; nessa proposta, a organização tem a capacidade de aprendizado gerativo ou ativo e de aprendizado adaptativo ou passivo. Para desenvolver uma organização que aprende, segundo o autor, são necessárias disciplinas: a) seguir o “raciocínio sistêmico”; b) estimular o “domínio pessoal”; c) fazer florescer os “modelos mentais”; d) desenvolver a “visão compartilhada”; e) proporcionar o “aprendizado em equipe”.

Segundo Dorion (2010), o trabalho de Piaget e Dewey, com a aprendizagem experiencial são considerados pioneiros e, ainda hoje, referências para muitos estudos. Os trabalhos são baseados em dois conceitos, continuidade e interação. De acordo com Dewey (1947), o princípio da continuidade da experiência significa que cada experiência, por um lado, supõe algo de experiências anteriores e, por outro lado, em nada altera a qualidade das experiências posteriores. O conceito, da interação, estabelece que o indivíduo deve viver interação situacional entre os seus estados subjetivos e as condições ambientais. Dessa forma, em uma situação de aprendizagem o indivíduo observa as condições ambientais, vinculando-as com suas vivências e fazendo-as interagir com o seu conhecimento. O novo conhecimento afetará suas interações futuras com o ambiente. Esse processo de aprendizagem funcionará como espiral contínua.

Baseado em parte no modelo de Dewey (1947), o modelo de Kolb (1976) chama a atenção por sua riqueza de relações entre conhecimento, experiência e habilidades. De acordo com Dorion (2010) esse modelo objetiva primariamente levar o aprendiz individualmente a integrar o conhecimento e as suas consequências em um conjunto único, para que seja capaz de mobilizar seus conhecimentos.

A definição de aprendizagem, segundo Dorion (2010) é um processo onde o conhecimento é criado pelo próprio pensamento, isto é, um processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência elaborando quatro estágios: a) a fase de experiência concreta na qual o tipo divergente reconhece os problemas e desenvolve algumas ideias; b) o estágio de observação reflexiva que define o tipo de problemas de assimilação e formulação de teorias; c) a fase de conceitualização que constitui o universo da convergência, como resolver problemas e implementar ideias; e, d) fase de experimentação que valoriza o tipo de acomodação que garante a execução dos planos e envolvimento em novas experiências.

Segundo Piaget (1978), quatro são os fatores individuais e coletivos, no domínio das funções cognitivas, do desenvolvimento. a) biológicos – ligados ao “sistema epigenético” (interações do genômio e do meio físico no decurso do crescimento), que se manifestam pela maturação do sistema nervoso; b) equilíbrio das ações – tomados no sentido de auto-regulação, agem no desenvolvimento como função de atividades múltiplas em seus aspectos de exercício, de experiência ou de ação sobre o meio; c) sociais de coordenação interindividual – tem

como objetivo tratar as relações entre as funções cognitivas e os fatores sociais, a começar opondo as coordenações gerais das ações coletivas às transmissões culturais particulares que se cristalizam de maneira diferente em cada sociedade; d) transmissões educativa e cultural – são construção suscetível e de evolução, constituído pelas tradições culturais e transmissões educativas, que variam de uma sociedade a outra (PIAGET, 1978).

A primeira dessas direções é a da conquista dos objetos, ou conhecimento dos ambientes que conduzirá à objetividade na compreensão do real. A segunda direção, ligada à inteligência, é a tomada de consciência das condições internas dessas coordenações, por reflexão, aos conhecimentos sistematizados (PIAGET, 2003).

O Manual de Oslo (2005) afirma que o aprendizado organizacional depende de práticas e de rotinas, de padrões de interação dentro e fora da empresa, e da capacidade de mobilizar conhecimento tácito individual e promover interações. Acrescenta, ainda, que este tipo de aprendizado pode ser estimulado por meio de um cuidadoso arranjo de práticas, rotinas e relacionamentos.

Para Piaget (1978), “o pensamento científico acreditou, por muito tempo, atingir um conjunto de verdades definitivas”. Como consequência dessa transformação do conhecimento-estado em conhecimento-processo, colocam-se em questão as relações entre epistemologia e desenvolvimento ou mesmo formação psicológica das nações e operações.

De acordo com Piaget (1978), a experiência é indispensável para a formação dos conhecimentos lógico-matemáticos afirma que a aprendizagem pela experiência se dá pela acomodação de esquemas de assimilação, ou seja, o indivíduo, por meio de suas vivências, faz a assimilação ativa e incorpora os objetos em seus esquemas sensorio-motores.

Para Le Boterf (2003), o aprendizado se dá de maneira coletiva. Como organismo, a empresa tende a se estabelecer, em sua expressão, em “rede de competências”. O desempenho da organização dependerá da sua capacidade para mobilizar e combinar as competências de seus atores. Nessa imbricação da inteligência, as competências individuais enriquecerão a rede. E cada ator poderá mobilizá-la, tanto na gestão de fluxos, quanto na solução de problemas e, até mesmo, nas inovações.

Os autores Pinchot e Pinchot (1995), ao trabalhar o tema “Intrapreendimentos de publicações internas”, dizem que é uma das formas básicas pelas quais as civilizações recordam o passado e disseminam o que foi aprendido.

O leitor é o centro da prática do processamento da informação. O conjunto de experiências deste sujeito constrói o seu significado, seus valores, suas crenças, seus conceitos e preconceitos. Para Mendes (2008) ser leitor é escrever a si próprio, tomar posse de si no sentido de apropriar-se; é imergir constantemente entre o ato e o gosto; é um modo de estar leitor; estar situado em seu tempo, no mundo; é participar da engenhosidade; é reler. Assim, um texto em si acolhe um conjunto múltiplo de leituras devido a seus leitores. Atualmente admite-se que tanto o autor/texto, quanto o leitor, são os elementos-chave na leitura, sendo que o processo como um todo é caracterizado pela troca de significados e informações (KLEIMAN, 1996).

Tal mudança de paradigma no processamento de informação é chamada de leitura interativa, cuja fundamentação teórica sócio-interativa define-se pelo bidirecionamento do fluxo de informação e pela assimilação do discurso e leitura como processo de comunicação entre autor e leitor na relação de significados (PAVIANI, 2008).

Conforme Alves Martins (1998), caracterizar as representações e conhecimentos dos “aprendizes-leitor” quanto à natureza e objetivos da leitura é fundamental, pois tais representações e conhecimentos determinam a maneira como o aprendiz assimila a aprendizagem.

Conforme Orlandi (2000), a leitura assume uma postura interativa entre a linguística, a pedagogia e o social. Assim, ela não pode ser restringida ao seu caráter técnico, mas direcionar-se de forma que permita ao leitor trabalhar sua própria bagagem de leituras, assim como a história das leituras dos textos e de sua relação com a história e o conhecimento legítimo. Finalmente, é necessário considerar o sentido que o leitor atribui ao texto, já que ele não absorve apenas uma decodificação literária.

Entendendo a leitura como uma forma de aprendizado coletivo, e não apenas como um conjunto de informações absorvidas individualmente, ela pode ser uma ferramenta essencial para potencializar a inteligência organizacional. Segundo Teixeira Filho (2001) o conhecimento é transmitido por pessoas e para pessoas, através de meios estruturados como vídeos, livros, documentos, páginas da *WEB*, etc. Todos esses processos envolvem a leitura, que pertencendo ao coletivo e não apenas a um indivíduo, sendo parte da rotina institucional, pode tornar-se a base das competências da organização, gerando uma vantagem competitiva (FLEURY; OLIVEIRA, 2001).

Atualmente, com a agilidade exigida das organizações e das pessoas, Lévy (2000) afirma que no espaço do saber os intelectuais coletivos produzem as próprias durações, e acrescenta que os indivíduos reapropriam-se de suas

temporalidades subjetivas. O espaço do saber abole o diferido, mas não ao modo da mercadoria, acelerando até o tempo real, pois este ainda tem como referência o relógio, um tempo exterior (LÉVY, 2000). O fato é que o relógio exterior aparenta ter velocidade superior ao tempo biológico, fazendo com que o indivíduo acelere o próprio processo produtivo. Também as leituras passam por essa dinâmica, a nova “*biticidade*” (texto escrito em *bit*). Embora disponibilizando um mundo de leituras possíveis, os textos encolhem gradativamente, para satisfação de um leitor/aprendiz que se vê no labirinto arquitetônico do conhecimento.

Esta agilidade que tende “apressar a aprendizagem” influencia o conceito, processo, bem como o modo como se dá a aprendizagem. A leitura nessa relação se insere como proposta que tende a evitar a desconexão do aprendiz com “os contextos” distantes entre si.

4. Gestão do Conhecimento e Leitura: Nova Identidade Cultural

Não obstante seja um conceito relativamente novo, a atividade de gestão do conhecimento remonta aos primórdios das civilizações que buscaram perpetuar suas memórias. Lévy (2000) diz que as tecnologias intelectuais sempre mantiveram estreitas relações com as formas de organização econômicas e políticas. E que o nascimento da escrita está ligado aos primeiros Estados burocráticos de hierarquia piramidal e às primeiras formas de administração econômica centralizada (imposto, grandes domínios agrícolas etc.) (LÉVY, 2000). Nascia assim, juntamente com a economia, a política, o signo escrito, dentre outros, a “gestão do conhecimento”, uma organização do saber que revolucionaria a história da humanidade.

O saber organizado e estruturado não é fruto de um projeto meticulosamente planejado, mas resulta da necessidade humana de preservação de “valores” e “saberes” considerados fundamentais e, portanto, de transmissão necessária às gerações.

Na nova comunicação eletrônica surge um mundo da superabundância textual e uma das primeiras e mais significativa característica é a ordem dos discursos que se transforma profundamente. Agora em um único aparelho, o computador, onde os textos são lidos, de forma descontínua, em um mesmo suporte, a tela, e nas mesmas formas, ou seja, os discursos não são mais diferenciados a partir da sua materialidade.

Segundo Zilles (2005), o conhecimento nasce na experiência cotidiana do homem, no mundo que o cerca. Em seguida esse conhecimento é fortalecido na diversidade das circunstâncias, no decorrer do tempo. Inicialmente ele é transmitido de forma oral e depois por meio da codificação escrita. Essa transformação da natureza que se dá por meio das mãos do homem é chamada, genericamente, de cultura. Para o autor, “o conhecimento tem, pois, sua origem na capacidade reflexiva do próprio homem” (ZILLES, 2005).

Entretanto, a cultura escrita não deve substituir a cultura oral, e sim complementá-la. Elas não são formas excludentes entre si. O que se constata, porém, é que, atualmente, descuida-se da palavra falada, respaldados pela palavra escrita. Conforme Riesman (1968) a cultura adulta – que é em grande parte a cultura da palavra escrita – apaga, em quase todos nós as nossas imagens infantis.

Acontece que nesta cultura adulta entram em cena algumas formas de dominação e manipulação e dentre elas o poder exercido pelo livro. Bourdieu (2001), diz que “o poder sobre o livro é o poder sobre o poder que exerce o livro” como “*Hegemony over a book represents possession of that book’s power*” (BOURDIEU, 2001).

Entretanto, esse poder não é apenas dominação. Ele pode ser utilizado também como força transformadora da realidade na qual se vive. Essa transformação da visão de mundo e, por consequência, a mudança do próprio mundo social, pode se dar pela eficácia de uma cultura simbólica que se faz presença do individual ao coletivo. Este processo é, em partes, similar ao desenvolvimento do ambiente de trabalho ocorrido nos últimos séculos. Lentamente ele sofreu grandes influências da “cultura letrada”, em termos mais atuais, da cultura do conhecimento.

Em forma de esquema, a figura 1 mostra as duas esferas da prática da leitura, individual e coletiva (BOURDIEU, 2001), com as visões dos vários autores apresentados, que discutiram sobre o tema, alguns na esfera individual, (BOURDIEU, 2001; LÉVY, 2000; RIESMAN, 1968), outros na esfera do coletivo, (ZILLES, 2005; CHARTIER, 2001; MANGUEL, 2001). Três autores, (FREIRE, 2001; LE BOTERF, 2003; PIAGET, 2003), conforme indicado na figura 1 pelas setas, desenvolveram suas ideias na tentativa de integrar as duas realidades.

Ao analisar os estudos sobre gestão do conhecimento percebe-se uma separação entre pessoa e organização. Determinadas abordagens focaram as vantagens competitivas, (PRAHALAD; HAMEL, 1990; LEONARD BARTON, 1992; NONAKA; TAKEUCHI, 1997), elucidando que para ser competitivo o conhecimento deve ser transformado em competências, ora individual, ora organizacional. Com isso, reforça-se a dicotomia cartesiana nos estudos que, por um lado, afasta o sujeito do objeto e, por outro lado, considera o conhecimento intangível (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003), ou produto tangível (DRUCKER, 1998; DAVENPORT, 1996).

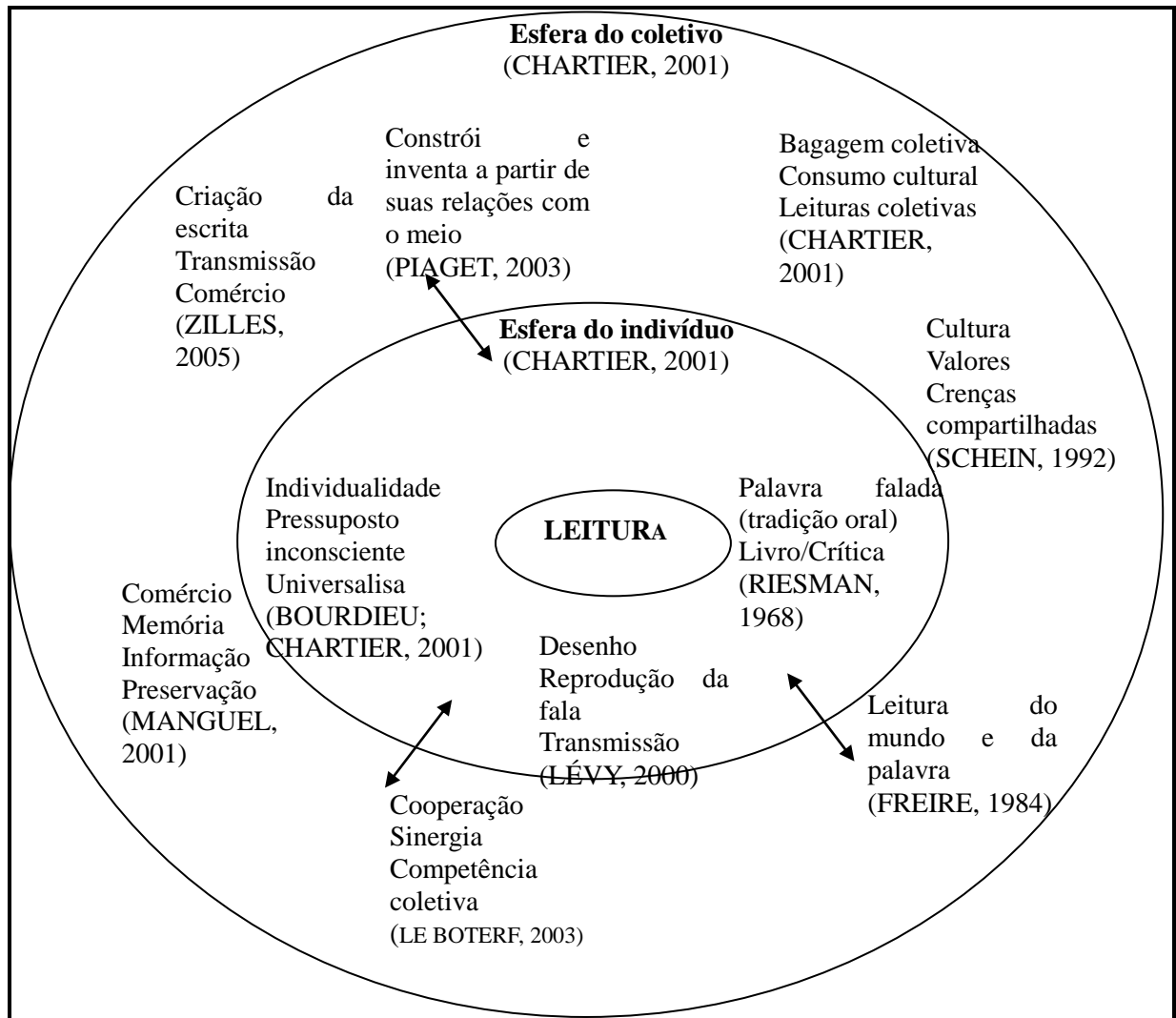


Figura 1: Mapa das práticas da leitura.

Fonte: Elaboração própria.

A identidade cultural da organização tem características marcadas por fatores visíveis e invisíveis. Le Boterf (2003) fala da competência não visível e não tangível da organização. A leitura, nesta mesma perspectiva, tem caráter expresso e manifesto, mas também têm elementos intrínsecos que a fazem invisível e intangível na empresa. Uma inovação que surge, não do vazio, mas como inteligência coletiva de forma semelhante à apresentada por Le Boterf (2003), uma competência coletiva que emerge da cooperação e da sinergia existente entre as competências individuais. Sinergia que se torna realidade a partir da capacidade de leitura de cada agente unitário e se faz coletiva nas trocas fundadas nas competências individuais.

A ação contínua numa prática de leitura orientada ao contexto da organização e ampliada ao sistema de inovação – que incluem população, cultura, organização social, aparelho produtivo e decisório (DORION, 2010) – favorecerá o desenvolvimento da nova identidade cultural, aos poucos assimilada pelos atores organizacionais. Essa ação, entretanto, carece de atuação ininterrupta.

5. Integração de Análise da Leitura Como Construção Individual e Coletiva de Conhecimento

Retomando o objetivo da pesquisa, que se propôs a estudar de que forma a leitura como uma construção individual e coletiva de conhecimento, pode ser significativa no ambiente organizacional em vista da inovação, pode-se considerar que a leitura tem duas faces distintas, mas que ao mesmo tempo se entrelaçam. Estas faces são as chamadas esferas individual e coletiva de conhecimento (BOURDIEU, 2001). Embora distintas esses tipos de leituras são inseparáveis. Num primeiro momento, tem-se a leitura na esfera individual, àquela que reenvia à individualidade, o indivíduo a exerce num ato solitário, porém acompanhado da bagagem coletiva agregada ao longo da vida e de gerações. Esta etapa do “foro íntimo” é a fase em que o indivíduo constrói

sentidos (FONTANA, 2006), decifra os signos visuais (FRANK, 1968), faz a assimilação cognitiva (PIAGET, 2003) ou faz o trabalho individual de interpretação (LÉVY, 2000).

Na fase em que se caracteriza a leitura individual, identificam-se também as práticas de aquisição do conhecimento individual, conforme demonstrado na figura 2. A pessoa adquire conhecimentos ora por meio da construção de sentidos, ora decifrando signos, ora fazendo a assimilação cognitiva, ora realizando o trabalho de interpretação. Esta atividade mental pode ser desencadeada por meio de inúmeras formas de leituras. Pelo sentido da audição, através do mito ou palavra falada (RIESMAN, 1968), pela leitura do mundo precedente da leitura da palavra (FREIRE, 2008), ou experimentação direta (Aristóteles e empiristas), pela interpretação dos símbolos impressos (CLAYTOR, 1968), ou por meio do processo mental ideal (Platão e racionalistas).

A leitura ou a palavra escrita não é a única forma, nem de longe a ideal, para desencadear este processo. Basta refletir um pouco para aproximar atividades que estimulem uma ou outra dimensão. As histórias contadas, a música, o rádio, por exemplo, instigam a leitura da palavra falada. Uma viagem excita prioritariamente a leitura do mundo. Já o livro, o jornal, a revista, dentre outros, incitam a interpretação dos símbolos. O teatro, o cinema, a televisão e a *internet* reúnem elementos que estimulam vários sentidos. Talvez por isso obtenha maior adesão e, não por menos, talvez pelo mesmo motivo, tendem a gerar algumas confusões.

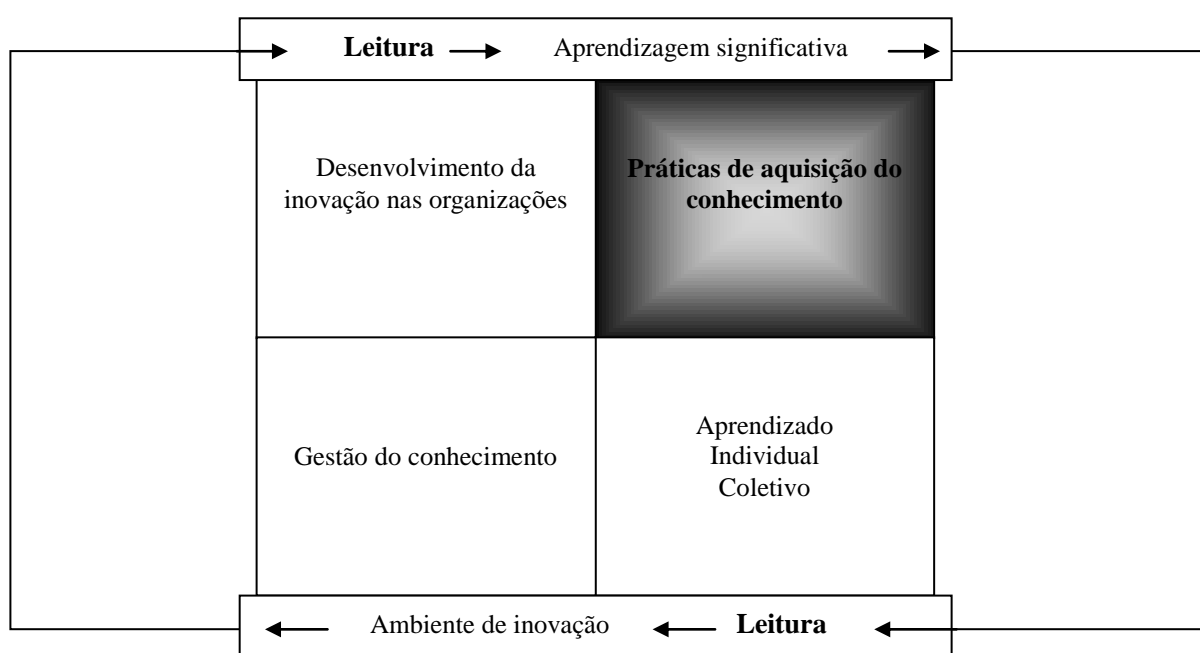


Figura 2: Identificação das práticas de aquisição de conhecimento.

Fonte: Elaboração própria.

A segunda face da leitura na esfera coletiva, o conjunto de relação com os textos que passam por leituras coletivas, tende a manipular o texto decifrado de uns para outros (BOURDIEU, 2001). Neste contexto, surge o *logos* como discurso argumentativo e verificável que, no entanto, faz a divisão das coisas (ROBINET, 2004). Nesta fase, a leitura da palavra adquire primazia, uma vez que, codifica sons, imagens, pensamentos e objetos, porém, com sua lógica própria, que requer um decodificador/leitor (MANGUEL, 2001). Entram em cena, assim, os peritos (RIESMAN, 1968), pois o signo escrito requer a competência de leitura da palavra (FONTANA, 2006). Esta leitura, ainda que nem sempre passível de objetivação, por estar perpassada por fatores individuais como, motivos, desejos, paixões, aspectos visuais, da imaginação e da memória (FONTANA, 2006; PAVIANI, 2007), permite ao ser humano a interação entre os genomas e o meio (PIAGET, 2003), construindo e se construindo ao mesmo tempo por meio do intercâmbio com o universo à sua volta. Gera-se a sinergia entre as competências individuais para formar a competência coletiva (LE BOTERF, 2003), ou o saber que qualifica a espécie *homo sapiens*, na organização e reorganização que o ser humano faz na relação consigo, com seus semelhantes, coisas e signos (LÉVY, 2000). Forma-se o espaço do saber, não um local físico, mas de virtualidade, dissimulado, disperso, travestido, mesclado (LÉVY, 2000).

Nesta fase se dá o espaço do saber como *savoir-vivre ou vivre-savoir* (saber-viver ou viver-saber), como lugar da metamorfose das relações e de expressões do ser (LÉVY, 2000), ou a “leitura” da “leitura” (FREIRE, 2001), ou ainda a dupla instrumentalização de recursos pessoais e de seu meio (LE BOTERF, 2003). Neste sentido,

caracteriza-se a chamada gestão do conhecimento coletivo, conforme figura 3, cuja escrita, acompanhada do trabalho individual de interpretação, propicia a retomada de memórias coletivas e as organiza em um novo espaço de signos sensível, ativo, inteligente (LÉVY, 2000).

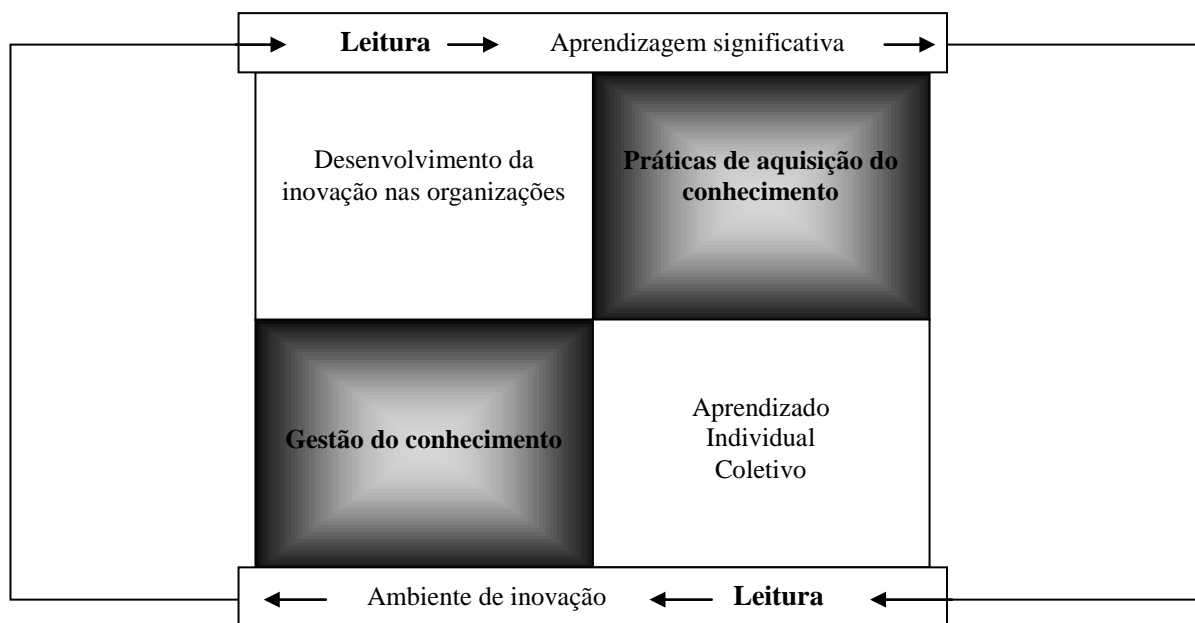


Figura 3: Caracterização da gestão do conhecimento.

Fonte: Elaboração própria.

A leitura da palavra ou a palavra escrita, embora possua primazia nesta fase, não é a única forma de geração e transformação do conhecimento. Ela nasce para suprir a carência da palavra falada ou da linguagem mítica a fim de preservar e transmitir conhecimentos (ZILLES, 2005), por motivos comerciais (MANGUEL, 2001), para produzir pensamento coletivo, por meio do registro de signos que representavam sons, imagens, pensamentos e objetos (LÉVY, 2000). Entretanto, ela não substitui outras formas de “leituras” pré-existentes, como a linguagem falada, a iconográfica, a pictográfica. Quem ainda não se encanta com uma bela história contada e faz toda “uma leitura mental” reorganizando conhecimentos? Para Chaytor (1968), quando a criança está aprendendo a ler, partindo dos símbolos impressos, constrói uma imagem acústica reconhecida, em seguida, pronuncia a palavra, ou seja, transforma a imagem em som, para associar imagem, som e símbolo.

Nas organizações, o conhecimento que se dá por meio da leitura, ligado diretamente ao sistema econômico (LÉVY, 2000), produz essa variável na empresa, que adquire um peso significativo, inclusive para o compartilhar conhecimentos. Entra em cena a noção de cultura, moldada pela menor porção dentro da instituição, o indivíduo, fundamental para a formação do pensamento e da cultura da organização (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), o conjunto dos pressupostos básicos (SCHEIN, 1992), as normas sociais e costumes (MORGAN, 2002).

Nessa dinâmica, dentro dessas duas faces de leitura – individual e coletiva, conforme figura 4 – é que se formará o aprendizado na organização. Em algumas empresas a ênfase e a responsabilidade serão atribuídas mais à esfera individual, noutras a prioridade será a esfera coletiva. Algumas utilizarão elementos que privilegiem alguns “tipos de leitura” como, oralidade, a leitura do mundo, manifestas em suas estratégias, nas normas, políticas e procedimentos não escritos. Outras enfatizarão tais normas sempre expressa e manifesta por intermédio da leitura da palavra.

A figura 4, com a identificação dos quadrantes (Q1, Q2, Q3, Q4, Q5, Q6, Q7 e Q8), apresenta as setas que indicam as relações prefiguradas. O aprendizado na organização se dará por meio da relação estabelecida pelo indivíduo na síntese das duas dimensões citadas, ou seja, individual e coletiva. No “novo texto” realizado pelo leitor, onde “a imagem-texto ou espaço-pensamento cresce, prolifera e se metamorfoseia continuamente” (LÉVY, 2000). O futuro desse aprendizado tem como base as conexões (EMELO, 2009), em primeiro lugar, que o indivíduo estabelece entre as práticas de aquisição do conhecimento (individual) e a gestão do conhecimento (coletivo), ou associando as atividades de *know-how* com novas premissas (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Num segundo momento, estabelecendo modelos mentais como os da “organização que aprende” (SENGE, 1990), continuidade de experiências anteriores e interação entre seus dados subjetivos com as condições ambientais (DEWEY, 19--; 1947), estabelecendo relações entre experiência e habilidades gerando o

conhecimento (DORION, 2010), ou ainda por meio das fases divergência, assimilação, convergência e acomodações (RANDOLPH; POSNER, 1979).

Nesta perspectiva de reelaboração do aprendizado, a leitura enquanto uma prática para a inovação nas organizações propicia a aprendizagem que se torna significativa para o indivíduo. Por fazer sentido, a pessoa almeja outras leituras que o satisfaçam nas relações com o ambiente, gerando assim, sua rede de competências (LE BOTERF, 2003), uma ligação explícita do trabalho sobre inovações com a perspectiva da aprendizagem (RUAS, 2005), ou o ambiente de inovação.

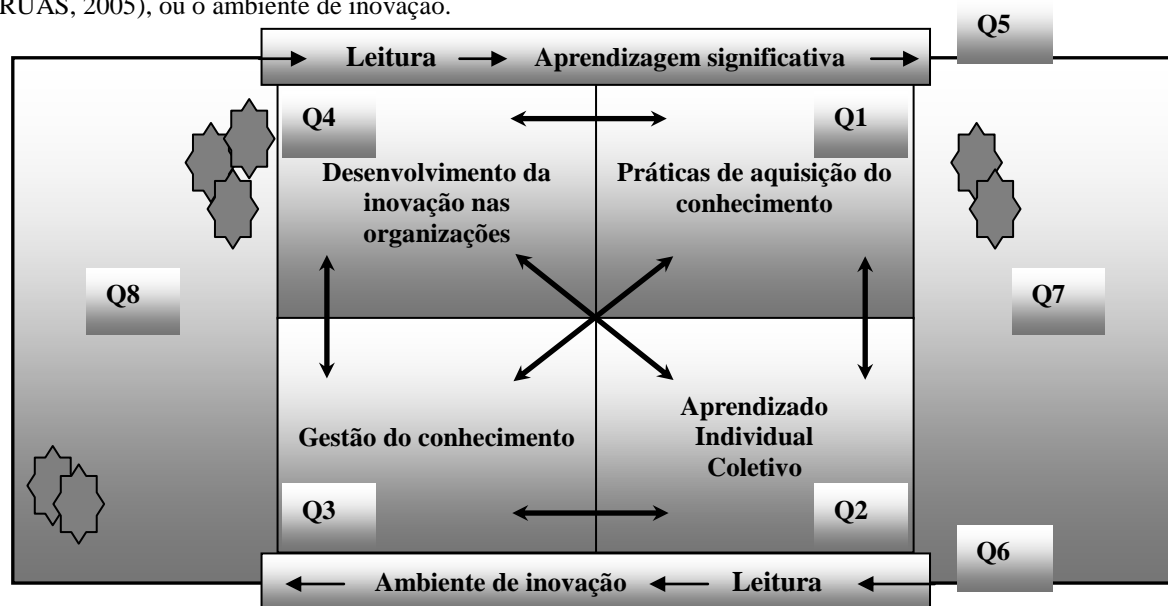


Figura 4: Faces da leitura individual e coletiva: aprendizado significativo.

Fonte: Elaboração própria.

Afirmou-se inicialmente que a leitura está presente em cada uma das fases, que não pode ser separada, mas nesta reflexão se faria apenas para fins de método. De acordo com Morin (2005), em palestra intitulada “Universo do conhecimento – Planeta terra um olhar transdisciplinar”, proferida para a Universidade São Marcos, São Paulo, o sistema educacional tem por base a separação dos conhecimentos. Para ele aprende-se a separar o conhecimento, mas não se aprende a relacionar, a fazer com que as coisas se comuniquem. Nesse sentido, aponta que sempre há no conhecimento o risco de erro, de ilusão, que repousa na natureza mesmo do conhecimento. Além do erro, aponta também uma fonte psicológica e uma cultural. Essas duas se confundem porque se completam. Desde criança se lida com o que ele denomina *imprinting*¹ cultural, ou a marca da cultura, através da linguagem, das ideias fortes, das crenças. Quando essa marca é muito forte, impede que as ideias diferentes se expressem. Com isso, ele destaca o fenômeno da normalização, ou seja, tudo o que não é normal é afastado e tudo o que parece ser desviante é eliminado. O problema da marca cultural ou paradigmas – princípio de organização do conhecimento – é o fato de utilizar a simplificação, em que para conhecer separa-se, reduz o complexo a simples. Tal visão, para o autor, mutila o conhecimento. O desafio, então, é conseguir obedecer a um paradigma que possibilite diferenciar e ao mesmo tempo relacionar, pois o que domina o conhecimento na sociedade é o paradigma que impede o conhecimento complexo. Nesta perspectiva, a figura 4 propõe esse pensamento que vai do simples ao complexo.

6. Considerações Finais

Neste ensaio teórico, se propôs uma integração de análise da leitura como construção individual e coletiva de conhecimento analisadas a partir do esquema estrutural da figura 4. Nela estabeleceram-se as relações, por meio das setas que ligam os quadros internos, a fim de propiciar o olhar de complexidade, ou seja, contextualizar cada um dos assuntos na dimensão do outro e receber deste a percepção de influência no próprio contexto. Assim, incorpora-se outro aspecto do pensamento de Morin (2005), que é a pertinência. Para ele, o conhecimento pertinente é aquele que permite situar as informações que se recebe no seu contexto geográfico, cultural, social, histórico. Desta forma é possível contextualizar e situar o conhecimento peculiar no conjunto global a que ele

¹ Veja-se o conceito integralmente em: MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. No registro da palestra citada a palavra aparece grafada como “unpraintig”, entretanto, na obra citada, p. 27, grafa-se “imprinting”.

pertence e, assim, evitar a disciplina isolada, que atrofia a aptidão natural da mente a contextualizar os conhecimentos.

A figura 4 permite ainda pensar no que, nesta reflexão se denominou “espaço inovativo”. O fluxo da leitura que gera uma aprendizagem significativa para o indivíduo, que tende a buscar outras leituras, abrindo assim o grande espaço (quadrante sete – Q7) a ser preenchido. Novas leituras conduzem ao ambiente de inovação ou ao segundo espaço (quadrante oito – Q8) também a ser preenchido. Tais espaços já não estão vazios, mas esborrifados pela coloração adquirida por meio do aprendizado individual e coletivo, manifestos ou institucionalizados nas práticas de aquisição do conhecimento e na gestão do conhecimento. A leitura torna-se o elemento comum que favorece o diálogo entre todos os temas, o elo que garante a consistência do aprendizado e a formação da criatividade organizacional.

É oportuno reinvocar o pensamento de Morin (2005), que vê o humano, na ânsia por conquistar e dominar o mundo, atirando-se numa aventura que está conduzindo a humanidade à destruição. Diz ele:

“(…) isso faz parte da condição humana e a condição humana é o quê? Somos triplos, uma espécie de trindade humana: *indivíduos, uma espécie e membros de uma sociedade*, três coisas absolutamente inseparáveis” (MORIN, 2005, p.9, grifo do autor).

Os indivíduos são produto da reprodução da espécie, que produz os indivíduos, que produzem a espécie. Da mesma forma, os indivíduos produzem a sociedade por suas interações, mas a sociedade, com sua cultura, os transformam em indivíduos plenamente humanos. Desse modo, a sociedade produz o indivíduo que produz a sociedade. Há um laço fundamental entre esses três aspectos, cuja tendência é dissociar. Tal laço, para o autor, é indispensável ensinar, fato que não ocorre no processo de educação. Em suma, “não se pode destacar os seres humanos da aventura cósmica e da aventura da vida” (MORIN, 2005). A leitura pode representar um caminho para essa aventura, ela possibilita ao ser humano integrar várias dimensões e obedecer ao paradigma que possibilita diferenciar e ao mesmo tempo relacionar (MORIN, 2005).

Este elo temático permite interligar, pela leitura, práticas de aquisição de conhecimento com aprendizado individual e coletivo manifesto na gestão do conhecimento e na dimensão da inovação. Todos num espaço único: o espaço inovativo. Este espaço faculta o campo para o novo, mas também convoca as pessoas a agir de outra maneira, imaginar, experimentar, explorar, investir e, acima de tudo, inovar. Uma inovação que surge, não do vazio, mas como inteligência coletiva semelhante à apresentada por Le Boterf (2003), uma competência coletiva que emerge da cooperação e da sinergia que se torna realidade a partir da capacidade de leitura de cada agente unitário e se faz coletiva nas trocas fundadas nas competências individuais. Dessa forma, foi possível afirmar que existe uma prática de leitura que contribui para a inovação ou, em outras palavras, a leitura é uma das práticas que, presente nas organizações, contribui para a inovação. Quiçá um dia a leitura possa guiar estudos ou ser um dos critérios de avaliação para mensurar as organizações inovadoras.

Dessa forma, a opção por analisar a leitura e seu processo para o desenvolvimento humano e organizacional, apoia-se na carência de estudos que aproximem a leitura como uma prática para a inovação nas organizações. Em termos práticos, este estudo poderá ser uma contribuição para auxiliar gestores e empresas a refletir sobre suas estratégias e identificar nelas oportunidades que – se bem incentivada com essa prática, já existente de forma quase transparente na rotina da organização – poderá constituir-se de diferencial humano e competitivo. Assim, como oportunidade de pesquisas futuras, ressalta-se a realização de trabalho exploratório empiricamente alicerçado na análise de atores individual, coletivo e contextual no ambiente da organização.

Referências

- ALVES MARTINS, M. Conhecimentos Precoces sobre a linguagem escrita e aprendizagem da leitura. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 32 (1): 57-79, 1998.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. MA: Addison-Wesley Publishing Co, 1978. 356 p. ISBN 9780201001747.
- AUDI, R. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Paulus, 2006.1020 p. ISBN 8534923574.
- BARTHES, R. **A Aventura semiológica**. São Paulo: M. Fontes, 2001.339 p. (Tópicos) ISBN 8533614306.
- BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. Londres Paladin, 1973.
- BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 231-253. ISBN 8585865148.
- CALEFATO, P. Language in social reproduction: Sociolinguistics and sociosemiotics. **Sign Systems Studies. Academic Search Premier**, 37 (2): 43-81, 2009..

- CHARTIER, R. **Práticas da leitura**. 2. ed. rev. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 266 p. ISBN 8585865148.
- CHAYTOR H. J. Ler e escrever. **In:** CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. *Revolução na comunicação*. Rio de Janeiro: Zaharp, 1968. P. 145-153.
- DAVENPORT, T. The Future of Knowledge Management. **CIO Magazine**, 15 (2): 45-64, 1996.
- DEMO, P.; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Saber pensar**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.159 p. ISBN 8524907622.
- DEWEY, J. **Democracy and education**. Plain Label Books, 1947.527 p.
- DEWEY, J. **Essays in experimental logic**. New York: Dover, [19--]. 444 p.
- DORION, E. **Visit to Hill/Levene School of Business**. Universty of Regina, Canada, 2010.
- DRUCKER, P. **Inovação e espírito empreendedor: (entrepreneurship): prática e princípios**. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1998. 378 p. (Biblioteca Pioneira de administração e negócios) ISBN 8522100853.
- EMELO, R. The future of knowledge management. Chief Learning Officer 8. **Business Source Premier**, 5 (3): 44-47, 2009.EBSCOhost.
- FLEURY, M.T.; OLIVEIRA, M.M. **Gestão estratégica do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FONTANA, N. M. Competência de leitura e meio cultural: procurando entender a relação. **Conjectura**, Caxias do Sul, RS:. v.11, n.1: 141-156, 2006..
- FRANK, L. K. Comunicação tátil. **In:** CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. *Revolução na comunicação*. Rio de Janeiro: Zahar, , 1968. p. 21-29.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 87 p. (Questões da nossa época; 13) ISBN 9788524903083.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 79 p. (Coleção Educação e Comunicação v.1) ISBN 8521900147.
- KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996..
- KOLB, D. A. **The Learning Style Inventory: Technical Manual**, Boston, M.: McBer, 1976.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. rev. e ampl. Porto Alegre, RS: Bookman, 2003. 278 p. ISBN 8536301295.
- LEONARD-BARTON, D. The factory as a learning laboratory. **Sloan Management Review**, 23-38, 1992.
- LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2000. 212 p. ISBN 8515016133.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.405 p. ISBN 8571647003.
- MANUAL DE OSLO. **Manual de Oslo: diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação**. 3 ed., Ed. Brasília, OCDE, Finep, 2005.
- MENDES, J. S. Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária. 2008. 223 f. **Tese** (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008..
- MORGAN, G. **Imagens da organização: edição executiva**. 2. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002. 380 p. ISBN 8522431671.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 118 p. ISBN: 85-249-0741-X.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p. ISBN 8535201777.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. Campinas, São Paulo: Cortez & Unicamp, 2000.
- PAVIANI, N. M. S. **Linguagem e educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2008.129 p. ISBN 9788570615114.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.423 p. ISBN 853261714X.
- PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.159 p.
- PINCHOT, G.; PINCHOT, E. **O poder das pessoas: como usar a inteligência de todos dentro da empresa para conquista de mercado**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.442 p. ISBN 85-7001-939-4.

-
- PRAHALAD, C. K., HAMEL G. The Core competence of the corporation. **Harvard Bussiness Review**, 68 (2):79-91, 1990.
- RANDOLPH, W. A.; POSNER, B. Z. Designing meaning learning situations in management: a contingency, decision tree approach. **Academy of Management Review**, 4 (3), p. 459-467, 1979.
- RIESMAN, D. As tradições oral e escrita. **In: CARPENTER, Edmund; MCLUHAN, Marshall. Revolução na comunicação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968. p. 136-144.
- ROBINET, J. **O tempo do pensamento.** São Paulo: Paulus, 2004.300 p. ISBN 8534921709.
- ROBBINS, S. P. **Comportamento organizacional.** 11. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.536 p. ISBN 8576050021.
- RUAS, R. L. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. **In: RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOF, L. H. 2005.Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman.
- SENGE, P. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem.** 2. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1990. 352 p. ISBN 85-7123-299-7.
- SCHNEIDER, B.; GUNNARSON, S. K.; NILES-JOLLY, K. Creating the climate and culture of success. **Organizational Dynamics.**24 (2): 17-23, 1996.
- SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership.** 2. ed. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1992. 418 p. ISBN 0787903620.
- SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico.** São Paulo: Nova Cultural, 1982.169p.
- TEIXEIRA FILHO, J. **Gerenciando conhecimento.** Rio de Janeiro: SENAC2001..
- TIDD, J.; BESSANT, J.; PAVITT, K. **Gestão da inovação.** 3. ed. Porto Alegre: Bookman, XVI, 2008. 600 p. ISBN 9788577802029.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.197 p. ISBN 8522428808.
- ZILLES, U. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência.** São Paulo: Paulus, 2005. ISBN 8534924481.