



RAM. Revista de Administração Mackenzie
ISSN: 1518-6776
revista.adm@mackenzie.com.br
Universidade Presbiteriana Mackenzie
Brasil

KLEINÜBING GODOI, CHRISTIANE; FERREIRA DE FREITAS, SANDRA MARGARETE;
BAUMGARTEN CARVALHO, TAÍS
MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONSTRUINDO AS CATEGORIAS
AFETIVA, COGNITIVA E SOCIAL
RAM. Revista de Administração Mackenzie, vol. 12, núm. 2, marzo-abril, 2011, pp. 30-54
Universidade Presbiteriana Mackenzie
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19542160003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONSTRUINDO AS CATEGORIAS AFETIVA, COGNITIVA E SOCIAL

CHRISTIANE KLEINÜBING GODOI

Doutora em Engenharia de Produção pelo Departamento de Engenharia de Produção
e Sistemas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Rua Patrício Antônio Teixeira, 317, Jardim Carandai, Biguaçu – SC – Brasil – CEP 88160-000
E-mail: chriskg@univali.br

SANDRA MARGARETE FERREIRA DE FREITAS

Mestra em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Gestora de serviços educacionais do Departamento de Educação do Serviço Social da Indústria.
Rodovia Antônio Heil, km 23, Limoeiro, Brusque – SC – Brasil – CEP 88352-502
E-mail: sandra@univali.br

TAÍS BAUMGARTEN CARVALHO

Mestra em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração
da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).

Professora do Departamento de Administração da Faculdade Municipal de Palhoça (FMP).
Rua João Pereira dos Santos, 305, Ponte do Imaruim, Palhoça – SC – Brasil – CEP 88130-475
E-mail: taisba1@hotmail.com

RESUMO

O estudo dos processos complexos de aprendizagem encontra no fenômeno motivacional um elemento fundamental. O que se busca neste ensaio é compreensão do entrelaçamento dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais da motivação no interior do processo de aprendizagem organizacional. A delimitação do objeto – motivação na aprendizagem organizacional – emerge, inicialmente, da construção de cada categoria: a) categoria afetiva, originária da confluência entre a teoria psicanalítica freudiana e abordagem psicodinâmica da aprendizagem; b) categoria cognitiva, procedente do pensamento piagetiano; e c) categoria social, sob a influência das teorias da aprendizagem social e sociocognitiva. Em virtude de as teorias referenciais terem sido desenvolvidas historicamente sob paradigmas distintos, elabora-se uma aproximação entre o paradigma criticalista, que transpassa a abordagem psicanalítica, e o construcionismo social, que sustenta as abordagens da psicologia utilizadas. A análise conjunta das três categorias e de seus fatores envolve dois momentos: a análise dos fatores da motivação na aprendizagem, descritos por autores que atuam no campo do indivíduo, observando aqueles que podem ser adaptados para o campo organizacional, e inseridos nas categorias desenvolvidas; e proposição de um quadro-síntese de categorias e fatores que possa ser utilizado em estudos subsequentes sobre o tema. Este artigo pretende contribuir para um novo olhar sobre as teorias da motivação e da aprendizagem nas organizações, uma vez que a sua relação constitui um objeto de estudo que não pode ser reduzido a um tipo motivacional, tampouco a um tipo de cenário de engajamentos, semelhante à motivação no trabalho, mas consiste em um conceito inerente aos processos do aprender organizacional. Atribui-se a relevância do estudo à abertura de uma perspectiva multiparadigmática de compreensão do fenômeno.

31

PALAVRAS-CHAVE

Motivação; Aprendizagem; Afeto; Cognição; Categorias.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Elkjaer (2001) e Antonello e Godoy (2007), grande parte da literatura sobre aprendizagem organizacional é baseada numa teoria de aprendizagem individual, ou seja, numa teoria de aprendizagem como processo de informação, como comportamento, como construção social ou, noutros termos, aprendizagem como cognição individual. As abordagens da aprendizagem organizacional centradas no indivíduo, isto é, que veem a aprendizagem como resultante da aprendizagem individual, evoluíram recentemente para a concepção sociocognitiva da aprendizagem organizacional (ver, por exemplo, ELKJAER, 2004; DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003). A perspectiva sociocognitiva da aprendizagem organizacional visualiza como além da soma das aprendizagens individuais. Elkjaer (2001) considera a aprendizagem uma reconstrução e reorganização de experiência – que é, essencialmente, individual – porém baseada numa perspectiva de indivíduos como socialmente formados e vice-versa.

A motivação para a aprendizagem está inserida no campo social e busca encontrar sua gênese no indivíduo. Há na psicologia uma multiplicidade de estudos sobre a interface entre motivação e cognição (MARKMAN; MADDOX; BALDWIN, 2005). No entanto, as questões motivacionais foram historicamente estudadas em isolamento das questões da aprendizagem (BLUMENFELD et al., 1991). Cofer e Appley (1972), contrariamente, acreditam que o estudo da aprendizagem foi uma importante avenida, por meio da qual o conceito de motivação chegou a ser relevante, já que, entre motivação e aprendizagem, há uma íntima e contínua relação, por vezes de difícil separação. Os anos 1980 e 1990 foram fundamentais para o aumento da pesquisa e da teoria que integram as áreas de motivação e aprendizagem, bem como os processos afetivos e cognitivos necessários à aprendizagem efetiva (BOGGIANO; PITTMAN, 1992).

A conexão menos simplificadora entre motivação e aprendizagem admite que, em geral, a atividade da aprendizagem tem uma estrutura motivacional complexa (LOMPSCHER, 1999). Quando se considera a aprendizagem um processo continuado de descoberta e construção de significados com base na informação, na experiência e na mediação social (ALMEIDA, 1996; MCCOMBS, 1997), admite-se que são integrados os processos cognitivos (percepções, pensamentos e sistemas de crenças), afetivos (sentimentos e emoções) e pulsionais (ideias e processos inconscientes).

De acordo com a noção de que os subsistemas motivacional, emocional e cognitivo são modos diferentes de relacionamento com o mundo, Kuhl (1986) os descreve: o termo cognição é reservado àqueles processos que medeiam a aquisição e as representações do conhecimento sobre o mundo, o processo tem relação

representativa com o mundo dos objetos e fatos; o processo emocional avalia o significado pessoal desses objetos e fatos; o processo motivacional relaciona-se com o mundo de uma forma ativa, associa-se às condições objetivas do organismo em seu esforço para produzir mudanças nos desejos e no ambiente.

A compreensão do fenômeno da motivação, especialmente envolvendo a relação com a aprendizagem, impõe, de início, o destrinchamento da terminologia frequentemente associada ao comportamento humano e necessária à construção das categorias motivacionais. A relação entre afeto, cognição e motivação não é clara, simples, unidirecional, tampouco consensual segundo as teorias motivacionais. O comportamento humano, principalmente incluindo a situação de aprendizagem, envolve, de alguma forma, a combinação dos três aspectos: cognição, afetividade e conação (motivação e volição). O termo conação designa justamente um domínio localizado entre o afetivo e o cognitivo (SNOW; JACKSON, 1994) que vem preencher as lacunas da reflexão sobre os fatores dinâmicos, não estritamente cognitivos ou afetivos ligados à ação (CARRÉ, 1998). Nessa visão focalizada sobre o comportamento no sentido amplo, a motivação aparece como um domínio independente e exterior ao afeto e à cognição.

O que buscamos neste ensaio é compreensão do entrelaçamento dos aspectos afetivos, cognitivos e sociais da motivação no interior do processo de aprendizagem organizacional. As três categorias motivacionais foram construídas com base nas seguintes teorias: a) categoria afetiva, originária da confluência entre a teoria psicanalítica freudiana e abordagem psicodinâmica da aprendizagem; b) categoria cognitiva, originária do pensamento piagetiano; e c) categoria social, sob a influência das teorias da aprendizagem social e sociocognitiva. Por fim, a partir da junção das três categorias e de seus fatores, elaborou-se um quadro-síntese que possa ser utilizado em estudos subsequentes sobre o tema.

É importante ressaltar que as teorias referenciais foram desenvolvidas historicamente sob paradigmas distintos, principalmente no que se refere à conceção de ser humano. Ainda que diversos autores tenham aproximado profundamente Freud e Piaget (cf. FURTH, 1995), sabemos que a psicanálise dedica-se a um objeto de estudo específico (o inconsciente) e trabalha com uma noção de sujeito (no sentido de submetido ao inconsciente, incompleto, em falta) em oposição às concepções de *indivíduo* (indiviso, aquele que não é dividido, inteiro) inerentes às demais perspectivas aqui utilizadas. Por esse motivo, tomamos o cuidado de não misturar as diferentes teorias no interior do desenvolvimento de cada categoria, mas de integrá-las somente na proposição final de análise conjunta, de modo que as complementaridades entre elas contribuam para a concepção multiparadigmática do conceito.

Os dois principais paradigmas aqui aproximados são o criticalista, que transpassa a abordagem psicanalítica (cf. ROUANET, 1983; GODOI, 2005) e o cons-

trucionismo social, ao qual se vincula o construtivismo das abordagens da psicologia. Sobre essa nomenclatura, ver comentários de Schwandt (2006).

Apesar do distanciamento ideológico, as possibilidades de confluências entre esses paradigmas e a flexibilização de seus limites teóricos foram analisadas e defendidas por Guba e Lincoln (2005) e Mason (2006). A afinidade e a comensurabilidade (GUBA; LINCOLN, 2005) entre os paradigmas criticalista e construtivista podem ser justificadas por diversos fatores, como adequação para lidar com o ser humano como instrumento, concepção relativista da realidade, papel ativo do pesquisador no processo da pesquisa, relevância da compreensão do contexto em estudo, reflexividade, além de diversas outras questões práticas analisadas por Guba e Lincoln (2005) e Balsini e Godoi (2008). Os paradigmas desse estudo são capazes de ajustar-se confortavelmente por possuírem axiomas em comum, no entanto Guba e Lincoln (2005) alertam que a comensurabilidade é parcial e deve ser considerada de forma bastante cautelosa.

2 A CATEGORIA AFETIVA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: A INFLUÊNCIA DA TEORIA PSICANALÍTICA

A abordagem psicodinâmica da aprendizagem parte da hipótese que enfatiza a dinâmica intrafísica da consciência e fixa-se nos estágios de desenvolvimento mental, na realidade simbólica, nas observações subjetivas e numa crença de que o comportamento é guiado pelas experiências passadas não resolvidas. Essa perspectiva parte do trabalho de Freud e do conceito de aprendizagem como resultado das experiências prévias conscientes e inconscientes, baseadas nos estágios de desenvolvimento influenciado pelos conflitos não resolvidos. Além das hipóteses compartilhadas sobre o papel da vida inconsciente e da interpretação subjetiva, essa abordagem vê a experiência humana como um todo integrado. A perspectiva psicodinâmica na compreensão do comportamento é mais integrativa do que as outras abordagens psicológicas da aprendizagem, mas mais complexa e menos comprehensível (DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003).

Freud foi muitas vezes visto como o primeiro psicólogo a referir-se à motivação (SIEVERS, 1997). A teoria psicanalítica passou a ser associada à chamada *drive theory* – agrupamento das perspectivas biologicistas do início do século XX, preocupadas com a manutenção da homeostase do organismo. A *drive theory* foi considerada uma postulação sobre a motivação, e, consequentemente, Freud está aí incluído. No entanto, não há nas obras de Freud nenhuma referência direta ao conceito ou termo específico de motivação. É sabido que a preocupação de

seus estudos era com a lógica do funcionamento do inconsciente e seus efeitos. Constatação que pode ser evidenciada por meio do estudo sistemático das obras de Freud (1982) e complementada pela busca no volume de índices remissivos da *Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Dentro os historiadores da psicanálise e biógrafos de Freud, reconhecidos no campo psicanalítico (cf. JONES, 1970; GAY, 1989), tampouco há indicações ou evidências de que Freud tivesse se dedicado a pensar o conceito de motivacional. É sabido que a preocupação de seus estudos era com a lógica do funcionamento do inconsciente e seus efeitos. Entretanto, o fato de Freud ter sido equivocadamente considerado um teórico da motivação não nos impede de, por meio da compreensão de elementos da teoria freudiana, aprimorar a análise das categorias motivacionais.

Além da identificação da motivação com os aspectos conativos e volitivos do sujeito, costuma-se frequentemente associá-la com as próprias funções afetivas (ou emotivas) (BARROS, 1991). Latham (2007) argumenta que existe uma necessidade de ligar as teorias cognitivas de motivação com a personalidade, bem como seus processos afetivos. Tal associação deve-se ao fato de a afetividade e a emoção constituírem o fator energético ou econômico do comportamento motivacional. Na expressão metafórica de Piaget (1983), enquanto a cognição é o motor ou a estrutura da máquina humana, a afetividade é o combustível. Motivação e emoção possuem, inclusive, a mesma raiz etimológica, derivadas do verbo latim *movere*.

A psicologia humana tem dois aspectos: cognição (conhecimento) e motivação (pulsão) (PIAGET, 1983). O conhecimento e a aprendizagem passam a ser o objeto central desse fenômeno organizacional, do qual a motivação é a energia propulsora. Ou seja, a categoria afetiva é constitutiva do fenômeno motivacional, do impulso (pulsão) em direção a um objeto de conhecimento. Portanto, trata-se de compreender a relação de imbricamento entre afeto e cognição, ou seja, entre motivação e aprendizagem organizacional. O fato de Piaget reduzir o conteúdo motivacional aos aspectos afetivos e pulsionais é decorrente da sua focalização sobre o conhecimento/aprendizagem como objeto de investigação. Ao situar o conhecimento e a aprendizagem como processos prioritários e centrais, Piaget exclui o conteúdo cognitivo da constituição da motivação.

A existência de processos cognitivos no interior da dinâmica motivacional é vislumbrada por Vollmeyer e Rheinberg (1999). Os processos motivacionais são afetados por processos cognitivos (LATHAM, 2007), e os próprios processos cognitivos influenciam o estado de motivação durante a aprendizagem organizacional. Abre-se a possibilidade de que atuem na motivação para aprender, além dos fatores afetivos, também fatores cognitivos. Afeto e cognição não podem ser compreendidos se considerados em isolamento (BRANSCOMBE, 1988; DRILLINGS; O'NEIL JR., 1994).

Piaget (1983) percebeu as relações existentes entre as transformações cognitivas e afetivas. Os mecanismos afetivos e cognitivos permanecem sempre indissociáveis ainda que distintos, e uns dependem de uma energética, e outros, de estruturas. A afetividade é caracterizada por suas composições energéticas, com cargas distribuídas sobre um objeto, segundo as ligações positivas ou negativas. O aspecto cognitivo das condutas, pelo contrário, é caracterizado pela sua estrutura. Piaget (1983) entende que, no caso dos processos afetivos e energéticos, o resultado que eles atingem é relativamente consciente. Em compensação, o mecanismo íntimo desses processos permanece inconsciente, ou seja, o indivíduo não conhece nem as razões de seus sentimentos nem sua fonte. Também no caso das estruturas cognitivas, há consciência relativa do resultado e inconsciência quase completa dos mecanismos íntimos que conduzem a esses resultados. Piaget parecia já antever as dificuldades teóricas de uma teoria motivacional, em que o acesso aos motivos cognitivos e pulsionais é negado ao próprio sujeito.

A dualidade entre conhecimento intelectual e conhecimento emocional ainda transpassa os estudos da psicologia motivacional. Mesmo no campo da reflexão epistemológica, apenas muito marginalmente se tem apontado para a maior complexidade da relação entre o cognitivo e o não cognitivo. Polanyi (1980), por exemplo, inclui as paixões intelectuais como componentes tácitos da ciência. Damásio (1994) também já havia imprimido a compreensão não separada e pura do cognitivo e do afetivo.

As tentativas de compreensão conjunta dos aspectos afetivos e cognitivos do comportamento humano geraram expressões complexas como “consciência emocional” e “sentimentos cognitivos” (VOLLMAYER; RHEINBERG, 1999) e declarações enfáticas como a de Furth (1995), de que objetos de conhecimento e de desejo não são nada mais que os dois lados da mesma moeda.

Entende-se que a própria noção de motivação na aprendizagem organizacional engloba o interesse, o esforço, a intensidade, a persistência dos indivíduos nas atividades ligadas à aprendizagem e o comprometimento afetivo com o aprender.

3

A CATEGORIA COGNITIVA DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: A INFLUÊNCIA DA TEORIA PIAGETIANA

O campo da psicologia, durante os anos 1960 e início dos anos 1970, viveu uma focalização intensa nos processos cognitivos e em suas implicações para o comportamento, designada “revolução cognitiva” (HARTER, 1992; ABREU,

1988; LATHAM, 2007). Paralelamente, as pesquisas sobre psicologia da aprendizagem passaram a se preocupar com as cognições dos estudantes sobre eles próprios e sobre como eles realizam as tarefas acadêmicas (THORKILDSEN; NICHOLLS, 1991).

A ênfase das investigações recai sobre as teorias que integram princípios de aprendizagem e motivação, de cognição e afeto (MCCOMBS, 1997). No entanto, como sugere Carré (1998), a psicologia cognitiva da aprendizagem, ao reconhecer a importância dos aspectos dinâmicos, afetivos e motivacionais da ação, relega-os precisamente ao campo da emoção e da afetividade, direcionando, às vezes, a questão aos psicanalistas. Ou seja, em geral, a psicologia cognitiva reconhece a existência dos fatores não cognitivos do comportamento motivacional, mas não procura integrá-los à compreensão cognitiva.

Crítico severo do empirismo e do inatismo, Piaget defende a concepção de que as estruturas do pensamento, do julgamento e da argumentação são o resultado de uma construção realizada pelo indivíduo em longas etapas de reflexão, de remanejamento. A aprendizagem é, portanto, uma construção: “Considera-se hoje, cada vez mais, o conhecimento mais como um processo do que como um estado” (PIAGET, 1991, p. 13). O conhecimento, tal como Piaget (1973) o concebe, nem procede dos sentidos, nem da percepção, mas da ação inteira. As estruturas ou esquemas cognitivos são o resultado de um processo intenso e contínuo de interação entre o sujeito e o objeto. O conhecimento processa-se em termos de mudança tanto no sujeito quanto no objeto.

O processo construtivo individual descrito por Piaget foi amplamente criticado pela psicologia social-cognitiva influenciada por Vygotsky (1987). De acordo com Carpendale (1997, p. 46), autores como Labouvie-Vief argumentam que Piaget estudou a infância isoladamente dos laços sociais e ignorou o fato de que a realidade das crianças é de natureza primariamente social.

A abordagem cognitiva da aprendizagem organizacional busca explicar as pessoas pela compreensão de seus pensamentos, suas motivações e sua memória, ou seja, suas cognições. Essa abordagem resulta da visão dos processos mentais como derivados do pensamento, das crenças, da percepção e da interpretação. A hipótese básica dessa perspectiva diz que a compreensão do comportamento humano depende do entendimento das origens e consequências das cognições das pessoas. O maior representante dessa escola de pensamento é Piaget com os modelos multiestágios do desenvolvimento humano do pensamento e da motivação. Para Piaget, as crianças desenvolvem suas capacidades cognitivas por meio de quatro estágios de desenvolvimento. Durante esses estágios, a aprendizagem é acompanhada pelo desenvolvimento do pensamento representacional, incrementando o uso de símbolos e linguagem, compreensão do mundo físico (concreto) e do abstrato, ideias e motivações (DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003).

A teoria cognitivista da aprendizagem é, então, baseada na ideia de que o conhecimento é uma atividade construída pelo indivíduo, incluindo a noção de que o conhecimento se desenvolve por meio de um processo de negociação com a comunidade discursiva e que os produtos dessa atividade – como em qualquer outra atividade humana – são influenciados por fatores históricos e culturais (PRAWAT; FLODEN, 1994).

A perspectiva da aprendizagem cognitiva predomina nas teorias de aprendizagem organizacional. Fundamentando-se na teoria de aprendizagem cognitiva individual ou social, muitas perspectivas de aprendizagem organizacionais veem *sensemaking* e compreensão, assim como a computação e o processamento de informação, como processos psicológicos essenciais que os indivíduos têm que realizar para que a aprendizagem organizacional aconteça. No entanto, existe uma forte tradição psicológica da aprendizagem comportamental refletida na visão evolucionária da aprendizagem organizacional.

Antonello e Godoy (2007) descrevem que os pesquisadores que adotam a perspectiva cognitiva da aprendizagem organizacional tendem a considerá-la possuidora de uma base cognitiva, em que o conhecimento é acumulado de forma consciente.

4 A CATEGORIA SOCIAL DA MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL SOB A INFLUÊNCIA DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM SOCIAL E DA TEORIA SOCIOCognITIVA

A abordagem social da aprendizagem organizacional é justificada por Albert Bandura, defensor da teoria de aprendizagem social, que Azevedo (1997) afirma referir-se a uma teoria de aprendizagem que considera a perspectiva comportamentalista, mas que destaca aspectos do comportamento que escapavam à abordagem ortodoxa comportamentalista, tais como os comportamentos que resultam da experiência, observação e imitação. Bandura e Walters (1978) defendem que a observação, além da experiência direta, acelera a aprendizagem, evitando as possíveis consequências negativas da experiência direta, já que as ações que geram consequências positivas tendem a permanecer, e as que geram negativas podem desaparecer.

Importante contribuição para a perspectiva social da aprendizagem é do psicólogo Kurt Lewin, iniciada ainda na década de 1940, pelas pesquisas sobre a dinâmica dos grupos, resultando na afirmação de que a conduta dos indiví-

duos em grupo é determinada pela dinâmica dos fatos e dos valores que eles percebem nas situações (MAILHIOT, 1977). Os achados de Lewin sobre as relações e necessidades interpessoais, via experiências que concluíram que a produtividade e eficiência de um grupo estão relacionadas com a competência individual, mas muito mais ainda com a qualidade e profundidade de suas relações interpessoais (MAILHIOT, 1977), apontam para a teoria da aprendizagem social como um importante referencial na compreensão da aprendizagem organizacional.

A teoria pragmática de John Dewey e suas ideias e conceitos servem de base para Elkjaer (2001) na defesa de uma abordagem social da aprendizagem organizacional. Dewey afirma que aprendizagem é basicamente uma contínua reorganização e reconstrução da experiência. A aprendizagem por ação e interação e reflexão e pensamento ocorre todo o tempo e em todas as situações da experiência. A noção de Dewey sobre aprendizagem implica um entendimento não dualista do fazer e do conhecer, ação e pensamento, propondo a substituição da separação dualista por uma continuidade de agir e conhecer.

Ao mudar o conteúdo da aprendizagem de aquisição de conhecimento para formação de identidade, o conceito de aprendizagem é expandido para incluir uma dimensão ontológica (ELKJAER, 2003). Na teoria da aprendizagem social, a aprendizagem é a matéria para desenvolvimento da identidade, de forma que a aprendizagem é um caminho para ser e tornar-se parte do mundo (que inclui a organização).

A teoria sociocognitiva, surgida inicialmente nos estudos de psicologia do desenvolvimento e, posteriormente, incorporada às teorias motivacionais, não pode ser confundida com a teoria da aprendizagem social, anterior e de caráter eminentemente behaviorista. Bandura (1997) reconheceu o poder dos efeitos de reforçamento e punição sobre o comportamento dos indivíduos (postulados da teoria da aprendizagem social), mas opôs-se à noção de que indivíduos são regulados inteiramente por forças externas e de que são respondentes passivos de forças ambientais. Como uma alternativa à teoria do reforçamento estrito, ele desenvolveu, segundo as teorias motivacionais, a teoria social cognitiva (de influência vigotskiana), em que as cognições supostamente medeiam os efeitos do ambiente no comportamento humano.

Vygotsky (1987) e seus seguidores enfatizaram as práticas mediadas socialmente e organizadas culturalmente, e situaram a aprendizagem das crianças emergindo dessas práticas. A interação social passa a representar o aspecto de maior relevância no desenvolvimento cognitivo, e surgem evidências de que funções mentais superiores tenham origens sociais. A teoria vygotskiana definiu a

atividade externa em termos de processos sociais mediados semioticamente e argumentou que as propriedades desses processos fornecem a chave para a compreensão da emergência do funcionamento interno (GRAHAM, 1994).

Da mesma forma que a psicologia geral do desenvolvimento, também as teorias da motivação foram alvo das críticas acerca da conceituação da motivação limitada a um fenômeno individual e intrapsíquico, com pouca ou nenhuma atenção ao contexto sociocultural e ao processo interpessoal em que a atividade individual ocorre (RUEDA; MOLL, 1994). Porém, Osteraker (1999) alega que os valores da organização também podem influenciar todo o processo motivacional.

Uma abordagem sociocognitiva sugere que motivação é negociada socialmente e contextualizada como um fenômeno situacional, localizado não somente dentro dos indivíduos, mas dentro de sistemas de atividades, envolvendo outras pessoas, ambientes, recursos e objetivos. Na interconexão da atividade cognitiva e social, as características da motivação não são vistas como características do indivíduo, mas do indivíduo-em-ação em um contexto específico (RUEDA; MOLL, 1994).

Na abordagem da aprendizagem socialmente construída, que engloba a perspectiva sociocognitiva, é verificado que a aprendizagem não é uma atividade totalmente individual, e vários autores afirmam que grande parte da aprendizagem dos indivíduos nas organizações se dá por interação social (ANTONACOPOULOU; CHIVA, 2007; ELKJAER, 2003; GHERARDI; NICOLINI, 2003; DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003). Essa perspectiva não considera o aprendiz apenas como um agente que recebe e transforma informação, e sim que simultaneamente ele está interagindo de forma ativa dentro de um contexto sociocultural, em que participa na criação da realidade. Consideram-se o papel das pessoas e o papel do contexto organizacional no processo de aprendizagem nas organizações, o conhecimento é gerado por meio das relações interpessoais e das interpretações desenvolvidas durante o trabalho. Essa abordagem tenta entender como os aspectos do conhecimento social (TENBRUNSEL et al., 2004) afetam as atitudes e os comportamentos (inferências, julgamentos e decisões) nas diversas situações sociais e como propiciam mudanças no conhecimento.

Os autores que entendem a aprendizagem como socialmente construída entendem também que a aprendizagem é um processo político que está fortemente integrada à cultura da organização. A aprendizagem define a cultura da organização e, ao mesmo tempo, é fruto desta, sendo limitada e influenciada pelas formas de comportamentos e práticas “não canônicas”. A perspectiva social entende que a cultura organizacional dá suporte à aprendizagem, pois a aprendizagem organizacional não é algo que acontece dentro da mente das pessoas, mas na interação entre os indivíduos. Essa interpretação baseia-se na constatação de

que é pela socialização que novos indivíduos “aprendem” os padrões de comportamento aceitos e tidos como certos na organização. Nas perspectivas de aprendizagem organizacional, baseadas na teoria de aprendizagem social, o processo de aprendizagem é parte da prática diária da vida e do trabalho organizacional, não havendo distinção de aprendizagem individual e organizacional (ELKJAER, 2003). No pragmatismo, o conteúdo da aprendizagem deve ser entendido como o desenvolvimento da experiência humana, o que, ao mesmo tempo, é para conhecer sobre o mundo e tornar-se parte dele. Não é possível desenvolver experiência como um processo de conhecimento ou um processo de execução, pois experiência engloba ambos os processos (ELKJAER, 2003).

A perspectiva da aprendizagem socialmente construída aplicada à aprendizagem organizacional enfatiza o contexto social, assumindo que a aprendizagem está embutida nos relacionamentos e nas relações entre as pessoas. A perspectiva da construção social complementa as perspectivas de processamento psicológicas por focar a aprendizagem organizacional, incluindo o social que medeia os processos cognitivos de interpretação e construção de sentido. O conceito da construção social na aprendizagem organizacional fica mais explícito na perspectiva psicológica sociocultural por seus conceitos-chave e suas metáforas básicas. Nessa perspectiva, as situações e o contexto são fundamentais para a aprendizagem. Também a perspectiva da construção social inclui os princípios psicológicos da cognição social e da cognição individual para compreensão dos processos de aprendizagens. A perspectiva psicológica da aprendizagem aparece quando se acredita que a aprendizagem social está embutida nos relacionamentos (DEFILLIPPI; ORNSTEIN, 2003).

Os motivos ligados à aprendizagem social, tais como identificação com líderes e outras pessoas, comunicação e cooperação com colegas, inter-relação no grupo, podem tornar-se poderosos motivos de aprendizagem (LOMPSCHER, 1999). Note-se que a atividade propriamente dita seria um mero fator extrínseco, não um motivo. Para que os fatores socioculturais venham a se tornar motivo, parece ser preciso que haja um encaixe entre os fatores sociais e as esferas cognitivas e afetivas do indivíduo. Os motivos cognitivos desempenham um papel importante na aprendizagem, no entanto as ações e os motivos de aprendizagem são mais bem compreendidos em sua inter-relação.

Embora laços significantes entre relações interpessoais e motivação na aprendizagem tenham sido estabelecidos, Wentzel (1999) interroga-se apropriadamente sobre que aspecto do relacionamento interpessoal realmente motiva a aprendizagem. Responde que há muitos aspectos do relacionamento interpessoal com potencial para influenciar a motivação para aprender. E a partir daí se focaliza sobre um dos aspectos específicos da influência social: a percepção dos

aprendizes acerca do relacionamento interpessoal. É preciso também tomar cuidado, dentro dessa perspectiva social da motivação, para não enveredar pela tendência cognitivo-fisiológica que tem inspirado uma onda de pesquisas e teorias em várias disciplinas sobre a conexão entre emoções e o ambiente social (função social das emoções). Keltner e Haidt (1999) apontam que, nessas pesquisas, as emoções são vistas como produtos culturais construídos por indivíduos ou grupos no contexto social e ligados à construção do eu.

Outras variações de associações entre a motivação e o social estudam ainda, por exemplo, a percepção da competência social no relacionamento com colegas como um preditor da motivação intrínseca para os trabalhos escolares mais forte do que a percepção de sua competência acadêmica ou do que a avaliação dos professores de seu desempenho (PATRICK, 1997).

Os estudos sobre a influência dos fatores sociais sobre a motivação intrínseca recaem, em grande parte, sobre o relacionamento recíproco entre o comportamento dos líderes e o engajamento dos indivíduos no cenário da aprendizagem. O comportamento dos líderes influencia a percepção dos indivíduos de suas interações com os eles. Quando os líderes são menos envolvidos com os indivíduos, estes não somente perdem envolvimento, mas também experienciam líderes menos consistentes e mais coercitivos. Quando os indivíduos convivem com líderes entusiasmados e aficionados, sentem-se mais felizes e entusiasmados no ambiente de aprendizagem (SKINNER; BELMONT, 1993).

Não é ao social e às suas múltiplas facetas movimentadoras e a seus mais variados instrumentos de internalização que, juntamente com Furth (1995), estamos nos referindo. Não seria necessário o atravessamento crítico pelas teorias motivacionais, tampouco o resgate dos elementos de Freud e Piaget associados à motivação, para concluir, dessa maneira simplista, que a motivação é um fenômeno social. Qualquer teoria baseada no reforçamento nos daria repostas mais imediatas. O que nos importa é o caráter essencialmente relacional e social da motivação, a partir de uma orientação intrínseca.

A concepção da motivação como social não se refere às relações de controle, exterioridade ou dependência (do tipo entre variáveis). A motivação é constitutiva e intrinsecamente social. Furth (1995) diz que a construção do conhecimento e a construção das inter-relações pessoais são complementares.

Se Freud enfatizou o caráter afetivo (pulsional) para realizar ligações (relações de objeto) e Piaget ressaltou o caráter lógico das ligações adaptativas (objeto permanente), Furth (1995) – com base em ambos – destaca o componente socioafetivo básico no desenvolvimento do conhecimento. Compreendendo a presença dos componentes afetivos, cognitivos na motivação para o conheci-

mento, Furth (1995) desloca o centro da análise para o conhecimento e as relações interpessoais.

A sociabilidade, o prazer das relações interpessoais, é um fim em si mesma, afirma Furth (1995), vislumbrando a presença do afeto, das pulsões e das emoções (por ele, muitas vezes chamados genericamente de emoções) em todo conhecimento humano. Furth (1995) propõe que há uma fusão entre conhecimento e desejo no objeto concreto do conhecimento. Assim, torna definido que não existem apenas aspectos afetivos da cognição (conhecimento), mas que, na relação do sujeito com o conhecimento, existe também a presença subjacente de uma categoria cognitiva. Pode-se dizer que o conhecimento é relacional e estrutural. No âmbito relacional, incorpora a categoria do social como constitutiva da motivação para o conhecimento. No âmbito estrutural, funde-se com as categorias pulsionais e afetivas para constituir os motivos que conduzem ao conhecimento. Além do mais, como lembra Ferrés (2000), a relação ou a interação é fundamental para que se produza a aprendizagem.

A relação entre afeto, cognição e motivação é encontrada também em Vygotsky (1991, p. 101), quando o autor afirma que, subjacente a cada pensamento, existe uma tendência afetivo-volitiva. Para Vygotsky (1991), a aprendizagem inclui sempre relações interpessoais, isto é, a relação do indivíduo com o mundo social é inevitavelmente mediada pelo outro. Nessa concepção, a aprendizagem consiste em um processo afetivo, cognitivo, relacional e motivacional.

5 MOTIVAÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: INTEGRANDO AS CATEGORIAS

O Quadro 1 reúne as categorias e os fatores (internos às categorias) da motivação na aprendizagem, descritos por autores estudados que atuam no campo do indivíduo e destrincham o conceito de motivação em dimensões constitutivas. O que estamos propondo é a utilização dessas categorias e desses fatores, já adaptados para o campo organizacional, como constitutivos da aprendizagem organizacional.

QUADRO I

CATEGORIAS E FATORES DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM – ORGANIZAÇÃO POR AUTORES

CATEGORIAS AUTORES	AFETIVA	COGNITIVA	SOCIAL
Moreno (1998)	desafio autonomia	diversidade	afiliação participação reconhecimento
Tapia (1998)	autonomia autoestima	experiências de competência domínio do conhecimento	aceitação pessoal
Carré (1998)	gosto pessoal alegria de crescer amor pelo conhecimento curiosidade	conhecimentos habilidades atitudes autodesenvolvimento	participação prazer de estar com outros
Salonen et al. (1998)	defesa do eu	orientação para a aprendizagem	dependência social
Wigfield (1997)	curiosidade	diversidade desenvolvimento cognitivo percepção de eficácia envolvimento com a aprendizagem	condescendência reconhecimento
McInerney (1991)	autoconfiança autoestima poder	comportamento para o objetivo envolvimento na aprendizagem percepção dos valores da educação	afiliação reconhecimento suporte e encorajamento da família influência do líder influência dos colegas influência da instituição acadêmica
Patrick (1997)	autonomia autoestima	competência objetivos pessoais percepção de eficácia percepção do valor da aprendizagem	

(continua)

QUADRO I (CONCLUSÃO)

CATEGORIAS E FATORES DA MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM – ORGANIZAÇÃO POR AUTORES

CATEGORIAS AUTORES	AFETIVA	COGNITIVA	SOCIAL
McCombs (1997)	curiosidade	crenças de competência e eficácia percepção do valor da aprendizagem orientação para objetivos	
Vollmeyer e Rheinberg (2000)	confiança desafio	domínio do conhecimento interesse pela aprendizagem	medo da incompetência
Jacobs e Newstead (2000)	respostas emocionais à aprendizagem	crenças sobre habilidades crenças e objetivos sobre a aprendizagem	
Wentzel (1998)		objetivos de conhecimento objetivos de desempenho interesse na aprendizagem	coesão familiar percepção do pares percepção do líder afiliação interesse na instituição objetivos sociais objetivos de responsabilidade
Nuttin (1980)	desejo de autonomia preservação do eu desejo de conhecimento e informação e exploração das situações		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Moreno (1998) fala em duas dimensões e seus respectivos fatores: intrínseca (autonomia, autorrealização, crescimento pessoal, desafio, diversidade, participação, reconhecimento, significado) e extrínseca (alunos, condições de trabalho, vencimentos). Os fatores extrínsecos não foram considerados por não serem motivacionais. Os fatores autorrealização e crescimento pessoal, por sua amplitude e generalidade, ficam impedidos de ser enquadrados em

apenas uma das categorias deste estudo, adquirindo praticamente um caráter dimensional. O fator desafio – que, em Herzberg (1987), por exemplo, aparece associado ao trabalho em si e, em McClelland (1992), está relacionado ao contexto hedonista, isto é, ao prazer intrínseco que o indivíduo experencia ao realizar algo difícil, aumentando o conceito de si próprio – foi aqui considerado como contendo mais elementos afetivo-emocionais do que cognitivos. Da mesma forma, o fator autonomia está relacionado ao desejo de autonomia, sendo por isso enquadrado na categoria pulsional.

Tapia (1998) não utiliza a expressão categorias e sim tipos de metas (motivacionais): domínio do conhecimento e experiências de competência; desejo de o que se aprende seja útil; desejo de conseguir recompensas; necessidade de segurança; necessidade de autoestima; necessidade de autonomia; necessidade de aceitação pessoal incondicional. Os fatores desejo de conseguir recompensas e necessidade de segurança por meio da aprovação, por serem tradicionalmente reconhecidos nas teorias motivacionais como fatores extrínsecos, foram desconsiderados.

Carré (1998) reparte os motivos de engajamento em formação entre aqueles que visam à aquisição de um conteúdo de formação (conhecimentos, habilidades e atitudes), centrados sobre a aprendizagem, e aqueles que objetivam a participação, isto é, a inscrição ou a presença na formação. O fator autodesenvolvimento, apesar de ser amplo e genérico, foi considerado neste estudo como cognitivo, por estar, em Carré (1998), associado ao que ele denomina motivo epistêmico. É importante ressaltar que Carré é um dos poucos autores da teoria motivacional a falar sobre motivação de adultos (em organizações), enquanto a grande maioria direciona-se para o estudo da aprendizagem de crianças e adolescentes.

Salonen et al. (1998) descrevem disposições motivacionais dominantes. Wigfield (1997) refere-se aos aspectos cognitivos e motivacionais da motivação para a leitura, os quais foram adaptados para a aprendizagem: eficácia da leitura; mudança de leitura; curiosidade de leitura; envolvimento na leitura; importância da leitura; competição na leitura; reconhecimento na leitura; leitura para melhorar as notas; leitura condescendente; evitação do trabalho de leitura. Mudança de leitura, pelo sentido compreendido no texto do autor, refere-se à diversidade de leitura. O fator importância da leitura foi considerado demasiadamente amplo quando transferido à situação da aprendizagem. Os fatores associados à competição e melhoria de notas referem-se a fatores extrínsecos e recompensatórios, não sendo, portanto, considerados motivacionais. O fator leitura condescendente é considerado pelo autor um fator social, maneira pela qual foi enquadrado, apesar de poder estar ligado a um fator extrínseco ao indivíduo. No entanto, a leitura condescendente pode referir-se a um desejo gerado por outros.

A seguir, elaboramos um quadro-síntese (Quadro 2), procurando envolver todos os fatores apresentados pelos autores, suprimindo apenas as repetições, condensando as expressões com mesmo significado ou significados semelhantes e, eventualmente, substituindo e adicionando alguma expressão interna a um fator, a fim de melhor explicitá-lo. Pretende-se que o quadro possa ser utilizado como modelo analítico para estudos subsequentes sobre o tema.

QUADRO 2

CATEGORIAS E FATORES DA MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – SÍNTSE DOS FATORES

CATEGORIA AFETIVA	CATEGORIA COGNITIVA	CATEGORIA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none">• autoestima• autoconfiança• preservação do eu• desejo de autonomia• desejo de desenvolvimento• desafio• curiosidade• amor pelo conhecimento• desejo de exploração das situações• envolvimento emocional com a aprendizagem• desejo de poder	<ul style="list-style-type: none">• experiência de competência• objetivos de desempenho• domínio do conhecimento• desenvolvimento de habilidades• desenvolvimento de atitudes• percepção do valor da aprendizagem• objetivos pessoais• diversidade da aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">• afiliação• participação• reconhecimento• aceitação pessoal• prazer de estar com outros• condescendência• suporte familiar• percepção dos pares• percepção do líder• influência da instituição na aprendizagem• medo da incompetência

Fonte: Elaborado pelas autoras.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O foco da teoria de aprendizagem individual ainda reside em como as pessoas obtêm o conhecimento e não em como o contexto organizacional se constitui no elemento-chave para aprendizagem, socialização e desenvolvimento dos membros organizacional. Em outras palavras, a teoria da aprendizagem individual é criticada por negligenciar a dimensão ontológica da aprendizagem e somente focar a dimensão epistemológica. O que diferencia a contribuição da abordagem da aprendizagem socialmente construída é que ela busca abranger tanto a epistemologia quanto a ontologia da aprendizagem (ELKJAER, 2003). Então, a aprendizagem organizacional, com base nessa perspectiva, considera que as organizações não têm cérebros, mas sistemas cognitivos e recordações que lhes permitem atribuir sentido às mudanças no seu ambiente.

As concepções piagetiana e vygotskiana da aprendizagem questionam o carácter puramente dinâmico e energético da pulsão, desenvolvido com base nos conceitos freudianos. Como diz Lompscher (1999), os motivos não são simplesmente dados, são estabelecidos no processo da atividade. O motivo seria um objeto determinado na própria atividade. Nesse processo, cada componente estrutural da atividade humana pode tornar-se, posteriormente, um motivo.

De forma despretensiosa, pois não é a motivação o seu objeto direto de estudo, Furth (1995) elabora uma síntese dos aspectos mais relevantes que constituem a motivação para o conhecimento: a ênfase recai sobre a assimilação (livre das coerções da realidade), o prazer com objetos, a novidade, a construção; a energia para isso vem da pulsão; o veículo para isso é o símbolo; o interesse é no objeto; e o trabalho psicológico é uma assimilação construtiva natural (Piaget) ou um processo primário (Freud).

Apesar de a teoria piagetiana ser criticada por negligenciar os componentes afetivos e sociais (como pelos construtivistas-sociais, por exemplo), Furth (1995) descreve o sujeito epistêmico de Piaget como uma pessoa socialmente vinculada, emocionalmente envolvida e moralmente autônoma. E acrescenta que isso não é possível sem a base de uma psicologia inconsciente. O conhecimento, como Piaget sempre afirmou, é uma relação interpessoal (FURTH, 1995). No sujeito epistêmico piagetiano, portanto, aparecem justapostas todas as áreas do composto motivacional: a esfera afetiva, a pulsional, a cognitiva e a interpessoal. As categorias motivacionais são situadas no espaço da autonomia, não vinculadas ao terreno da heteronomia comportamental que tradicionalmente permeia os estudos motivacionais.

Os sentimentos são tão cognitivos como qualquer outra imagem perceptual (DAMÁSIO, 1994; BASTOS, 2001), ou seja, as emoções e os sentimentos são centrais para a racionalidade. Há uma imbricação constitutiva entre a motivação afetiva e cognitiva em direção a um conhecimento que se constrói no social. Poderíamos dizer longamente que, diante do desequilíbrio (provocado pela falta-em-ser), há uma mobilização do afeto, da pulsão e da estrutura cognitiva do sujeito para aprender, para restabelecer o equilíbrio e construir, através dos outros, o conhecimento. O objetivo da aprendizagem é o equilíbrio, o saber, o desenvolvimento, mas, para atuar no social, organizacional, pois o conhecimento só adquire sentido quando comunicado e compartilhado. Logo, a motivação na aprendizagem é social e encontra no outro seu principal motivo.

A motivação na aprendizagem não constitui um tipo de motivação, mas é um conceito derivado, embora diferenciado, do próprio conceito original. A ligação ontogenética do ser humano com conhecimento, desde o ponto de vista freudiano da energia libidinal investida no conhecimento ao processo de construção do conhecimento piagetiano, coloca a aprendizagem em uma posição

privilegiada no campo do comportamento organizacional. A relação entre aprendizagem e motivação constitui um objeto de estudo que não pode ser reduzido a um tipo motivacional, tampouco a um tipo de cenário de engajamentos, semelhante à motivação no trabalho, mas consiste em um conceito inerente aos processos do aprender organizacional.

Em busca do entendimento da noção de motivação na aprendizagem organizacional, este ensaio trabalhou com teorias que carregam visões controversas de realidade, porém com elevado poder de criação de um espaço teórico e prático capaz de gerar diálogo, consenso e confluência.

MOTIVATION IN ORGANIZATIONAL LEARNING: CONSTRUCTING THE AFFECTIVE, COGNITIVE AND SOCIAL CATEGORIES

ABSTRACT

The study of complex processes of learning find in the motivational phenomenon a fundamental element. What we are looking for in this essay resides in the understanding of the close link between the affective, cognitive and social aspects of motivation, within the organizational learning process. The delimitation of the object – motivation in organizational learning – emerges, initially, of the construction of each category: a) affective category, originates from the convergence between Freudian psychoanalytical theory and psychodynamic learning approach; b) cognitive category, originating from Piagetian thinking; and c) social category, influenced by social and socio-cognitive theories of learning. Because of referential theories have been developed historically under different paradigms, we undertake a rapprochement between critical paradigms, which cross the psychoanalytic approach, and social constructionism which sustains of psychological approaches used. The joint analysis of the three categories and their factors involves two phases: the analysis of the factors of motivation in learning, described by authors working in the field of the individual, noting those that can be adapted to the organizational field, and inserted into the categories developed; proposition a summary table of categories and factors that can be used in subsequent studies on the subject. This paper aims at providing a new perspective on the theories of motivation and learning in organizations, since their relationship is an object of study that can not be reduced to a motivational type, nor to one type of scenario engagements, similar to the motivation at work, but is a concept inherent in the processes of organizational learning. It is attri-

buted to the study's relevance to the opening of a multiparadigmatic perspective to understand the phenomenon. It is attributed to the study's relevance to the opening of a multiparadigmatic perspective to understand the phenomenon.

KEYWORDS

Motivation; Learning; Affective; Cognitive; Categories.

MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE ORGANIZACIONAL: CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS AFECTIVA, COGNITIVA Y SOCIAL

RESUMEN

El estudio de los complejos procesos de aprendizaje encuentra en un fenómeno motivación un elemento fundamental. Lo que se busca en este ensayo es comprender la interrelación de los aspectos emocionales, cognitivos y sociales de la motivación en el proceso de aprendizaje organizacional. La delimitación del objeto – la motivación en el aprendizaje organizacional – surge, inicialmente, de la construcción de cada categoría: a) categoría afectiva, originaria de la confluencia entre la teoría psicoanalítica freudiana y el enfoque psicodinámico de aprendizaje; b) categoría cognitiva, procedente del pensamiento piagetiano; y c) la categoría social, bajo la influencia de las teorías de aprendizaje social cognitivo y social. Debido a que las teorías de referencia se han desarrollado históricamente bajo distintos paradigmas, llevamos a cabo un acercamiento entre los paradigmas crítico, que atraviesa el enfoque psicoanalítico, y el constructivismo social, que sostiene los enfoques de la psicología utilizados. El análisis conjunto de las tres categorías y sus factores implica dos fases: el análisis de los factores de motivación en el aprendizaje, descrito por los autores que trabajan en el campo de la persona, señalando aquellas que pueden ser adaptadas al ámbito de organización, y se inserta en las categorías desarrolladas; propuesta un cuadro síntesis de las categorías y los factores que se puede utilizar en estudios posteriores sobre el tema. Este artículo tiene como objetivo proporcionar una nueva perspectiva sobre las teorías de la motivación y el aprendizaje en las organizaciones, ya que su relación es un objeto de estudio que no puede reducirse a un tipo de motivación, ni a un tipo de compromisos escenario, similar a la motivación en el trabajo, pero es un concepto inherente a los procesos de aprendizaje organizacional. Se atribuye a la relevancia del estudio a la apertura de una perspectiva de multiparadigmática para entender el fenómeno.

PALABRAS CLAVE

Motivación; Aprendizaje; Afecto; Cognición; Categorías.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. V. *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Livraria Almedina, 1988.
- ALMEIDA, L. S. Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, v. 1, n. 1, p. 17-32, mar. 1996.
- ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, R. The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning and organizing. *Management Learning*, New Mexico, v. 38, n. 3, p. 277-295, Jul. 2007.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 31., 2007, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2007. p. 1-16.
- AZEVEDO, M. *A teoria cognitiva social de Albert Bandura*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1997. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/mazevedo/materiais/TeoriaCognitvaSocial.pdf>>. Acesso em: out. 2007.
- BALSINI, C. P. V.; GODOI, C. K. Estratégias de pesquisa em estudos organizacionais: vinculações paradigmáticas a partir de questões práticas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 32., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2008. p. 1-16.
- BANDURA, A. *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe, 1997.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. H. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza, 1978.
- BARROS, J. H. *Freud e Piaget*: afectividade e inteligência. Porto: Edições Jornal de Psicologia, 1991.
- BASTOS, A. V. B. Cognição e ação nas organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (Org.). *Gestão com pessoas e subjetividade*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 157-189.
- BLUMENFELD, P. C. et al. Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, Austin, v. 26, n. 3-4, p. 369-398, Summer/Fall 1991.
- BOGGIANO, A. K.; PITTMAN, T. S. Divergent approaches to the study of motivation and achievement: the central role of extrinsic/intrinsic orientations. In: _____. (Ed.). *Achievement and motivation: a social development perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 268-276.
- BRANSCOMBE, N. R. Conscious and unconscious processing of affective and cognitive information. In: FIEDLER, K.; FORGAS, J. (Ed.). *Affect, cognition and social behavior*. Toronto: C. J. Hogrefe, 1988. p. 3-24.
- CARPENDALE, J. An explication of Piaget's constructivism: implications for social cognitive development. In: HALA, S. (Ed.). *The development of social cognition*. London: Psychology Press, 1997. p. 34-64.
- CARRÉ, P. Motivation, engagement, "conation": les aspects dynamiques du rapport à la formation. *Education Permanente*, Paris, v. 136, n. 2, p. 6-14, Apr. 1998.

- COFER, C. N.; APPLEY, M. H. *Psicología de la motivación: teoría y investigación*. Mexico City: Trillas, 1972.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Europa-América, 1994.
- DEFILLIPPI, R.; ORNSTEIN, S. Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M.; MARJONE, A. L. (Org.). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 19-37.
- DRILLINGS, M.; O'NEIL JR., H. F. Introduction to motivation: theory and research. In: _____. (Ed.). *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 141-169.
- ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Coord.). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 100-115.
- _____. Social learning theory: learning as participation in social processes. In: EASTERBY-SMITH, M.; MARJONE, A. L. (Org.). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. p. 38-53.
- _____. Organizational learning: the third way. *Management Learning*, New Mexico, v. 35, n. 4, p. 419-434, Dec. 2004.
- FERRÉS, J. *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós, 2000.
- FREUD, S. *Edição standart brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- FURTH, H. G. *Conhecimento como desejo: um ensaio sobre Freud e Piaget*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GAY, P. *Freud: uma vida para o nosso tempo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: SMITH, M. E. et al. (Org.). *Handbook of organizational learning & knowledge*. Nova York: Oxford University Press, 2003. p. 35-60.
- GODOI, C. K. *Psicanálise das organizações*. Itajaí: Editora da Univali, 2005.
- GRAHAM, S. Classroom motivation from an attributional perspective. In: DRILLINGS, M.; O'NEIL JR., H. F. (Ed.). *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 31-48.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The Sage handbook of qualitative research*. 3. ed. London: Sage, 2005. p. 191-215.
- HARTER, S. The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: processes and patterns of change. In: BOGGIANO, A. K.; PITTMAN, T. S. (Org.). *Achievement and motivation: a social development perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 77-114.
- HERZBERG, F. One more time: how do you motivate employees? *Harvard Business Review*, Boston, HBR's 10 must reads, n. 1, p. 1-14, Jan. 2003.
- JACOBS, P. A.; NEWSTEAD, S. E. The nature and development of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, New York, v. 70, n. 2, p. 243-254. June 2000.
- JONES, E. *Vida e obra de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

- KELTNER, D.; HAIDT, J. Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, London, v. 13, n. 5, Sept. 1999.
- KUHL, J. Motivation and information processing: a new look at decision making, dynamic, change and action control. In: SORRENTINO, R. M. (Ed.). *Handbook of motivation and cognition*. New York: The Guilford Press, 1986. p. 404-434.
- LATHAM, G. P. *Work motivation: history, theory, research, and practice*. Thousand Oaks: Sage, 2007.
- LOMPSCHER, J. Motivation and activity. *European Journal of Psychology Education*, Lisboa, v. 14, n. 1, p. 11-22, Mar. 1999.
- MAILHIOT, G. B. *Dinâmica e gênese dos grupos*. 4. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1977.
- MARKMAN, A. B.; MADDOX, W. T.; BALDWIN, G. C. The implications of advances in research on motivation for cognitive models. *Journal of Experimental & Theoretical Artificial Intelligence*, London, v. 17, n. 4, p. 371-384, Dec. 2005.
- MASON, J. Mixing methods in a qualitative driven way. *Qualitative Research*, London, v. 6, n. 1, p. 9-25, Feb. 2006.
- MCCLELLAND, D. C. Motivational configuration. In: SMITH, C. P. (Ed.). *Motivation and personality: handbook of thematic content analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- MCCOMBS, B. L. Commentary: reflections on motivations for reading – through the looking glass of theory, practice and reader experiences. *Educational Psychologist*, Austin, v. 32, n. 2, p. 125-134, Mar. 1997.
- MCINERNEY, D. M. Key determinants of motivation of non-traditional aboriginal students in school settings: recommendations for educational change. *Australian Journal of Education*, Camberwell, v. 35, n. 2, p. 154-174, Aug. 1991.
- MORENO, J. Motivação dos professores: estudo de fatores motivacionais em professores empênhados. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 11, n. 1, p. 87-101, jul. 1998.
- NUTTIN, J. *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain: Press Universitaires de Louvain, 1980.
- OSTERAKER, M. C. Measuring motivation in a dynamic organization – a contingency approach. *Strategic Change*, New York, v. 8, n. 2, p. 103-109, Mar./Apr. 1999.
- PATRICK, H. Social self-regulation: exploring the relation between children's social relationship, academic self-regulation, and school performance. *Educational Psychologist*, Austin, v. 32, n. 4, p. 209-220, Sept. 1997.
- PIAGET, J. *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1973.
- _____. *Problemas de epistemología genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- _____. *Psicologia e epistemologia: para uma teoria do conhecimento*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.
- POLANYI, K. *A grande transformação: as origens da nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.
- PRAWAT, R.; FLODEN, R. E. Philosophical perspectives on constructivism views of learning. *Educational Psychologist*, Austin, v. 29, n. 1, p. 37-48, Jan. 1994.
- ROUANET, S. P. *Teoria crítica e psicanálise*. São Paulo: Tempo Brasileiro, 1983.
- RUEDA, R.; MOLL, L. C. A sociocultural perspective on motivation. In: DRILLINGS, M.; O'NEIL JR., H. F. (Ed.). *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 117-137.

- SALONEN, P. et al. The development of first graders' reading skill as function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education*, Lisboa, v. 13, n. 2, p. 155-174, Jun. 1998.
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construtivismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 124, 142.
- SIEVERS, B. Além do sucedâneo da motivação. In: BERGAMINI, C. W.; CODA, R. (Org.). *Psicodinâmica da vida organizacional*. São Paulo: Atlas, 1997. p. 48-68.
- SKINNER, E. A.; BELMONT, M. J. Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, New York, v. 85, n. 4, p. 571-581, Dec. 1993.
- SNOW, R. E.; JACKSON, D. N. Individual differences in cognition: selected constructs and measures. In: DRILLINGS, M.; O'NEIL JR., H. F. (Ed.). *Motivation: theory and research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 71-99.
- TAPIA, J. A. *Motivar para el aprendizaje: teoría e estrategias*. Barcelona: Edebé, 1998.
- TENBRUNSEL, A. E. et al. Cognições em organizações. In: HARDY, C.; CLEGG, S. R.; NORD, W. R. (Org.). *Handbook de estudos organizacionais*. São Paulo: Atlas, 2004. v. 3, p. 33-68.
- THORKILDSEN, T. A.; NICHOLLS, J. G. Students' critiques as motivation. *Educational Psychologist*, Austin, v. 26, n. 3-4, p. 347-368, June 1991.
- VOLLMAYER, R.; RHEINBERG, F. Motivation and metacognition when learning a complex system. *European Journal of Psychology Education*, Lisboa, v. 14, n. 4, p. 541-554, Oct. 1999.
- _____. Does motivation affect performance via persistence? *Learning and Instruction*, Padova, v. 10, p. 293-309, Aug. 2000.
- YGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial La Pleyade, 1987.
- _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WENTZEL, K. R. Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, New York, v. 90, n. 2, p. 202-209, June 1998.
- _____. Social-motivational processes and interpersonal relationships: implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, New York, v. 91, n. 2, p. 76-97, Mar. 1999.
- WIGFIELD, A. Reading motivation: a domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, Austin, v. 32, n. 2, p. 59-68, Mar. 1997.