



Revista eletrônica de ciências sociais aplicadas.

ISSN: 1980-0193

ARTIGOS COMPLETOS/COMPLETS ARTICLES

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: UMA ANÁLISE SOBRE O DEBATE E A ESCOLHA DE CATEGORIAS PARA ESTUDOS DE CASO⁽¹⁾

*Wilson Aparecido Costa de Amorim⁽²⁾
Fundação Instituto de Administração – FIA
André Luiz Fischer⁽³⁾
Universidade de São Paulo – FEA/USP*

RESUMO

Os processos de aprendizagem organizacional combinam a leitura do ambiente de atuação da empresa, dos seus recursos internos e das possibilidades oferecidas pelas redes constituídas no(s) sistema(s) dos quais a organização toma parte. Este artigo tem por base pesquisa teórica sobre processos de aprendizagem organizacional e intenciona apresentar possibilidades de elaboração de categorias teóricas para uso em investigações nas organizações. O artigo contém: introdução; um histórico a respeito das origens do debate sobre a aprendizagem organizacional; suas questões mais atuais; as alternativas para o avanço do debate científico; escolhas teóricas para análise. A conclusão é que o campo da aprendizagem organizacional está construído por um número expressivo de autores, cuja abordagem teórica caracteriza-se como dispersa e heterogênea. Neste campo, há um conjunto de conceitos básicos bem desenvolvidos e claramente especificados ou aceitos sobre a aprendizagem organizacional. Ao fim, são sugeridos enunciados conceituais para conhecimento, memória organizacional, níveis de aprendizagem e agentes envolvidos nos processos de aprendizagem organizacional para uso em pesquisas.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem organizacional; Gestão de Pessoas; Categorias Teóricas.

ORGANIZATIONAL LEARNING: AN ANALYSIS OF THE DEBATE AND THE CHOICE OF CATEGORIES FOR CASE STUDIES

ABSTRACT

The organizational learning processes combine the comprehension of the company environment, its internal resources and the opportunities offered by nets and systems the organization takes part in. This paper is based on a theoretical research about organizational learning processes. It aims to present possibilities to elaborate useful theoretical concepts for use in organizational researches. The article includes: introduction; a historical review of the origins of the debate on organizational learning; its most current issues; the alternatives to the advancement of scientific debate; and theoretical choices for analysis. The conclusion is:

Perspec. Contemp., Campo Mourão, v. 4, n. 1, p. 101-125, jan./jun. 2009.

ISSN: 1980-0193

the organizational learning field is built by a significant number of authors whose theoretical approach is characterized as dispersed and heterogeneous. In this field, there is a set of well developed and clearly specified or accepted basic concepts on organizational learning. In the end, thinking on organizational research, the paper suggests useful concepts about knowledge, organizational memory, learning levels and agents involved in processes of organizational learning.

KEYWORDS: Organizational learning; People Management; Theoretical Categories.

INTRODUÇÃO

As economias nacionais modernas e os mercados internacionais têm se caracterizado pela presença marcante das inovações como forma de garantia da manutenção das organizações na competição. As inovações - de produtos, processos ou mesmo nas pessoas - são por sua vez dependentes do conhecimento dos indivíduos e das organizações. A predominância das inovações como elemento que guia o processo econômico cria oportunidade para o surgimento das economias baseadas em conhecimento. Entre os fundamentos da economia baseada no conhecimento estão a nova dinâmica de criação e transferência de conhecimento tácito e explícito, o fenômeno do aprendizado contínuo e a intensificação do aprendizado interativo de indivíduos e organizações nas diversas redes de conhecimento da economia (OECD, 1996).

Dessa forma, é possível traçar uma linha de reflexão em que, no contexto de uma economia baseada no conhecimento - logo, também no aprendizado - mudar e aprender são verbos que integram um processo circular e cumulativo voltado à competição, à inovação e novamente à competição e assim por diante. O ritmo ditado pelas mudanças e pela avidez do mercado por inovações obriga as organizações a estabelecerem estratégias que, por sua vez, só se viabilizam com a identificação e uso de seus recursos e competências. As mudanças ou não das competências das organizações relacionam-se à transformação da organização (em suas estruturas e processos, por exemplo) e de seu ambiente externo. O sucesso das organizações na realização dessas mudanças depende de sua capacidade de aprendizagem organizacional.

Os processos de aprendizagem organizacional combinam a leitura do ambiente de atuação da empresa, dos seus recursos internos e das possibilidades oferecidas pelas redes constituídas no(s) sistema(s) dos quais a organização toma parte. A aprendizagem organizacional encontra-se, portanto, no cerne de todo o processo de desenvolvimento de competências e competitividades das organizações. A compreensão dos seus fenômenos ganha, assim, importância para explicações sobre o comportamento das organizações, bem como, para as tentativas de prescrição de práticas às mesmas. Este artigo baseia-se em pesquisa teórica sobre processos de aprendizagem organizacional para **apresentar as possibilidades de se elaborar categorias teóricas para uso em investigações nas organizações**. Além desta introdução, o artigo tem quatro outras partes: a) um histórico a respeito das origens do debate sobre a aprendizagem organizacional; b) as questões mais atuais relativas ao tema; c) as alternativas para o avanço do debate científico nesse campo e; d) escolhas teóricas para análise.

2 HISTÓRICO DA TEORIA

A literatura sobre aprendizagem organizacional foi alvo de diversas revisões teóricas nos últimos anos. Em uma das mais importantes, Prange (2001) assinala que o debate sobre o tema inaugurou-se com os primeiros artigos na década de sessenta, mas somente no final dos anos setenta, uma série mais regular de estudos e publicações começou a ser divulgada. A autora indica como trabalhos significativos desse período Argyris e Schön (1978), Duncan e Weiss (1979) e March e Olsen (1975). Nas décadas de 1980 e 1990, o volume de trabalhos publicados internacionalmente cresceu e o tema transformou-se em um dos mais expressivos entre os estudos organizacionais (PRANGE, 2001, p. 42).

Como referências mais comumente encontradas nos trabalhos em todo esse período, Prange (2001) cita os conceitos de aprendizagem de ciclo simples e duplo e as teorias de ação esposada e em uso de Argyris e Schön (1978). A espiral de conhecimento e os modos de transferência de Nonaka e Takeuchi (1997) também são frequentes nos trabalhos da área. Outro autor bastante citado é Peter Senge (1990),

que ajudou a popularizar a expressão *organizações de aprendizagem*, ou seja, a organização permanentemente orientada em suas estruturas e processos para o aprendizado.⁽⁴⁾

Os consultores e administradores profissionais - autores não exatamente do meio acadêmico - também tomaram parte desse debate. Em geral, esses autores adotam um viés bastante prescritivo, através de propostas de modelos e ferramentas gerenciais voltadas para a gestão da aprendizagem, normalmente baseados na sua experiência profissional.⁽⁵⁾ Com essa orientação, seus trabalhos são bastante pragmáticos e destinados para a ação, valorizando a gestão, os diagnósticos e a avaliação de processos e produtos (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001).

Easterby-Smith e Araujo avaliam que, embora esses autores agreguem à discussão sobre aprendizagem organizacional reflexões interessantes sobre suas próprias experiências, eles tendem "... a carecer de objetividade crítica, própria do trabalho acadêmico tradicional" (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001, p. 16). Concordando com esses autores, o ensaio aqui apresentado privilegiou as abordagens de perfil mais acadêmico.

A aprendizagem é um tema estudado por inúmeras áreas do conhecimento, sobressaindo-se a Filosofia, Sociologia, Psicologia e Pedagogia. Portanto, dentro e fora do campo organizacional, a aprendizagem permite diferentes possibilidades de abordagens. A inserção da aprendizagem como tema da organização precisa levar em consideração os referenciais apresentados por estas teorias básicas. Por esse motivo a delimitação conceitual do tema não é tarefa simples. Sem a pretensão de esgotar o tema, neste item apontaremos a evolução epistemológica da questão destacando: a variedade de abordagens possíveis sobre o conceito; as tentativas de classificação da produção teórica, como forma de clarear o campo e a discussão sobre as metodologias de pesquisa mais adequadas para abordar o fenômeno dentro de pressupostos cientificamente defensáveis.

Dessa forma, destacaremos os principais assuntos relacionados a ela sugerindo escolhas conceituais para uso em investigações sobre aprendizagem organizacional.

3 O DEBATE EM ANDAMENTO

Uma primeira constatação refere-se à variedade de perspectivas sobre a aprendizagem organizacional. Por causa desta variedade, vários autores que compilaram a produção acadêmica sobre o tema procurando estabelecer uma ordem estruturadora do campo. Este estudo buscará nessas revisões teóricas os elementos capazes de responder suas indagações de pesquisa.

Nicolini e Meznar apontam pelo menos duas razões para a variedade de posições no debate sobre aprendizagem organizacional. A primeira razão reside nas várias características da aprendizagem organizacional. Sob este fenômeno se abrigariam, por exemplo, quatro tipos de processos: a aquisição de conhecimento; a distribuição de informação; interpretação de informação, e a memória organizacional. A decisão de estudar a aprendizagem envolveria a princípio uma escolha de qual das características do fenômeno abordar (NICOLINI; MEZNAR, 1995 citando HUBER, 1991).

Uma segunda razão consiste nas diversas maneiras de conceituar aprendizagem organizacional. Citando Shrivastava (1983), esses autores apontam ser possível sintetizar a aprendizagem organizacional de quatro maneiras diferentes: como experiência institucional; como fenômeno de adaptação; como processo de mudança de pressupostos compartilhados e, por fim, como agregado de relações resultantes de ações e conhecimentos desenvolvidos. (NICOLINI; MEZNAR, 1995)

A pesquisa sobre a aprendizagem organizacional depende do foco que se estabelece, da característica do fenômeno que se pretende estudar. Por outro lado, depende também de uma escolha quanto à sua definição. Independentemente da sua validade, as simples combinações de possibilidades de abordagens entre as duas razões apontadas por Nicolini e Meznar (1995) já são suficientes como referência da multiplicidade de visões existentes.

Na expressão de Prange (2001, p. 42) existe uma “selva de aprendizagem organizacional”, que está se tornando cada vez mais densa e impenetrável”, residindo aí uma das principais preocupações dos pesquisadores. O expressivo número de

estudos que compilam a produção e a pesquisa realizada sobre o tema tentando identificar seus pontos comuns e diversidade de posições entre os autores é consequência disso. O Quadro 1 abrange seis desses trabalhos e sintetiza pontos destacados pelos autores em meio à produção sobre aprendizagem organizacional.

Quadro 1 - Aprendizagem organizacional - Alguns aspectos destacados da literatura

AUTORES	PONTOS DESTACADOS
Fiol e Lyles (1985)	<ul style="list-style-type: none"> • apontam as áreas de consenso e dissenso dentro do campo; • distinguem aprendizagem organizacional de adaptação organizacional e mostram que a mudança não necessariamente implica aprendizado; • apontam que a aprendizagem pode ser de alto e baixo nível e que isso pode provocar impactos diferenciados na gestão estratégica da firma.
Nicolini e Meznar (1995)	<ul style="list-style-type: none"> • revêem as diferentes abordagens para aprendizagem organizacional apontando as causas para a diversidade de perspectivas; • discorrem sobre a importância do esquecimento ou desaprendizado organizacional; • propõem a abordagem de construção social e o caráter institucional da aprendizagem organizacional.
Easterby-Smith e Araujo (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • apontam as diferenças entre os conceitos de aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem; • apontam os problemas e oportunidades da discussão sobre aprendizagem em termos dos trabalhos empíricos, desenvolvimentos teóricos e utilização.
Prange (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • compara os desenvolvimentos teóricos em aprendizagem organizacional aplicando critérios de consistência, contribuição descritiva X prescritiva; • defende o uso de metáforas e analogias no estudo da aprendizagem organizacional.
Huysman (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • revisa deficiências da literatura de aprendizagem organizacional destacando quatro tendências (à melhoria, à ação individual, à adaptação ambiental, à aprendizagem planejada) e suas respectivas propostas para sua correção.
Elkjaer (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • vê a existência de duas abordagens diferentes para aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: como ferramenta gerencial (cognição individual) e segundo sua ocorrência em ambientes sociais (aprendizagem situada); • defende que uma teoria sobre aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem deve ser tomada pela perspectiva da teoria da aprendizagem social.
Antonello (2005)	<ul style="list-style-type: none"> • revisa a literatura existente e constata a evolução do conceito de aprendizagem organizacional; • entende que o conceito de mudança permeia todas as visões sobre aprendizagem organizacional; • identifica seis focos na abordagem da aprendizagem organizacional: aprendizagem individual e coletiva, cultura, gerenciamento do conhecimento, melhoria contínua, inovação e sistemas/processos.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Antonello (2005), Elkjaer (2001), Easterby-Smith e Araujo (2001), Fiol e Lyles (1985), Huysman (2001), Nicolini e Meznar (1995) e Prange (2001).

O quadro 1 - também uma compilação - não esgota a totalidade de trabalhos de levantamento e análise de produção a respeito de aprendizagem organizacional e suas conclusões. Entretanto, exemplifica o esforço de sistematização que repetidas vezes é realizado pelos pesquisadores com um duplo intuito: organizar as principais ideias do campo e apresentar a sua própria contribuição.

O trabalho de Fiol e Lyles (1985) revisa a literatura e identifica, em meio à variedade de posições, três pontos de consenso entre os autores sobre aprendizagem organizacional: a relevância do alinhamento, a distinção entre aprendizagem individual e organizacional e a presença de quatro fatores contextuais no processo de aprendizagem (cultura, estratégia, estrutura e ambiente). Analisaremos cada um deles pela sua importância para este estudo.

a) Relevância do alinhamento da organização com o ambiente

Este consenso está centrado na noção de que para garantir sua sobrevivência de longo prazo e crescimento a organização deve alinhar-se por si própria ao ambiente para manter-se competitiva e inovadora. O alinhamento da organização torna-se peça importante na gestão estratégica, implicando o desenvolvimento de potencial da organização em termos de aprendizagem, desaprendizado ou mesmo de reaprendizado com base em comportamentos passados (NICOLINI; MEZNAR, 1995) e (FIOL; LYLES, 1985. p. 804).

b) Distinção entre aprendizagem individual e organizacional

Segundo a opinião comum identificada, o aprendizado individual é importante para a organização, mas a produção de conhecimento organizacional não é simplesmente a soma dos aprendizados individuais. Isso porque a organização é capaz de criar e manter sistemas de aprendizado que não somente atuam sobre seus integrantes, como também são capazes de comunicar suas formas de organização, história e normas a outros. Ou, de outra forma, o aprendizado organizacional é capaz de viabilizar a leitura e compreensão de seu ambiente e assim providenciar as ações para tornar suas estratégias viáveis (FIOL; LYLES, 1985, p. 804).

c) Presença de quatro fatores contextuais no processo de aprendizagem: cultura, estratégia, estrutura e ambiente

Para os autores, esses quatro fatores estabelecem com a aprendizagem organizacional uma relação circular, posto que, de uma só vez, eles criam a aprendizagem, são criados por ela e também a reforçam (FIOL; LYLES, 1985, p. 804).

O Quadro 2 mostra que os pontos de consenso identificados ainda possuem dentro de si um grande conjunto de questões em aberto.

Quadro 2 - Aprendizagem organizacional - Consensos e questões em aberto

CONSENSOS	QUESTÕES EM ABERTO
Alinhamento da organização com o ambiente	<p>a) críticas quanto a uma excessiva ênfase dada à força da abordagem da gestão estratégica em relação ao ambiente;</p> <p>b) crítica quanto a uma dicotomia patente entre a organização e o ambiente.</p>
Aprendizagem individual e organizacional	<p>c) não há uma definição clara sobre a relação entre a aprendizagem individual e a organizacional.</p>
Fatores contextuais	<p>d) Cultura: vista como postura cognitiva organizacional, como formada por ideologias internas e padrões de comportamento, ou como estilos estratégico e cognitivo;</p> <p>e) Estratégia: Estratégia produz <i>stress</i> que provoca adaptação e aprendizagem. Por outro lado, a definição de objetivos estratégicos também é dependente da capacidade de aprendizagem da organização. Os processos de formulação e implementação estratégica são estimuladores de aquisição de conhecimento;</p> <p>f) Estrutura: alguns autores vêem a estrutura como resultado da aprendizagem organizacional. Outros entendem que as diferentes estruturas têm impacto sobre a aprendizagem. Nessa segunda linha, há disputas para identificar qual estrutura é mais conducente à aprendizagem;</p> <p>g) Ambiente: aqui discussões já abordadas no ponto consensual sobre o alinhamento da organização relativamente ao ambiente são retomadas. Além disso, há discussões sobre a relação entre a complexidade ambiental e a capacidade de aprendizagem da organização (grande complexidade prejudica aprendizagem por sobrecarga de exigência e baixa complexidade também prejudica a capacidade de aprendizagem por produzir sonolência organizacional).</p>

Fonte: Nicolini e Mezner (1995) e Fiol e Lyles (1985).

No que se refere ao alinhamento da organização ao seu ambiente, as polêmicas subjacentes remetem à questões como a de validade da teoria contingencial: na relação entre ambiente e organização, o quê determina o quê e, em que proporção?

Outra questão vincula-se ao tipo de aprendizado que se estabelece na relação entre indivíduos (organizações ou não) e ambiente.

Já com relação à existência de aprendizagem individual e organizacional, podem ser identificadas pelos menos duas posições. Na primeira, considera-se que os agentes da ação e aprendizagem organizacional são os membros individuais da organização (ARGYRIS e SCHÖN, 1978; KLEIN, 1989 apud NICOLINI e MEZNAR, 1995). Na segunda, afirma-se a importância de tomar a organização e sua estrutura como agentes do processo (CYERT e MARCH, 1963; DUNCAN e WEISS, 1979; LEVITT e MARCH, 1988; LANT e MEZIAS, 1990; NICOLINI e MEZNAR, 1995). Entre um extremo e outro há ainda a percepção de que a aprendizagem pode acontecer no nível intermediário dos coletivos ou grupos intra-organizacionais. (HUBER, 1991 apud PRANGE, 2001, p. 47; CROSSAN, LANE e WHITE, 1999)

Por fim, quanto aos fatores contextuais, cada um deles integra um campo de estudo próprio nas organizações. Dessa maneira, toda a gama de debates em torno de conceitos e políticas associados à cultura, estratégia, estrutura e ambiente acrescenta-se, e por vezes até se confunde, com a discussão sobre aprendizagem.

Independentemente das polêmicas subjacentes a cada um dos pontos de consenso sobre a aprendizagem organizacional, Fiol e Lyles (1985) tentam, a partir destes, clarear o campo de discussão, aproximando as posições existentes em termos de conteúdo e níveis de aprendizado. Segundo as autoras, a mudança, adaptação e aprendizado nas organizações – com presença consistente na literatura – sempre foram assuntos relacionados à forma como as organizações ajustam-se a seu ambiente. A seguir, apontaremos como as autoras diferenciam o que são a mudança e a adaptação (FIOL; LYLES, 1985, p. 805).

Segundo as autoras, a mudança se relacionaria aos ajustes provocados na maneira das organizações interpretarem os eventos e como se desenvolvem a compreensão e os esquemas explicativos desses eventos entre seus membros. A mudança se referiria, assim, a um desenvolvimento cognitivo da organização, sendo essa uma atitude consciente. A adaptação, por sua vez, consistiria no surgimento de ações e respostas da organização na forma de novos comportamentos não

necessariamente conscientes. Dessa maneira, para melhor definição sobre o que se origina no ajuste entre a organização e seu ambiente em termos de conteúdo, é preciso identificar se houve uma alteração comportamental ou cognitiva (FIOL; LYLES, 1985, p. 806). A interpretação, ou seja, a atitude consciente de compreensão dos eventos como elemento importante da aprendizagem organizacional, receberá maior atenção deste trabalho.

A preocupação das autoras é diferenciar esses dois processos mostrando que é possível que ocorram ajustes no comportamento da organização sem que tenha ocorrido algum desenvolvimento cognitivo. Da mesma forma, pode haver desenvolvimento cognitivo na organização sem que nela ocorra uma alteração de comportamento. Assim, o aprendizado ocorreria na organização desde que o desenvolvimento cognitivo fosse constatado por meio de novas interpretações incorporadas em sua estrutura (FIOL; LYLES, 1985, p. 806).

Essas posições sobre mudança ou adaptação da organização em relação ao ambiente demonstram que é possível demarcar onde termina um fato no ambiente e onde se constata a aprendizagem num determinado organismo social - em nosso caso a organização - a partir de uma atitude consciente de alteração de seu comportamento. Em outras palavras, trata-se de separar o sujeito e seu objeto quando do processo de aprendizado.

Analisando como acontece o conhecimento, Maturana e Varela (2001) afirmam que a demarcação entre indivíduo e objeto não é uma questão relevante para a aprendizagem. Eles entendem que indivíduos e objetos interagem compondo uma cena em que os dois sofrem modificações em um processo de natureza circular. Assim, conforme os autores, “todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 32). A partir destes autores pode-se considerar as organizações como sujeitos da aprendizagem em um processo cuja circularidade diminui a importância de se saber se o fenômeno estudado foi de adaptação da organização ao ambiente ou de adaptação do ambiente à organização.

A validade dessa posição torna importante a busca de sinais de que alguma aprendizagem ocorreu, o que destaca o papel da memória organizacional. Segundo

Levitt e March, a memória consistiria no conhecimento obtido a partir da experiência da organização (LEVITT; MARCH, citado em SIMS, 2001, p. 65-6). Diante de um desenvolvimento cognitivo importante essa memória pode ser alterada nos seus aspectos tangíveis (registros e regras formais escritas) ou intangíveis (fruto das diversas interpretações possíveis dentro da organização, seus grupos e indivíduos).

Constatar o aprendizado a partir das alterações da memória organizacional torna necessária a verificação da extensão em que isso pode acontecer. Nessa direção, Fiol e Lyles (1985) atentam para a extensão do desenvolvimento cognitivo, bem como, o nível em que se realizou. O aprendizado de baixo nível fica caracterizado como o que ocorre segundo fenômenos simples e repetitivos e dentro da estrutura e regras organizacionais. Seus efeitos são normalmente de curto prazo e apenas parciais sobre a organização e seus membros. Já no aprendizado de alto nível, é possível ocorrer mudanças nas regras, bem como, o aperfeiçoamento nos comportamentos da organização diante de seus problemas. O aprendizado de alto nível é, portanto, mais complexo e capaz de reconhecer relações de causa e efeito nos fenômenos enfrentados pela organização e seus membros.

A abordagem de Fiol e Lyles (1985) ilumina dois aspectos importantes da aprendizagem organizacional: a definição do foco de sua atenção nos aspectos cognitivos da organização e também dos níveis em que ela acontece. Essa abordagem consegue acomodar teoricamente contribuições importantes como as de Argyris e Schön (1978) – aprendizagem de ciclo simples e duplo - também baseadas em pressupostos cognitivistas.

Segundo esses autores, a aprendizagem de ciclo simples envolveria a detecção e solução de problemas segundo as regras estabelecidas pela organização (sua teoria de ação). Essa detecção, no entanto, envolve as contradições entre a teoria de ação esposada pelos indivíduos e a teoria em uso, ou seja, aquela realmente colocada em prática por eles. Para esses autores, os indivíduos afirmam seguir uma teoria, e na verdade, inconscientemente praticam outra. Dessa contradição emerge um comportamento defensivo em relação à detecção de erros e/ou problemas e sua conseqüente correção. Em outras palavras, surge uma resistência a observar de

maneira crítica as situações, inibindo o questionamento das regras e procedimentos existentes e o desenvolvimento de novas soluções. A aprendizagem de ciclo duplo envolveria a superação desta postura defensiva, o questionamento do estabelecido na organização e, por meio do aprendizado da situação, a promoção das mudanças necessárias para a concretização das soluções (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Do apresentado até aqui a respeito da aprendizagem organizacional fica a percepção da sua associação às noções de movimento e fluxo. Adaptação, alinhamento, ajustes, desenvolvimento cognitivo e interação são conceitos que pressupõem a existência de um movimento dos indivíduos e organizações de uma determinada posição em termos de conhecimento para uma outra posição. Antonello (2005) também coteja as diversas abordagens existentes para este debate. Em sua síntese para essas abordagens, a noção de movimento traduz-se na presença da mudança nas organizações e, associada a esta, da aprendizagem.

Conforme Antonello (2005, p. 18), a “[...] literatura existente promove uma relação forte entre aprender e mudar”. A pressão pela mudança seria ocasionada pelo ambiente concorrencial instável em que as organizações estão imersas. Nesse ambiente, a capacidade de sobrevivência das organizações associa-se diretamente à sua capacidade de mudar a si própria. A autora identifica na literatura seis diferentes focos de exigências de aprendizado organizacional, todos eles permeados pela noção de mudança.⁽⁶⁾ A relação aprendizagem-mudança é tratada de diversas maneiras pelos autores. Em Argyris e Schön (1978), a preocupação é o que barra o aprendizado e a conseqüente mudança nas organizações. Em outros autores, o objetivo é a criação de condições adequadas na organização para a mudança, ou mesmo classificação da mudança oriunda do aprendizado entre outros. Antonello aponta que, de maneira geral, o conceito de aprendizagem organizacional tem como qualidade seu caráter “dinâmico e agregador” em relação à discussão da teoria da mudança (ANTONELLO, 2005, p. 17). A respeito disso, a diversidade de abordagens para a aprendizagem organizacional é objeto de grande debate.

4 COMO AVANÇAR TEORICAMENTE?

Ao compilar a produção sobre aprendizagem organizacional, Prange (2001) estipula “blocos constitutivos”, ou seja, questões-chave para a compreensão e comparação dos estudos sobre aprendizagem organizacional. A estruturação destas questões é simples, porém elucida os elementos e níveis de análise relacionados à aprendizagem organizacional, razão pela qual elas são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Aprendizagem organizacional - Questões-chave e nível de análise

QUESTÕES-CHAVE	NÍVEL DE ANÁLISE
Definição de aprendizagem organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • O que significa a aprendizagem organizacional: conteúdo e referências das definições dos diferentes autores
Quem aprende	<ul style="list-style-type: none"> • sujeito da aprendizagem: indivíduos, grupos ou a organização.
O que aprende	<ul style="list-style-type: none"> • conteúdo: procedimentos, decisões, teorias, informação, conhecimento, padrões cognitivos ou comportamentais, rotinas.
Quando aprende	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivos para a aprendizagem: recursos abundantes, estresse de situações, comparação entre resultados esperados e ocorridos, tensões, necessidades.
Com que resultados	<ul style="list-style-type: none"> • eficiência da aprendizagem: adaptação, diminuição de estresse e melhoria da tomada de decisões, aperfeiçoamento, alinhamento ambiental e melhoria de desempenho, mudança de comportamento, diminuição de erros.
Como aprende	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de aprendizagem: adaptação de objetivos, de comportamentos, atenção e busca de regras, pela experiência, compartilhamento de informações, suposições, processamento de informação, avaliação das relações entre ações e resultados.

Fonte: Elaboração dos autores a partir de Prange (2001, p. 46-8).

As questões-chave apresentadas pela autora fornecem um interessante menu para a discussão sobre aprendizagem organizacional, pois elencam suas diversas portas de entrada e também apresentam um esquema analítico para o fenômeno a ser estudado. Por outro lado, os vários níveis possíveis de análise, quando vinculados às diferentes visões dos autores, geram vertentes para as quais torna-se difícil uma escolha segura.

A autora reconhece a complexidade do tema e ao analisar o debate conclui não haver consistência entre as diversas abordagens existentes. A título de exemplo, avalia a evolução histórica do conceito de aprendizagem organizacional e registra

oito definições diferentes. Apesar de identificar um aperfeiçoamento conceitual, entre as primeiras e as últimas definições nessa variedade de visões, Prange (2001, p. 46-8) aponta contradições entre todos os níveis de análise apresentados. Especialmente quanto aos processos de aprendizagem, a autora destaca haver algum consenso no campo quanto ao fato de a aprendizagem levar a algum tipo de conhecimento cuja forma é normalmente identificada. Entretanto, não há entre os autores maiores aprofundamentos em termos da relação entre processos e seus resultados além desse ponto.

No entanto, o principal interesse da autora nesse levantamento é discutir as dificuldades para o avanço da pesquisa nessa área. Assim, o objetivo de seu artigo reside em mostrar que, em meio à disputa entre os autores pela prevalência de seus conceitos e pontos de vista, existe uma preocupação excessiva em tornar as conclusões de seus estudos operacionais, ou seja, aplicáveis à gestão.

As críticas de Prange (2001) dirigem-se então a duas frentes. Na primeira, ela critica os autores que avaliam a qualidade dos estudos sobre aprendizagem organizacional pelo tanto que eles podem prescrever de boas práticas aos gestores. Prange qualifica esses autores como funcionalistas.

Na segunda frente, de cunho mais epistemológico, a autora contesta o fato de muitos críticos das teorias de aprendizagem organizacional só qualificarem como boas teorias aquelas que apresentarem descrições e respostas corretas sobre a realidade. Essa postura é qualificada como positivista, e também inadequada para o tratamento da aprendizagem organizacional. Como fenômeno social, a aprendizagem organizacional merece um método de análise que considere as interações existentes entre os indivíduos e processos envolvidos nesse fenômeno. No social, os contornos não são definidos e previsíveis como na natureza, em que a Física e a Química, por exemplo, apresentam descrições e respostas mais exatas.

Para a autora, as expectativas excessivas por prescrição e exatidão descritiva em relação à aprendizagem organizacional bloqueariam o desenvolvimento da teoria por fixar o objeto de estudo apenas naquilo que, em tese, seria de maior interesse aos gerentes - a aplicação da teoria à gestão. Essa restrição de objetivo da pesquisa

levaria a uma menor preocupação com o conteúdo dos processos subjacentes aos fenômenos e, por consequência, também a uma menor capacidade de explicação da teoria. Em poucas palavras, tais comportamentos levariam até teorias com capacidades apenas parciais de explicação da realidade.

Sua proposta, então, é a de que a teorização sobre aprendizagem organizacional não deve se restringir aos apelos dos critérios de objetividade ou utilidade para sua validação. Para Prange (2001, p. 57)⁽⁷⁾, o aprofundamento do uso de metáforas e analogias superaria essas restrições por liberar a imaginação e estimular variadas visões sobre as organizações. Dessa forma, os fenômenos relacionados à linguagem e construção de imagens seriam mais importantes para os estudos sobre a aprendizagem organizacional.

Com essa formulação, Prange (2001) afirma que as teorias de aprendizagem organizacional devem abandonar a pretensão de construção de ferramentas para uso objetivo na gestão. Deveriam, em vez disso, ser lentes ou filtros através dos quais os fenômenos pudessem ser mais bem compreendidos. Sua posição aproxima-se então do que ela denomina como um paradigma interpretativo, que toma a realidade como socialmente construída, e não como ocultadora de regras a serem descobertas.⁽⁸⁾

Conforme Morgan (2005, p. 61), o

[...] paradigma interpretativista é baseado na visão de que o mundo social possui uma situação ontológica duvidosa e de que o que se passa como realidade social não existe em qualquer sentido concreto, mas é um produto da experiência subjetiva e intersubjetiva dos indivíduos [...] O teórico social tenta entender como as múltiplas realidades compartilhadas surgem, se sustentam e se modificam.

Assim, não seria possível aos estudos estabelecer generalizações prescritivas, mas apenas descrever processos e resultados de aprendizagem organizacional (PRANGE, 2001, p. 43). No âmbito das organizações, trata-se de compreender como os seus integrantes atribuem sentido às suas ações (*sensemaking*). De acordo com Weik, a atribuição de sentido - *sensemaking* - diz respeito às formas, ou seja, processos - como as pessoas geram o que interpretam e não só o que resulta dessa interpretação (WEICK, 1995, p. 13).

Em termos mais gerais, este trabalho filia-se ao conceito de Prange (2001) sobre a aprendizagem organizacional como lente para o estudo das mudanças ocorridas nas organizações de apoio aos sindicatos – objetos deste estudo.

Em uma linha de raciocínio semelhante, Nicolini e Meznar (1995) também argumentam contra uma definição mais restrita para o que seria aprendizagem organizacional. Os autores sugerem, por exemplo, que a distinção entre comportamento e cognição, na forma definida por Fiol e Lyles (1985), não é adequada para ajudar a definir o que é a aprendizagem organizacional. Em primeiro lugar, porque essa distinção estreitaria os limites da aprendizagem organizacional. Em segundo lugar, porque esconderia as relações entre comportamento e cognição, que para Nicolini e Meznar são duas formas de mudança cognitiva na organização.

Nicolini e Meznar opinam que a aprendizagem organizacional só pode ser entendida se considerada como processo contínuo de mudanças da estrutura cognitiva da organização. Conforme os autores, a aprendizagem organizacional é um processo social no qual as organizações constroem suas identidades através das mudanças que operam, moldando a si próprias. Dar forma à organização através da construção social da aprendizagem demonstra a sua intenção de controlar o comportamento futuro, tendo como referência o seu passado (NICOLINI; MEZNAR, 1995).

Esses autores incluem a aprendizagem organizacional na perspectiva da construção social da realidade conforme definido por Berger e Luckmann (2004) na sociologia do conhecimento.⁽⁹⁾ Para Berger e Luckmann, observar o passado significa inquirir sobre os hábitos da organização, verificar em que termos eles se consolidam – ou, nos termos desses autores, se institucionalizam – e então tornam-se reconhecíveis. A institucionalização ocorre a partir do momento em que os atores estabelecem reciprocamente uma tipificação de seus hábitos (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 79). No interior da organização isso significa reconhecer a si, ao outro e ao que ambos fazem em comum, e checar se aconteceram alterações nestes três pontos, em um processo social dinâmico.

Com uma visão semelhante, Crossan, Lane e White (1999) oferecem elementos interessantes para a observação do fenômeno da institucionalização do conhecimento nas organizações. Em primeiro lugar, salientam que há três sujeitos diferentes para a aprendizagem: o plano individual, dos grupos e o da própria organização.⁽¹⁰⁾ Em segundo lugar, indicam que esses planos de aprendizado estão ligados por quatro processos sociais e psicológicos: intuição, interpretação, integração e institucionalização. Os planos e os processos vão detalhados no Quadro 4:

Quadro 4 - Aprendizagem/renovação nas organizações: quatro processos em três níveis

NÍVEL	PROCESSOS	INPUTS E RESULTADOS
Individual	<ul style="list-style-type: none"> • Intuição • Interpretação 	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências, imagens e metáforas; • Linguagem, mapas cognitivos, diálogo.
Grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Integração 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreensões compartilhadas, ajustes mútuos, sistemas interativos.
Organização	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalização 	<ul style="list-style-type: none"> • Rotinas, sistemas de diagnósticos, regras e procedimentos.

Fonte: Crossan, Lane e White (1999, p. 525).

No processo de institucionalização, a organização exploraria conhecimentos já adquiridos e sistematizados, ou seja, recorreria à sua memória tangível. No outro extremo, o processo de intuição seria o ponto de partida para a investigação ou busca de novos conhecimentos, vale dizer, novos aprendizados, cujas origens estariam em conhecimentos tácitos dos indivíduos. Nos processos intermediários, a interpretação faria a ponte entre o aprendido nos níveis individual e grupal, e a integração faria o mesmo entre os grupos e a organização. Evidentemente, todos os quatro processos se influenciam mutuamente em um processo não-linear.

Dessa forma, dentro da organização os novos e os velhos aprendizados criam uma tensão permanente entre inovar e conservar. Os autores alertam para o fato de que nem todos os níveis de aprendizado experimentam todos os processos apresentados. Ou seja, apenas os indivíduos podem ter intuições, e somente as organizações podem promover institucionalização.

O modelo de análise de Crossan, Lane e White (1999) possui semelhança com os ciclos de conversão de conhecimento propostos por Nonaka e Takeuchi (1997). As

mudanças de estado do conhecimento defendidas por esses autores formam a chamada espiral de conhecimento em que ocorre a socialização (de conhecimento tácito para conhecimento tácito), externalização (de conhecimento tácito em conhecimento explícito), combinação (de conhecimento explícito em conhecimento explícito) e internalização (de conhecimento explícito em conhecimento tácito). Para esses autores, a conversão do conhecimento tácito individual em explícito - a externalização - está no centro da criação do conhecimento organizacional (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 73).

Comparativamente, em Crossan, Lane e White (1999) é possível verificar com clareza algumas situações latentes na análise de Nonaka e Takeuchi (1997). Um exemplo ocorre quando a organização tenta a institucionalização de um conjunto de normas qualquer sem que isso tenha sido intuído pelo indivíduo ou interpretado pelos grupos que assim não o legitimam. Em Nonaka e Takeuchi (1997) isso poderia ser identificado como uma falha no processo de internalização (passagem do conhecimento explícito para o tácito). Em Crossan, Lane e White (1999) pode-se ir além na análise. Isso porque a não legitimação na organização demonstra que não houve reciprocidade entre seus indivíduos. Segundo Berger e Luckmann (2004), a reciprocidade é imprescindível para que aconteça a necessária tipificação e institucionalização de novos hábitos. Nesses casos, torna-se mais fácil constatar que a ocorrência de uma cognição qualquer (novos conhecimentos ou crenças, por exemplo) não leva necessariamente a uma nova ação (ou mudança de comportamento) organizacional.⁽¹¹⁾

A visão de Crossan, Lane e White (1999) oferece uma estrutura de entendimento bastante interessante para a compreensão da aprendizagem organizacional. Entretanto, ela também merece reparos pelo excessivo peso dado à intuição como fonte de aprendizado no plano individual. A linha de análise sobre a aprendizagem organizacional que se dedica à aprendizagem individual é uma das mais alentadas no campo e oferece diversas perspectivas para esse fenômeno.⁽¹²⁾ Nessa linha, é possível verificar que entre os indivíduos também pode ocorrer aprendizado formal - através de treinamentos ou cursos, por exemplo - ou situado

na própria prática social – ou seja, na experiência de acompanhamento do trabalho de outro indivíduo.⁽¹³⁾

Como objeto de estudo, o aprendizado individual pode, assim, ser observado quando de sua inserção no acompanhamento da aprendizagem organizacional nos diversos processos existentes de aquisição de conhecimento, sejam eles intuitivos, também no formal ou por experiências.

Assumimos, portanto, que a aprendizagem organizacional define-se como socialmente construída nas organizações por transformar o adquirido cognitivamente pela organização na ação (no seu conjunto e por seus grupos e indivíduos) em conhecimento abstrato mensurável. Dessa forma, cabem na definição da aprendizagem organizacional os significados tanto de processo (infinito de mudança cognitiva, no caso organizacional) quanto de produto (como resultado desse processo).⁽¹⁴⁾

Os argumentos de Nicolini e Meznar (1995) e Crossan, Lane e White (1999) alinham-se aos de Prange (2001) por afirmar o caráter limitado das abordagens de aprendizagem organizacional que recortam demais o campo de estudo e assim reduzem o próprio alcance da teoria. Para eles, os métodos normalmente utilizados pelos acadêmicos, de recorte cartesiano do objeto estudado, podem não oferecer resultados muito efetivos para a pesquisa e a gestão da organização. Isso porque, em vez de objeto de estudo típico da natureza - ou seja, mais facilmente descritível e explicável -, a organização é um corpo social cujas relações precisam ser desvendadas para que se obtenha acesso à sua realidade.

Assim, antes de ciência em busca de explicações e proposições corretas, a gestão é *arte*. Ou seja, “[...] uma expressão sintética de interpretar a relação entre conhecimento, sistemas formais e informais de conhecimento e ação humana situada”⁽¹⁵⁾ (NICOLINI; MEZNAR, 1995). Em outras palavras, a gestão, como a arte, é uma representação da realidade a partir da interpretação do gestor.

5 ESCOLHAS TEÓRICAS PARA ANÁLISE: UMA SÍNTESE

O campo da aprendizagem organizacional apresenta dispersão teórica e heterogeneidade de abordagens. Entretanto, não há dúvidas de que ele está construído: o fenômeno existe, ganha importância e há uma expressiva quantidade de autores debruçados sobre ele. Além disso, o debate sobre a aprendizagem organizacional já conta com um conjunto de conceitos básicos bem desenvolvidos e claramente especificados ou aceitos.

O desenvolvimento da literatura da aprendizagem organizacional demonstra que já é possível nos ater a questões específicas a partir daqui. Dessa maneira, os próximos passos da pesquisa devem ser dados em direção às memórias organizacionais, aos processos de aprendizagem, à passagem do plano individual para o organizacional etc. Com focos mais específicos, a pesquisa sobre aprendizagem organizacional terá como próximos desafios a definição da forma de operacionalizar pesquisas empíricas nas suas diversas subáreas. Em outras palavras, cabe responder: como melhor desenvolver as pesquisas e assim aprofundar os estudos sobre aprendizagem organizacional?

Os quadros a seguir apresentam uma síntese conceitual da discussão até aqui conduzida e têm por finalidade contribuir para a continuidade dos estudos em aprendizagem organizacional. Os enunciados propostos tomam por base, os conceitos, seus respectivos autores e formas de constatação ou mensuração. Entende-se que, especialmente, as formas de constatação ou mensuração auxiliem a elaboração de roteiros investigativos.

No Quadro 5, há a definição básica de aprendizagem organizacional adotada como compreendida principalmente de Prange (2001). No Quadro 6 encontram-se os conceitos conhecimento, memória organizacional, níveis de aprendizagem e agentes envolvidos nos processos de aprendizagem organizacional a serem utilizados para a constatação e mensuração dos fenômenos de aprendizagem organizacional.

Quadro 5 - Aprendizagem organizacional

Aprendizagem organizacional (PRANGE, 2001)	Processo de construção social que responde a eventos internos e externos na organização, criando novas interpretações da realidade que são armazenadas na memória organizacional quando devidamente institucionalizadas. Seus produtos – interpretações e mudanças concretas da realidade – têm diferentes níveis de complexidade e profundidade na organização.
---	--

Fonte: elaborado pelos autores.

Quadro 6 - Aprendizagem organizacional e seus elementos

CONCEITO	DEFINIÇÃO	CONSTATAÇÃO/MENSURAÇÃO
Processo de Aprendizagem (PRANGE, 2001)	<ul style="list-style-type: none"> processo de construção social, através do qual surgem novas interpretações da realidade e crenças, e, que se institucionalizando na memória organizacional, resulta em mudanças organizacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> identificação da forma pela qual surgiram novas interpretações da realidade e como foram incorporadas e institucionalizadas na memória e se transformaram em mudança organizacional.
Conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> produto ou resultado do processo de aprendizagem organizacional que gerou novas interpretações da realidade ou crenças. 	<ul style="list-style-type: none"> identificação de novos padrões cognitivos organizacionais (conhecimentos, entendimentos e crenças organizacionais) na forma de competências.
Memória organizacional (LEVITT; MARCH, apud SIMS, 2001, p. 65-6).	<ul style="list-style-type: none"> conhecimento obtido e armazenado a partir das diferentes experiências da organização. 	<ul style="list-style-type: none"> identificação de alterações no conjunto de interpretações que a organização mantém sobre elementos relevantes da realidade. Estas interpretações podem ser tangíveis (registros e regras formais escritas) e/ou intangíveis (conhecimentos, habilidades etc).
Níveis de aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1978) e (FIOL; LYLES, 1985)	<ul style="list-style-type: none"> Extensão e profundidade em que a aprendizagem é capaz de afetar a organização. Pode ser de baixo nível/ciclo simples (rotinas e comportamentos) ou de alto nível/ciclo duplo (estruturas e cultura) 	<ul style="list-style-type: none"> identificação de mudanças de menor a maior complexidade: comportamentos organizacional e individual, rotinas, processos, estruturas e cultura
Agentes envolvidos (NONAKA; TAKEUCHI, 1997)	<ul style="list-style-type: none"> atores que interferem no processo da aprendizagem organizacional 	<ul style="list-style-type: none"> classificar quais foram os atores relevantes para o processo de aprendizagem: organização (objeto de análise), grupos, indivíduos e outras organizações.

Fonte: elaborado pelos autores.

A complexidade da discussão no campo da aprendizagem organizacional não deve barrar o trabalho do investigador e sim instigá-lo a avançar. O objetivo último deste trabalho é estimular as atividades estruturadas de pesquisa oferecendo alternativas para isso.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Wilson A. C. de. **A evolução das organizações de apoio às entidades sindicais brasileiras: um estudo sob a lente da aprendizagem organizacional**. 2007. 431f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Administração – Faculdade de Economia e Administração) Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ANTONELLO, Claudia S. A metamorfose da aprendizagem organizacional. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (org) **Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organisational learning: a theory of action perspective**. Massachussets: Addison-Wesley, 1978.
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BURRELL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organisational analysis**. London: Heineman Educational Books, 1982.
- CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W.; WHITE, Roderick E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy Management Review**, vol. 24, n.3, p 522-537, jul. 1999.
- CYERT, R.; MARCH, J. **A behavioral theory of the firm**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1963.
- DUNCAN, R.; WEISS, A. Organizational learning: implications for organisational design. In: STAW, B. M.; CUMMINGS, L.L. (Ed.) **Research in organisational behavior**. Greenwich, C.T: JAI Press, 1979.
- EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ELKJAER, Bente. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.
- FIOL, M.; LYLES, M. Organizational learning. **Academy of Management Review** (pre-1986); oct 1985.
- GARVIN, D. Construção da organização que aprende. In: Harvard Business Review Book. **Gestão do Conhecimento**. Rio de Janeiro: HBR, Editora Campus 2000.

HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing processes and the literature. **Organization Science**, v. 2, n. 2, p. 88-115, 1991.

HUYSMAN, M. Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

KLEIN, J. Parenthetic learning in organizations: toward the unlearning of unlearning model. **Journal of Management Studies**, 26, p. 291-308, 1989.

LANT, T.; MEZIAS, S. Managing discontinuous change: a simulation study of organizational learning and entrepreneurship. **Strategic Management Journal**, 11, p.147-179, 1990.

LEVITT, B.; MARCH, J. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, 14, p. 319-340, 1988.

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

MATURANA, H. R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas para a compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resoluções de quebra-cabeças na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo: FGV, v. 45, n. 1, jan./mar. 2005.

NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organisational learning: conceptual and practical issues. **Human Relations**, 48 (7), 1995.

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

OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development. **The knowledge-based economy**. OCDE/CG (96) 102. Paris, 1996. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/51/8/1913021.pdf>>.

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional – desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

SENGE, Peter. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SHRIVASTAVA, Paul. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, v. 20, n. 1, p. 7-28, 1983.

SIMS, David. Aprendizagem organizacional como desenvolvimento de histórias: cânones, apócrifos e mitos piedosos. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001.

STEWART, Thomas A. **A Riqueza do Conhecimento**: O Capital Intelectual e a Organização do Século XXI. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

SVEIBY, Karl E. **A nova riqueza das organizações**: gerenciando e avaliando patrimônios de conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

WEICK, Karl E. **Sensemaking in organizations (Foundations for organizational science)**. Thousands Oaks: Sage Publications Inc, 1995.

NOTAS

(1) Este trabalho foi produzido com o apoio do Programa de Estudos em Gestão de Pessoas – PROGEP da Fundação Instituto de Administração – FIA. Os autores agradecem também as sugestões dos pareceristas, aos quais não cabem responsabilidade sobre os eventuais equívocos remanescentes neste artigo.

(2) Doutorado em Administração em Recursos Humanos – FEA USP (2007), Mestrado em Economia pela PUC-SP (1992), Graduação em Economia pela FEA-USP (1984). Coordenador de pesquisa e Professor da Fundação Instituto de Administração – FIA, São Paulo. E-mail para contato: wilsonamorim@bighost.com.br

(3) Doutorado em Administração de Empresas pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – FEA/USP (1998), Mestrado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP (1992), Graduação em Ciências Políticas e Sociais pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1980). Coordenador do MBA em Recursos Humanos e Professor da Fundação Instituto de Administração – FIA, São Paulo. E-mail para contato: afischer@usp.br

(4) Segundo Antonello (2005, p. 14), a expressão “organização de aprendizagem” tem entrado em desuso, prevalecendo a expressão “aprendizagem organizacional” para essa mesma acepção.

(5) Como exemplos, Sveiby (1998), Garvin (2000) e Stewart (2002).

(6) Aprendizagem Individual e Coletiva, Melhorias e Gestão de Qualidade Total, Sistema e Processos, Inovação, Cultura e Gestão de Conhecimento (ANTONELLO, 2005, p. 17).

(7) Segundo a autora, esta abordagem seria “[...] antipositivista, em que não há realidade independente esperando ser descoberta pelos pesquisadores; em vez disso o mundo social é continuamente composto por seres humanos, por meio de recursos simbólicos e lingüísticos” (PRANGE, 2001, p. 56).

(8) Essa classificação tem como fonte a obra de Burrell e Morgan (1982, p. 28) que indica a existência de quatro paradigmas nas ciências sociais (funcionalista, interpretativo, radical-humanista e radical-estruturalista) e discorre sobre as relações existentes entre eles.

(9) Na definição de Berger e Luckmann, a realidade é uma “[...] qualidade pertencente a fenômenos que reconhecemos ter um ser independente de nossa própria volição”. Já o conhecimento é “...certeza que os fenômenos são reais e possuem características específicas” (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 11).

(10) Em seu texto, Crossan, Lane e White (1999) designam indivíduo, grupo e organização como níveis de aprendizagem organizacional. A nosso ver, esta designação trata, na verdade, dos diferentes sujeitos possíveis na aprendizagem, sentido adotado em nosso estudo.

(11) Nesse caso, o inverso do fenômeno detectado por Fiol e Lyles (1985), em que um novo comportamento não necessariamente significava a incorporação consciente de um novo conhecimento.

(12) Entre os autores que privilegiam a aprendizagem individual como foco, destacam-se Argyris e Schön (1978) - quando, por exemplo, analisam a influência do raciocínio defensivo na aprendizagem -, Senge e suas cinco disciplinas (1990) e mesmo Nonaka e Takeuchi (1997).

(13) O aprendizado situado seria o encontrado na prática social em contraponto ao existente nos ambientes formais (ELKJAER, 2001, p. 106-7).

(14) É interessante notar que o caráter cíclico do fenômeno do aprendizado é uma constatação recorrente nos diversos autores citados - Argyris e Schön (1978), Nonaka e Takeuchi (1997), Fiol e Lyles (1985) e Crossan, Lane e White (1999).

(15) “... a particular way of interpreting the relationship between knowledge, formal, and abstract systems of knowledge, and situated human action” (NICOLINI; MEZNAR, 1995).(nossa tradução).

Enviado: 28/05/2009

Aceito: 22/06/2009

Publicado: 10/07/2009