

PARTE



ASPECTOS TEÓRICOS

possibilidades e
impossibilidades
a partir da teoria

- 1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E AS RAÍZES DE SUA POLISSEMIA 31
- 2 CARTOGRAFIA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO BRASIL uma revisão
multiparadigmática 51
- 3 A APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COMO FORMA DE CONTROLE DOS INDIVÍDUOS 78
- 4 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL explorando o terreno das teorias culturais e das teorias
baseadas em práticas 89
- 5 IMPROVISACÃO E APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES reflexões a partir da metáfora da
improvisação no teatro e na música 114
- 6 CONTEXTOS DO SABER a aprendizagem informal 139
- 7 GESTÃO DO CONHECIMENTO NO BRASIL o que está sendo produzido e para onde caminha
a área 160
- 8 DESCAMINHOS aprendizagem e conhecimento organizacional *versus* organizações que
aprendem e gestão do conhecimento 183

Claudia Simone Antonello

Arilda Schmidt Godoy

1

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E AS RAÍZES DE SUA POLISSEMIA

OBJETIVOS DO CAPÍTULO

- Apresentar as perspectivas de Aprendizagem Organizacional para estabelecer uma reflexão crítica sobre os estudos desenvolvidos nesta área de conhecimento.
- Discutir as principais questões envolvidas na literatura e na investigação dos processos de aprendizagem nas organizações.
- Reconhecer, refletir e discutir sobre a necessidade de se repensar a forma de abordar e pesquisar o fenômeno Aprendizagem Organizacional.

RESUMO

A literatura sobre Aprendizagem Organizacional (AO) tem avançado nos últimos tempos não somente no volume de publicações, mas também apontando outras dimensões do tema. No Brasil, os conceitos predominantes recebem forte influência da abordagem da administração científica tradicional. Nesse contexto, pela própria abrangência, o debate abarca diversos campos teóricos: psicológico, sociológico, cultural, histórico e metodológico, além da gestão propriamente. Estas considerações instigam um importante questionamento: quais questões e características básicas fazem a AO peculiar e a separam de outros conceitos relacionados? Na tentativa de responder o questionamento, este capítulo apresenta as diversas perspectivas teóricas que abordam a AO; algumas questões e reflexões relacionadas às teorias, definições e estudos desenvolvidos nesta área. Lança-se, portanto, alguma luz sobre quatro questões que o conceito de AO tem que superar para tornar-se significativo. Por fim, sugere-se que um possível modo para superar estes desafios é a adoção de uma perspectiva *baseada em práticas*.

○ INTRODUÇÃO

“When changing what he knows about the world, man changes the world that he knows, and changing the world in which he is living man changes himself.”

Th. Dobzhansky, 1962

O conceito de aprendizagem organizacional (AO) difundiu-se tanto na pesquisa em administração quanto em sua prática. Cada vez mais as publicações orientadas para administradores encorajam as organizações a tornarem-se “organizações que aprendem”, a fim de sobreviverem aos tempos turbulentos no ambiente de negócios (Dragonetti et al., 2005). O tema está se tornando tão popular que transcendeu o discurso da administração alcançando debates mais gerais da política sobre a aprendizagem das nações (Contu; Grey; Örtengren, 2003).

O perigo desta popularidade, que alguns chamariam de superexposição, é a perda da especificidade de seu próprio conceito. Na realidade, “é provável que o conceito de aprendizagem organizacional permaneça como um conceito guarda-chuva para muitos conceitos relacionados” (Argote, 1999, p. 13). O risco, porém, é que, ao se tentar abarcar muitos destes conceitos relacionados, a identidade própria da aprendizagem seja perdida. Para se avançar na compreensão da aprendizagem organizacional tem-se, então, como desafio manter a energia e a vitalidade que se originam das diversas perspectivas com que o assunto tem sido abordado e, simultaneamente, delinear e discutir algumas questões e características básicas que tornam esse conceito peculiar, separando-o de outros a ele relacionados. Este é o objetivo deste capítulo.

O conceito de aprendizagem organizacional tem uma linhagem muito distinta nos estudos de administração. Na realidade, é quase assustador tentar revisar a literatura devido à amplitude de ideias que podem ser consideradas relevantes. A partir de contribuições seminais, nos anos 50 e 60 (Cangelosi; Dill, 1965; March; Simon, 1993), a pesquisa em AO ramificou-se para incluir *insights*

da psicologia, sociologia, ciência da computação e economia.

A literatura sobre AO tem avançado nos últimos tempos, não somente no volume de publicações, mas também descortinando outras dimensões do tema. Ela apresenta um legado de mais de 30 anos, com crescimento exponencial a partir dos anos 90 (Crossan; Guatto, 1996; Easterby-Smith, 1997). Desde então, diversas revisões de literatura contribuíram para a consolidação e o progresso neste campo de estudo (Easterby-Smith, 1997; Miller, 1996; Dodgson, 1993; Huber, 1991; Fiore; Lyles, 1985). Em um estudo de Bontis, Crossan e Hulland (2002), os resultados revelaram que, no período, uma diversidade de perspectivas foi utilizada para *olhar* o tema AO. Estas revisões trabalharam principalmente com a análise teórica e identificaram e expressaram várias preocupações, particularmente com o não acúmulo e a falta de integração dos estudos desenvolvidos, dificultando a geração de norteadores e de uma agenda de pesquisa, e com a carência de trabalhos empíricos. Lyles e Easterby-Smith (2003) identificaram que, nos últimos anos, apenas 19% das publicações voltaram-se para aspectos relacionados aos métodos empregados para pesquisar e mensurar AO, exigindo maior reflexão sobre os desenhos de pesquisa relacionados ao tema. Recentemente, num esforço para responder estas questões, Bapuji e Crossan (2004) avaliaram a produção neste campo, de 1990 a 2002. Eles identificaram, entre outros achados, o aumento de qualidade e quantidade da pesquisa empírica. Berthoin Antal e colaboradores (2001) comentam que pouco se sabe sobre a criação de conhecimento em AO nos países da África e da América do Sul, exigindo que se empenhem mais pesquisas que mapeiem o tema em outros países além dos Estados Unidos e das nações da Europa.

Dada a pluralidade da produção em AO, muitos estudiosos tentaram classificar a literatura no campo em diferentes disciplinas, escolas de pensamento ou perspectivas como se pode observar no Quadro 1-1.

QUADRO 1-1		
Diferentes classificações da literatura acerca da aprendizagem organizacional		
Literatura internacional	Proposta	Classificação
Shrivastava (1983)	Cronologia da Teoria	1. Aprendizagem adaptativa – tomada de decisão 2. Compartilhamento de expectativas 3. Desenvolvimento da base de conhecimento 4. Efeitos da experiência institucionalizada – curvas de aprendizagem
Wiegand (1996)	Sete Perspectivas	1. Abordagem de March – Comportamental – Tomada de decisão 2. Abordagem de Argyris – Indivíduo como agente nas organizações 3. Abordagens baseadas no conhecimento 4. Abordagens ecléticas 5. Abordagens integrativas 6. Pensamento Sistêmico e Teorias dos Sistemas 7. Individualista – normativa: desenvolvimento organizacional
Tsang (1997)	Duas correntes	1. Aprendizagem Organizacional 2. Organizações que aprendem
Easterby-Smith (1997)	Seis Perspectivas Disciplinares	1. Psicologia e Desenvolvimento Organizacional 2. Ciência da Administração 3. Teoria das Organizações 4. Estratégia 5. Administração da Produção 6. Antropologia Cultural
	Duas correntes	1. Aprendizagem Organizacional 2. Organizações que aprendem
Edmondson e Moingeon (1998)	Quatro enfoques	1. Resíduos 2. Comunidades 3. Participação 4. Responsabilidade
Pawlowsky (2001)	Cinco Perspectivas	1. Tomada de decisão organizacional 2. Teoria dos Sistemas 3. Aprendizagem na Ação 4. Conhecimento Cognitivo 5. Cultural
Bell, Whitwell e Lukas (2002)	Quatro Escolas de Pensamento	1. Desenvolvimento 2. Administrativa 3. Econômica 4. de Processo
Literatura nacional	Proposta	Classificação
Loiola e Bastos (2003)	Duas correntes	1. Aprendizagem Organizacional 2. Organizações que aprendem
Antonello (2005)	Seis Focos na Literatura de AO	1. Socialização da aprendizagem individual 2. Processo – sistema 3. Cultura 4. Gestão do conhecimento 5. Melhoria contínua 6. Inovação

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao se examinar tais propostas de sistematização e classificação teórica, evidencia-se que, até mesmo dentro da área, os autores apresentam perspectivas diferentes de AO como base para desenvolverem suas ideias.

No Brasil, estudos desenvolvidos por Antonello (2002) e por Loiola e Bastos (2003) tiveram como objetivo identificar e analisar a produção científica brasileira sobre AO no período de 1997 a 2001. Recentemente, Antonello e Godoy (2007) procuraram explorar a consolidação do campo de estudos em AO, no Brasil, por meio de metatriangulação, envolvendo as publicações de 2001 a 2005.

Os resultados indicam que, no Brasil, a afluência da literatura sobre AO subsidia o esclarecimento de diversos aspectos, mas, muitas vezes, obscurece a informação para pesquisadores e gestores. Os conceitos predominantes recebem forte influência da abordagem da administração científica tradicional. Nesse contexto, pela própria abrangência, o debate abarca diversos campos teóricos: psicológico, sociológico, cultural, histórico e metodológico, além da gestão propriamente. Estas considerações instigam um importante questionamento: quais questões e características básicas fazem a aprendizagem organizacional peculiar e a separam de outros conceitos relacionados?

Para responder esta questão, este capítulo está organizado nas seguintes seções: (2) referencial teórico, apresentando as perspectivas teóricas que abordam AO; (3) seção que aborda algumas questões e reflexões relacionadas a teorias, definições e estudos desenvolvidos em AO; (4) considerações finais, apontando para estudos futuros.

1 • AS RAÍZES E O “ENTRETERITÓRIOS” DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A escolha das perspectivas aqui apresentadas está sustentada nas coletâneas de textos organizadas

por Dierkes e colaboradores (2001) e Easterby-Smith e Lyles (2003) que reúnem contribuições de reconhecidos pesquisadores. Estas obras resumem e analisam o que se tem de melhor no campo da AO, apresentam diferentes abordagens teóricas, aplicações e práticas, enriquecendo o debate sobre as debilidades e as forças dos estudos sobre o tema, além de delinear uma agenda de pesquisa, considerando o contexto global, atores e processos organizacionais.

• 1.1 • Aprendizagem organizacional e a perspectiva psicológica

A literatura da administração contemporânea contém basicamente duas visões sobre a relação entre AO e o processo de aprendizagem estudado em Psicologia. Na primeira, a AO é vista como uma analogia da aprendizagem individual. Sob esta perspectiva, o conhecimento sobre processos de aprendizagem individual pode ser usado para compreender o processo de aprendizagem organizacional (Walsh; Ungson, 1991). Na segunda visão, a aprendizagem individual é a base para a AO (Argyris; Schon, 1978; Cangelosi; Dill, 1965; Duncan; Weiss, 1979; Hedberg, 1981; March; Olsen, 1976). De acordo com esta visão, o incremento do conhecimento organizacional – um indicador de AO – está baseado na aquisição de conhecimentos dos indivíduos na organização.

Como existem inúmeras perspectivas para explicar a aprendizagem individual, a partir de uma abordagem psicológica, muitos caminhos e formas de pensamento sobre AO têm sido postulados. Após a análise de 70 artigos, Maier, Prange e Von Rosentiel (2001) propuseram três visões teóricas para AO: (a) comportamental/processamento da informação; (b) construção social; (c) psicologia aplicada.

1.1.1 (a) Comportamental

As teorias comportamentais a respeito da AO focam os antecedentes e as mudanças que ocorrem nas rotinas e nos sistemas internos das organiza-

ções, quando elas respondem às próprias experiências e àquelas de outras organizações. Nelson e Winter (1982) apresentam uma teoria identificada como a mais bem desenvolvida a respeito do tema e que foi por eles nomeada de modelo “evolucionário da firma”.

Segundo esta teoria, as organizações aprendem codificando inferências a partir da sua história e das rotinas que guiam seu comportamento. Estas rotinas são independentes dos atores individuais que as executam, sendo mantidas mesmo quando há considerável *turnover* de indivíduos na organização.

Dois importantes construtos do modelo são *path dependence* e trajetória. *Path dependence* envolve o princípio de que a história da organização é fundamental e que as condições iniciais para criação de uma organização predeterminam o repertório de habilidades individuais e capacidades organizacionais que a impelem a se adaptar às circunstâncias ambientais. Trajetória envolve a noção de que a aprendizagem futura de novas capacidades será construída sobre a aprendizagem acumulada e as capacidades obtidas no passado. Nesse sentido, a AO é moldada e pouco maleável.

Os modelos de AO segundo esta perspectiva estão focados nas consequências como o fator que mais impacta a aprendizagem. Apoiam-se também nos conceitos da psicologia da cognição e na noção psicodinâmica de que toda a aprendizagem é influenciada pelo passado.

Outra vertente das teorias comportamentais refere-se à aprendizagem como sistema de processamento da informação, inspirada na simulação de computador de padrões complexos das cadeias de evolução de comportamento e suas consequências na *performance*, descrita por Huber (1991). Este tipo de abordagem implica considerar que a aprendizagem organizacional e o desempenho não podem ser reduzidos à aprendizagem individual ou grupal e ao comportamento, pois a aprendizagem organizacional é vista como um fenômeno emergente. Esta vertente apresenta uma visão mais técnica e entende a

AO como um processo efetivo, de interpretação e resposta para informação interna e externa à organização. Esta informação pode ser quantitativa ou qualitativa, mas geralmente é explícita e de domínio público. Uma das exposições mais claras desta visão vem de Huber (1991, p. 89), cuja afirmativa diz:

[...] uma entidade aprende se através de seu processo de informação a extensão de seu comportamento potencial é mudada... uma organização aprende se quaisquer de suas unidades adquire conhecimento que é reconhecido como potencialmente útil para a organização.

1.1.2 (b) Construção social

Esta perspectiva foca a AO considerando os processos cognitivos socialmente mediados pela interpretação e o *sensemaking*, enfatizando o contexto social. A aprendizagem é socialmente construída e fundamentada em situações concretas, nas quais as pessoas participam e interagem umas com as outras. Esta perspectiva assume que a aprendizagem está incrustada nas relações e nas interações entre as pessoas (Orr, 1990; Lave; Wenger, 1991). Em síntese, a perspectiva da construção social delinea mais explicitamente seus conceitos e tem suas raízes na perspectiva da psicologia sociocultural. Nesta abordagem, os aspectos situacionais da aprendizagem têm um papel central, enquanto os princípios psicológicos da cognição social e individual são considerados processos secundários.

Dois modelos de AO são desenvolvidos a partir da ideia de produção de sentidos: comunidades de prática (Cop's de Lave; Wenger, 1991; Brown; Duguid, 1991, 1998) e Seci (Nakagawa; Takeuchi, 1997). Os estudos sobre Cop's de Brown e Duguid (1991) revelam que estes modelos estão fortemente fundamentados na psicologia sociocultural e nas teorias cognitivas sociais de aprendizagem. De forma contrastante, os estudos sobre SECI inspiram-se nas teorias da construção social, mas parecem não ter diretamente raízes na psicologia sociocultural e da cognição social de aprendizagem.

1.1.3 (c) *Psicologia aplicada*

Esta perspectiva adota a noção de que a AO está fundamentada na experiência direta. Ela também requer ativa intervenção dos facilitadores em treinamento e dos consultores para incrementar as práticas dos indivíduos e das organizações. Muito da teoria da aprendizagem na ação cita o modelo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984) que se inspirou em Piaget (1985), Lewin (1946) e Dewey (1938). Similarmente, diversos consultores e teóricos da aprendizagem na ação (entre eles Raelin, 2001 e Smith, 2001) citam Meziro (1991) e suas ideias sobre reflexão, as quais estão baseadas na psicologia do desenvolvimento cognitivo (Kegan, 1982).

Dentro desta perspectiva, há uma vertente designada *action learning* (Revans, 1982) que propõe que a aprendizagem resulta da interação entre o questionamento programado e o espontâneo, considerando a experiência vivida pelo indivíduo. A intervenção em *action learning* enfatiza a reflexão sobre o comportamento na solução de problemas e constrói suposições sobre o que interfere no trabalho efetivo e na aprendizagem do indivíduo. A Ciência Ação, que representa outra vertente, foi popularizada por Argyris e Schön (1978) e desenvolvida desde o trabalho de Lewin (1946). Está baseada em diferentes perspectivas psicológicas e parte do princípio que as pessoas podem melhorar sua eficiência interpessoal e organizacional a partir da análise das crenças latentes que bloqueiam suas ações. Nesta perspectiva, há uma vertente designada *action learning* (Revans, 1982) que propõe que a aprendizagem resulta da interação entre o questionamento programado e o espontâneo, considerando a experiência vivida. A intervenção em *action learning* enfatiza a reflexão sobre o comportamento na solução de problemas e constrói suposições sobre o que interfere no trabalho efetivo e na aprendizagem individual.

• 1.2 • Aprendizagem organizacional e a perspectiva sociológica

De acordo com Gherardi e Nicolini (2001, p. 47), os “sociólogos não abordam a aprendizagem

como algo que acontece na mente, mas como algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos quando eles participam de uma sociedade”. Este conceito sugere que a aprendizagem está integrada no cotidiano dos indivíduos. Sugere também que grande parte da aprendizagem é oriunda da fonte informal das relações sociais, o que introduz, posteriormente, o conceito de prática como um fator proeminente na visão sociológica. Gherardi e Nicolini (2001, p. 49) comentam que “prática é um sistema de atividades no qual *saber* não está separado do *fazer* e das situações e poderia ser chamado de conhecimento *coproduzido* por meio da atividade”. Pressupõe que toda atividade na vida dos indivíduos é uma oportunidade para aprendizagem e que a aprendizagem em situações sociais casuais é tão importante quanto experiências de aprendizagem formais.

Collins (1994) identificou quatro tradições sociológicas, e Gherardi e Nicolini (2001) acrescentaram o pós-modernismo que, embora não possa ser considerado uma tradição, pode estimular a reflexão sobre conhecimento como prática discursiva. A partir destas tradições, são estabelecidas narrativas de aprendizagem organizacional, apresentadas no Quadro 1-2.

A sociologia descreve a aprendizagem social como um processo envolvendo relações sociais (formado por instituições sociais) e a aprendizagem em si mesma (objeto cultural criado por práticas hábeis de trabalho cultural). Quando se utiliza a ontologia construcionista, a AO é percebida como uma conversação aberta, sendo que dois importantes conceitos podem contribuir para isto: a participação e a reflexividade.

O conceito de participação lança luzes no fato de que aprendizagem não ocorre somente na mente dos indivíduos, mas origina-se e sustenta-se em sua participação em atividades sociais. A lógica da prática não traça distinção entre conteúdo e objeto, em vez disto, envolve o saber como ser competente num ambiente. Este conceito conduz ao estudo do conhecimento pré-reflexivo, do conhecimento tácito, da compreensão estética, do

QUADRO 1-2	
As tradições sociológicas e as narrativas de aprendizagem organizacional	
Tradição sociológica	Narrativa de aprendizagem organizacional
Tradição do conflito (Marx, Engels, Weber)	• AO como ideologia de um grupo de poder. • AO como política de mobilização de recursos de poder e conflito. • AO como tentativa de gerenciar a tensão entre a racionalidade substantiva e a formal.
Racional/utilitária (Homans, Blau, Cook, Simon)	• AO como resolução de problemas quando o desempenho da organização não conhece os níveis de aspiração. • AO como a ativação da troca no trabalho em rede. • AO como aprendizagem ecológica, localizada e distribuída pelos multiatores dentro das rotinas, em vez de dentro da mente dos indivíduos.
Durkheimiana (Durkheim)	• AO como uma variável dependente de outras variáveis (estratégia, estrutura ou cultura) define as condições que facilitam ou dificultam a aprendizagem organizacional. A aprendizagem é compreendida como uma das funções do sistema organizacional que engendram mudança em algumas ocasiões e conservam em outras. • AO como socialização de códigos culturais específicos. Conceitua aprendizagem organizacional como socialização, que sintetiza conteúdos de diferentes ordens da sociedade, porque as ações seletivas, em suas chance de vida, criam um senso de determinar, inevitavelmente, ordem social e restringir o resultado da mudança que é permitida.
Microinteracionista (Peirce, Mead, Hurssel, Schutz E Garfinkel)	• AO como transmissão de conhecimento dentro das comunidades ocupacionais. • AO como rótulo que produz uma realidade socialmente construída e é produzida por esta realidade.
Pós-moderna	• AO como prática discursiva

Fonte: Adaptado de Gherardi e Nicolini (2001, p. 46).

conhecimento em ação, enfim, do que alguns autores denominam *learning-organizing*.

A reflexividade, em contraste, relata o momento particular da separação entre o conteúdo do conhecimento e seu objeto do conhecimento. Isto instiga a organização, envolvida no processo social, a extrair o conhecimento teórico, oriundo do conhecimento prático e transformá-lo em conhecimento normativo, produzindo as condições necessárias para a operacionalização deste conhecimento (Brown; Collins; Duguid, 1989; Lave; Wenger, 1991; Tenkasi, Boland, 1996).

A principal característica da reflexividade é que a reflexão produz o *setting* que contém estes objetos, bem como os resultados esperados e os não esperados. O conceito de reflexividade está proximamente vinculado à participação, na qual a reflexividade ocorre quando o fluxo da experiência é interrompido e os conteúdos refletem sobre

o conhecimento. Refere-se às maneiras de ver as ações anteriores e refletir sobre a existência de outras formas de vê-las. A reflexividade dá origem à institucionalização do conhecimento.

• 1.3 • Aprendizagem organizacional e a perspectiva antropológica

Uma maneira de construir a ponte entre a antropologia e a teoria das organizações foi conceber a organização como processos e não como estruturas. Os próprios antropólogos providenciaram argumentos para tratar esta questão: “culturas são organizações para fazer algo, para perpetuar a vida humana e a si mesmas” (Czarniawska, 2001, p. 24).

A antropologia começou a utilizar o termo AO como uma referência à aprendizagem que o indivíduo realiza em contexto de estruturas so-

ciais. O conceito entrecruza diferentes disciplinas e está focado na maneira como as pessoas aprendem em estruturas sociais. A natureza e o processo da aprendizagem podem variar em culturas e situações diferentes. Segundo Easterby-Smith (1997), estes aspectos associados à globalização crescente dos negócios e da administração trouxeram a necessidade urgente de se desenvolver visões mais “localizadas” da aprendizagem organizacional. As contribuições da perspectiva antropológica seriam: (a) atribuir atenção para a importância de valores e convicções; (b) apresentar como a cultura pode afetar o processo e a natureza de AO; (c) examinar a dificuldade de transferir ideias de uma cultura para outra. O foco está no coletivo, nas ações (incluindo interações), nos objetos que são foco destas ações, na linguagem utilizada nestas ações, juntamente com os significados de terreno específico destes vários artefatos para os atores na situação.

• 1.4 • Aprendizagem organizacional e a perspectiva da ciência política

A ciência política tem como conceitos centrais a natureza, a posse e o exercício do poder. Estes conceitos tendem a ser obscurecidos e a transcender muito do que ocorre na esfera pública/privada. Este fato é criticamente importante, considerando-se que seu tratamento é extenso. Neste campo a AO tem atraído pouca atenção dos cientistas políticos.

A pesquisa da aprendizagem na área do setor público constitui-se, no entanto, em uma contribuição do campo de ciência política para a AO. A mudança de governos, por exemplo, pode exercer pressão para mudanças de propriedade e de controle, especialmente por meio da privatização, que tende a desencadear novas políticas organizacionais com implicações para as formas e a identidade da organização (Rodrigues; Child; Luz, 2004). Desse modo, a ideologia política tem impacto nas organizações por meio de decisões sobre formas de organização – hierarquia e estrutura – e estratégia (Simons; Ingram, 1997). A

ideologia, porém, não é simplesmente uma força autônoma, exógena.

Aprendizagem é percebida como um processo político no qual os atores investem muitos esforços para influenciar uns aos outros, interpretar a experiência e tentar construir coalizões internas. O *framework* conceitual pelo qual a experiência é interpretada; a comunicação, estruturada; a informação, difundida, torna-se muito importante. Aprendizagem é vista como uma luta interna para o desenvolvimento de novos modelos mentais compartilhados. Uma ênfase é atribuída ao conflito intraorganizacional, isto é, ao conflito entre subgrupos ou partes com interesses políticos diferentes (Lapalombara, 2001).

Embora alguma atenção tenha sido dada à associação entre AO e mudança organizacional, somente alguns estudos aprofundaram esta questão (Merkens; Geppert; Antal, 2001; Lapalombara, 2001) na tentativa de explicar como as organizações absorvem as visões e as opiniões de que estão imbuídas ideológica e institucionalmente e as transformam em práticas e rotinas. Os estudos sobre controle administrativo e subjetividade no local de trabalho trouxeram os temas de ideologia e aprendizagem à atenção (Alvesson; Willmott, 2002), porém com pouca referência à influência potencial do ambiente institucional. Alguns estudos foram desenvolvidos demonstrando como a aprendizagem afeta os significados intersubjetivos e a identidade (Corley; Gioia, 2003; Gherardi; Nicolini, 2001; Child; Heavens, 2001). Essas contribuições, entretanto, não investigaram como a ideologia pode, por meio dos processos de aprendizagem, associar as identidades das organizações e dos indivíduos às relações de poder.

• 1.5 • Aprendizagem organizacional e a perspectiva histórica

Conforme Weber e Berthoin Antal (2001, p. 358), a “história tem um efeito de identificação para organizações”. A forma como uma organização empregou a aprendizagem no passado

pode ser utilizada em oportunidades futuras. A história ou a identidade de uma organização é construída, em parte, sobre a aprendizagem coletiva de indivíduos e grupos, dentro da organização, no transcorrer do tempo. É esta dimensão histórica do tempo que, de fato, capta esses elementos e os apresenta como uma combinação dos efeitos de tempo na habilidade da organização para aprender. Estes autores dizem que “a influência da história na organização pode ser positiva como também disfuncional” (Weber; Berthain Antal, 2001, p. 358). Organizações podem usar sua história para ampliar o potencial de seu conhecimento coletivo armazenado. Porém, elas têm que se precaver da obsolescência que pode ocorrer com a aderência rígida às práticas e aos procedimentos passados, sem a consideração de novas aprendizagens e oportunidades.

As narrativas podem oferecer um senso do processo desregrado de aprendizagem organizacional, superando instantaneamente a abordagem denominada de “antes-depois” e de “entrada-saída”. A aprendizagem organizacional é um meio de reimaginar a história e a natureza da imagem da organização. As histórias podem revelar alternativas do passado ou do presente não consideradas pela organização. Por exemplo, buscar identificar as razões originais e as decisões para entrar em determinado mercado ou desenvolver produtos pode fornecer descobertas sobre trajetórias alternativas para as organizações (Fear, 2001).

Há uma corrente de historiadores que considera a reconstrução do passado e a redescoberta dos significados e suposições que guiam os comportamentos e as ações das pessoas ao longo do tempo. Os significados e a linguagem contemporâneos auxiliam a construir pensamentos e decisões prévias no tempo. Esta perspectiva pode levar ao distanciamento dessas práticas, oportunizando a reflexividade e a aprendizagem. Este distanciamento pode ter mais valor do que as “lições de aprendizagem” obtidas a partir das histórias, que podem parecer mais conclusivas, porém impedir o processo de reflexão no momento atual. Ela oportuniza uma abordagem vi-

cária ou por contraste, desenvolvendo o senso de como categorias e significados muitas vezes vão se alterando no transcorrer do tempo. Ilumina o presente organizacional, examinando a trajetória do uso da linguagem, metáforas, símbolos e cultura presente. Assim, sugere que se dê menos importância à descrição e à análise do processo em si e que se volte o olhar para a detecção de quando os problemas se tornam perceptíveis, como as organizações reagem a mudanças do ambiente, quando tentam mudar e como superaram ou não estas mudanças.

• 1.6 • Aprendizagem organizacional e a perspectiva econômica

Nesta perspectiva, a aprendizagem é definida como aquisição e uso do conhecimento existente e/ou criação de novo conhecimento com o objetivo de melhorar o desempenho econômico (Boerner; Macher; Teece, 2001). Apesar da centralidade da aprendizagem em questões econômicas fundamentais, seu tratamento na literatura da economia ortodoxa é escasso e, frequentemente, caricaturado. De certa forma, este descaso da economia para com a aprendizagem organizacional não surpreende. A negligência em relação à aprendizagem em economia sustenta-se, em parte, pelo fato de os teóricos construírem suas suposições a partir dos processos de comportamento e da tomada de decisão dos agentes econômicos. Em um ambiente baseado nestas suposições, os agentes são perfeitamente racionais e capazes de responder ótima e instantaneamente a condições variáveis. A natureza estilizada de tal ambiente é resumida por Nelson e Winter (1982).

Admite-se que é difícil definir e diferenciar a abordagem econômica da abordagem de aprendizagem. Boerner, Macher e Teece (2001) propõem sete abordagens que contemplam os modelos mais proeminentes de aprendizagem, identificados na literatura ortodoxa em economia. Estas abordagens são empregadas para modificar as suposições tradicionais e os temas de estudo relacionados à aprendizagem (vide Quadro 1-3).

QUADRO 1-3			
Modificações na ortodoxia para acomodar a aprendizagem			
	Suposições comportamentais	Ambiente institucional	Conceito de equilíbrio
Ortodoxa	Hiper-racionalidade Certeza	Ajustamento sem atrito	Ajustamento instantâneo
Modificações sugeridas para ortodoxia	1. Racionalidade limitada	3. Aprendizagem social	5. Abordagem da teoria dos jogos
	2. Incerteza	4. <i>Path dependency</i>	6. Ajustamento bayesiano
			7. <i>Learning-by-doing</i> e curvas de aprendizagem

Fonte: Boerner, Macher e Teece (2001, p. 92).

O tratamento de AO tem sido explorado em dois campos relativamente influentes da economia: a economia de inovação e a teoria da firma. Estes dois fluxos de literatura proveem novos e importantes *insights* acerca dos processos de aprendizagem individuais e como a aprendizagem individual é transformada em AO. Eles também ampliam a ortodoxia não só examinando como empresas adquirem e utilizam conhecimento existente, mas também como elas criam novo conhecimento. Esta extensão é essencial para o progresso de um *framework* mais inclusivo e mais dinâmico para entender a aprendizagem organizacional que existe hoje.

Um tema central da literatura de inovação mostra que os meios pelos quais as empresas desenvolvem um novo produto e tecnologias de

processo não são fortuitos; muito da inovação tecnológica é estruturada e ordenada e acontece dentro de estruturas bem definidas (Dosi; Orsenigo, 1988; Pavitt, 1987). Em um esforço para melhorar a compreensão destas estruturas, pesquisadores da inovação colocaram ênfase considerável nos processos de AO (Metcalf, 1995). Os *insights* obtidos por estes estudiosos ampliaram o tratamento da aprendizagem na literatura da economia. Visto sob esta ótica, toda inovação tecnológica requer AO. Embora qualquer tentativa para resumir, em poucas páginas, a contribuição da literatura de inovação para a AO seja inadequada, as principais contribuições são apresentadas no Quadro 1-4.

Os pesquisadores que estudam a economia da inovação, a exemplo de Nelson e Winter

QUADRO 1-4		
Categorias de aprendizagem na literatura de inovação		
Tipo de aprendizagem	Locus	Foco da inovação
<i>Learning-by-doing</i>	Interno à empresa	Atividades de produção
<i>Learning-by-searching</i>	Principalmente interno à empresa	Foco principalmente comercial – P&D – relacionado
Aprendizagem Científica	Interno e externo à empresa	Conhecimento tecnológico
<i>Learning-by-using</i>	Interno à empresa	Uso de produtos e <i>inputs</i>
<i>Spillover learning</i>	Externo à empresa	Absorvendo conhecimento externo e imitando as práticas de concorrentes

Fonte: Adaptado de Boerner, Macher e Teece (2001, p. 104).

(1982) e Dosi e Orsenigo (1988), realçam os vários tipos de aprendizagem que as organizações empregam e observam que as organizações tiram proveito de várias fontes internas e externas de aprendizagem. Esta literatura também aponta a natureza incremental e cumulativa da aprendizagem e da inovação.

Os economistas que trabalham na perspectiva da teoria da firma – Teorias Baseadas em Recursos e Teorias Evolucionárias da Firma, inspirados nos trabalhos de Coase (1937), Hayek (1945), Penrose (1959), Prahalad e Hamel (1990) – utilizam-se dos *insights* sobre a natureza e as fontes de aprendizagem para explorar como processos internos da firma afetam a habilidade das organizações econômicas desenvolverem e explorarem novas e existentes formas de conhecimento (capacidades dinâmicas e a criação do conhecimento na organização). O que emerge da economia, entretanto, não é um retrato completo de AO, mas fotografias instantâneas úteis de vários aspectos críticos dos processos de aprendizagem.

• 1.7 • Aprendizagem organizacional e a perspectiva da ciência da administração

A partir de uma revisão da literatura sobre as perspectivas e as abordagens teóricas para a questão da mudança organizacional e a AO, Pawlowsky (2001) propõe uma sistematização de abordagens e um modelo que procuram auxiliar a ciência da administração e o gerenciamento da aprendizagem nas organizações.

As diferentes abordagens para AO estão arraigadas em ampla variedade de estruturas teóricas e dificilmente haverá uma plataforma teórica que possa servir como base comum para desenvolvimento. Pawlowsky (2001) classifica AO em cinco perspectivas teóricas: (a) Perspectiva Cognitiva e do Conhecimento, (b) Perspectiva da Tomada de Decisão Organizacional e da Adaptação, (c) Perspectiva da Teoria de Sistemas, (d) Perspectiva Cultural e (e) Perspectiva da Aprendizagem na Ação. No entanto, seguindo a linha de raciocínio

deste autor e a revisão de literatura sobre AO, identificou-se que está emergindo uma sexta perspectiva que poderia ser denominada de Perspectiva da Estratégia/Gerencial. Estas seis perspectivas são, a seguir, apresentadas.

1.7.1 (a) Perspectiva cognitiva e do conhecimento

Os pesquisadores que adotam esta perspectiva tendem a pensar em AO como tendo uma base cognitiva, na qual conhecimento é acumulado de modo consciente. Durante o processo de AO, a informação tem papel essencial. Para Argyris e Schön (1978, p. 10), “toda ação deliberada teve uma base cognitiva, que reflete normas, estratégias e suposições ou modelos do mundo [...] e aprendizagem individual pela aquisição do conhecimento cria uma fundação para aprendizagem organizacional”. Na mesma linha, Slater e Narver (1995) definem aprendizagem como o desenvolvimento de novos conhecimentos e *insights* que têm influência no comportamento. Para tais autores, o processo de aprendizagem inclui a aquisição e a disseminação da informação e a interpretação compartilhada. Conforme Pawlowsky (2001), outros pesquisadores que adotam esta abordagem são Huber (1991), Nonaka e Konno (1998), Fiol e Lyles (1985) e Garvin (1993).

A noção essencial da perspectiva cognitiva é que os membros das organizações não são somente uma caixa de armazenamento de experiências racionais passadas, mas intérpretes da realidade de acordo com as especificidades de seu sistema cognitivo. A perspectiva cognitiva e do conhecimento da AO também inclui uma variedade de agrupamentos, podendo-se distinguir duas abordagens que têm recebido considerável interesse. A primeira engloba as abordagens estruturais, também denominadas “representacionismo”, as quais têm como foco habilidades de processamento da informação que dependem de características estruturais do sistema cognitivo (Huber, 1991). A segunda, de caráter epistemológico, considera o processo de interpretação e a construção cognitiva de realidade como tema

central de importância para a aprendizagem (Daft; Weick, 1984; Krogh; Roos; Slocum, 1996; Smircich; Stubbart, 1985).

1.7.2 (b) *Perspectiva da tomada de decisão organizacional e da adaptação*

Esta perspectiva está bem representada pelo trabalho em Cyert e March, que teve como foco o nível organizacional da aprendizagem por adaptação. Nele, os autores entendem que

organizações exibem comportamento adaptável com o passar do tempo. Da mesma maneira que adaptações em nível individual dependem de fenômenos da fisiologia humana, adaptação organizacional usa os indivíduos da organização como instrumentos. Porém, nós acreditamos que é possível lidar com adaptação em nível agregado da organização. (Cyert; March, 1992, p. 13)

Portanto, as ideias desta perspectiva estão alinhadas com as teorias comportamentais a respeito de AO já expostas na seção 2.1. Ocorre, porém, um avanço nesta abordagem, à medida que Levitt e March (1988) explicitam o significado do termo “rotinas”, a ele incorporando formas, regras, procedimentos, convenções, estratégias, tecnologia em torno dos quais as organizações são construídas e por meio dos quais elas operam.

1.7.3 (c) *Perspectiva da teoria de sistemas*

A Perspectiva da Teoria de Sistemas para AO define a organização como sistemas de atividades conscientemente coordenadas. AO é concebida como um incremento na solução de problemas potenciais de sistemas sociais derivado da aprendizagem institucional. Senge (1990) propõe a abordagem da dinâmica de sistemas para a AO. A suposição básica é que, uma vez que se reduz a complexidade de um sistema de rede, analisando as características de todos os fatores e suas relações dinâmicas com o passar do tempo, este conhecimento pode ser usado para compreender o funcionamento das redes de sistemas complexos e, assim, é possível intervir adequadamente. Todos os *outputs* de um sistema são vistos como

inputs para outros sistemas, enquanto a aprendizagem significa compreender as relações complexas dos sistemas sociais e sua dinâmica. Esta abordagem baseada em sistemas dinâmicos foi desenvolvida, entre outros, por Forrester (1975). O conceito foi adotado por Senge (1990) e pela escola de Gallen em desenvolvimento organizacional (Morecroft, 1988; Ulrich; Probst, 1990).

1.7.4 (d) *Perspectiva cultural*

De forma geral, pode-se identificar, no mínimo, duas grandes vertentes para esta perspectiva. A primeira entende a AO como uma mudança nas rotinas defensivas no interior das organizações. Argyris (1990) diz que o mecanismo de defesa organizacional relativo aos processos de aprendizagem é fundamentado no nível cultural e emocional da organização. Ele distinguiu os dois tipos contrastantes de culturas nas organizações que são Modelo I e Modelo II – Teoria em Uso e Teoria Esposada. No nível conceitual mais simples “[...] nós podemos dizer que cultura é a aprendizagem comum compartilhada produzida” (Schein, 1991, p. 247).

A outra vertente, tendo como seus principais representantes Cook e Yanow (1993), propõe uma visão distinta da abordagem cultural para a AO, entendendo-a como um complemento, não um substituto para a perspectiva cognitiva. Para eles, a perspectiva cognitiva só foca o nível individual, enquanto, pela perspectiva cultural, pode-se capturar a aprendizagem no nível de aprendizagem coletivo. Assim, a AO é vista como um processo “[...] quando um grupo adquire a experiência que permite levar a cabo suas atividades coletivas” (Cook; Yanow, 1993, p. 13).

1.7.5 (e) *Perspectiva da aprendizagem na ação*

Segundo a Perspectiva da Aprendizagem na Ação – inspirada nas bases teóricas da aprendizagem experiencial (Argyris; Schön, 1978; Kolb, 1984) – acredita-se que a intervenção orientada para o comportamento é o ponto de partida para os processos de aprendizagem. Nevis, Dibella e Gould

(1995) definem AO como a capacidade de uma organização de manter ou melhorar seu desempenho baseado na experiência. A aprendizagem acontece a partir da experiência e a experiência dos aprendizes é refletida enquanto ocorre a ação. O *framework* “aprender fazendo” é de fato o argumento dos pesquisadores, nesta perspectiva, sendo que o conhecimento tácito é um elemento importante durante esse processo. A abordagem da aprendizagem na ação é heterogênea em suas teorias e em seus modelos. Enquanto alguns estão baseados no ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb, outros se fundamentam na abordagem das práticas de AO de Revans (1980) e Pedler, Burgoyne e Boydell (1991).

1.7.6 (f) *Perspectiva da estratégia/gerencial*

Há uma tendência emergente na literatura de AO denominada **Perspectiva da Estratégia/Gerencial**. A aprendizagem, nesta visão, é fonte de heterogeneidade entre organizações, criando a base para uma possível vantagem competitiva. A aprendizagem não somente significa que uma organização aprende, mas que deve aprender mais rapidamente que as outras. Os autores seguidores desta abordagem acreditam que os gerentes têm papel ativo e importante no processo de AO, criando um ambiente de aprendizagem dentro da organização, identificando problemas e tomando decisões estratégicas. Entre os autores que adotam esta perspectiva estão Sullivan e Nonaka (1986) e Grant (1996).

2 • O “LUGAR” DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: ALGUMAS POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

Em sua longa história, a aprendizagem organizacional foi caracterizada como incremento/melhoria de desempenho no transcorrer do tempo (Adler; Clark, 1991; Argote, 1999); fenômeno comportamental (Nelson; Winter, 1982; Cyert; March, 1992); fenômeno cognitivo (Lant, 2002; Winter, 2000); fenômeno sociocultural

(Cook; Yanow, 1993; Weick; Westley, 1996), fenômeno com dimensões reflexivas e emocionais (Schon, 1983; Antonacopoulou; Gabriel, 2001); fenômeno experiencial (ciclos de aprendizagem e aprendizagem na ação, Kolb, 1984; Argyris; Schön, 1978) e, mais recentemente, baseada em práticas (Nicolini; Gherardi; Yanow, 2003). Por estas considerações e pelas perspectivas apresentadas nas seções anteriores, é possível agrupar as contribuições em cinco diferentes grupos: (a) curvas de aprendizagem; (b) aprendizagem comportamental; (c) aprendizagem cognitiva; (d) aprendizagem pela ação; (e) aprendizagem social.

Ao contrário de outras revisões sobre aprendizagem organizacional, não se está aqui procurando elaborar ou criar um modelo integrado de aprendizagem (como de Crossan; Lane; White, 1999). Em vez de tentar ajustar todas as partes num mesmo conjunto, procura-se identificar exigências mínimas do conceito de aprendizagem organizacional, com base na literatura e sua crítica existente. Também não se procurou organizar a revisão da literatura por meio de disciplinas (como Easterby-smith, 1997), preferindo-se agrupar contribuições em abordagens gerais. Deste modo, identificaram-se macrogrupos nos quais disciplinas múltiplas coexistem, por exemplo, a escola comportamental de aprendizagem é desenhada a partir da economia evolutiva (Nelson; Winter, 1982), da cibernética e da teoria de sistemas (Cyert; March, 1992), e da sociologia (Feldman; Pentland, 2003). Acredita-se, porém, que esta abordagem (de disciplinariedade transversal) é apropriada para um campo como o da administração, aplicado e, afinal, multidisciplinar.

Os cinco grupos em aprendizagem organizacional identificados nesta revisão não podem ser vistos, como é frequentemente realizado, como cortes claros da forma aqui exposta. Algumas contribuições ultrapassam os limites e, recentemente, houve um esforço particular para integrar a visão comportamental com a visão cognitiva de aprendizagem (Gavetti; Levinthal, 2000; Tripsas; Gavetti, 2000; Winter, 2000).

Outras tentativas de trabalho, mais ambiciosas, buscam integrar todas as perspectivas, pelo *link* (cognitivo) dos processos de intuição em nível individual com os processos de interpretação e integração em nível de grupo e, finalmente, a institucionalização em nível organizacional – conectando tudo, então, à ação na forma de renovação estratégica (Crossan; Lane; White, 1999; Crossan; Berdrow, 2003; Lawrence et al., 2005; Pawlowsky, 2001). A maior parte dos autores, porém, permanece predominantemente dentro de uma categoria. Percebe-se, contudo, em alguns casos, que os estudos e as teorias propostos para AO pecam por não levarem em conta as lições oriundas da experiência e dos diversos estudos já desenvolvidos na área de conhecimento em aprendizagem.

Em função da evolução das teorias e adotando-se um olhar capaz de acomodar diversas representações da temática, acredita-se que seja possível identificar quatro características da AO, que precisam ser mais discutidas, incorporadas e/ou resgatadas para a compreensão do fenômeno e para o delineamento de um conceito de AO que fundamente seu estudo empírico. Dessa forma, torna-se importante que se reflita sobre a pesquisa existente em AO, lançando luzes sobre os resultados estabelecidos e as questões que permanecem com necessidade de maior investigação. Pela análise e crítica dos cinco grupos anteriormente identificados, apontam-se quatro questões principais – e relacionadas – para discussão:

1. **Nível da aprendizagem** – deveria ser levado em conta o fato de que AO recorre, independentemente do nível em questão, ao indivíduo e a suas interações (grupal, intergrupal, organizacional e interorganizacional), portanto, em nível interpessoal.
2. **Neutralidade da meta** – a aprendizagem pode ser vista como algo bom ou ruim.
3. **Noção de mudança** – nem toda a aprendizagem manifesta-se como uma mudança no comportamento.

4. Natureza processual da aprendizagem

– aprendizagem é um processo e, como tal, deveria ser estudada.

Estes quatro aspectos estão relacionados e/ou combinados um com o outro.

A **primeira questão** trata da discussão sobre os níveis de aprendizagem e levanta a possibilidade de se considerar a aprendizagem explicitamente como um fenômeno interpessoal. Sugere-se que isto pode ser realizado a partir da análise explícita do nível grupal ou organizacional ou se considerando as ligações entre os vários níveis de análise. O que precisa estar presente, entretanto, é uma razão para a separação da aprendizagem individual e um mecanismo que explique como grupos e organizações aprendem.

De acordo com Dragonetti e colaboradores (2005), ao manter um forte foco no aspecto interpessoal do processo, pode-se esperar que os processos sociais de influência (Vince, 2001), o *sensegiving* (Gioia; Chittipeddi, 1991) e o interpretativismo (Stamatov, 2002) tenham influência importante na quantidade, qualidade e direção da aprendizagem que acontece no espaço de uma organização. Pode-se esperar também que a aprendizagem esteja intimamente conectada com a identidade em ambos os níveis, individual e organizacional (Cook; Yanow, 1993). Mais importante, entretanto, são as novas práticas (formal e informal) e as estruturas que podem ser um dos resultados do processo de aprendizagem (Feldman; Pentland, 2003). Estes resultados ainda podem ser vistos como manifestações do processo em andamento (em atividade) muito mais do que resultados finais. Como manifestações e artefatos, contudo, começam influenciando o próprio processo, de maneira recursiva.

A **segunda questão** é redefinir o *link* entre aprendizagem organizacional e os vários resultados de desempenho em nível de grupo ou organização: muito frequentemente, uma positiva relação é assumida, ou pela definição de aprendizagem, ou por sua operacionalização,

e isto trivializa o conceito de aprendizagem organizacional.

A **terceira questão** é separar claramente a noção de aprendizagem da noção de mudança organizacional, um processo ao qual também é frequentemente associada (Crossan; Berdrow, 2003; Crossan; Lane, 1999; White; Fiol; Lyles, 1985): como está claro que os conceitos estão relacionados, sua relação é e tem que ser uma questão empírica e dependente de outros fatores, não algo assumido em nível teórico e universal.

A **quarta questão**, possivelmente a mais promissora para o futuro desenvolvimento do conceito, é recuperar o processo peculiar dos temas que cercam a aprendizagem. Frequentemente, aprendizagem é uma caixa-preta, quando a atenção se volta às entradas (*inputs*), às condições (facilitadores e obstáculos) ou aos resultados (*outputs*) do processo. Acredita-se que, recuperando a dimensão de processo de aprendizagem, de forma semelhante ao que Tsoukas e Chia (2002) propõem para mudança organizacional, pode-se obter um desenvolvimento interessante do conceito e dos estudos em aprendizagem organizacional. Para a concepção de aprendizagem como um processo em aberto, acredita-se que se possa aplicar algumas das considerações que Tsoukas e Chia (2002) fazem em relação à mudança organizacional. Esses autores sugerem que, para conceber corretamente a mudança como um processo, é preciso trocar de ponto de vista: a mudança de visão como uma característica permanente da realidade e a estrutura como um epifenômeno da ação humana – um passageiro e temporário estado que imergirá no fluxo da mudança. Assim, mudança é “o retercer das teias das convicções e hábitos de ação dos atores como um resultado de novas experiências obtidas por interações” (Tsoukas; Chia, 2002, p. 570) – consequentemente, mudança é a criação de novas estruturas, porém, estas podem, não ser permanentes, pelo constante repensar das categorias que ajudam a estruturar a compreensão de realidade.

○ CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto até aqui, sugere-se que, para desenvolver e avançar no estabelecimento do conceito e nos estudos sobre a aprendizagem organizacional, os pesquisadores devem olhar para o nível interpessoal, para a noção de neutralidade de meta, considerar a mudança sob outra perspectiva e a natureza processual da aprendizagem. Nenhum dos grupos ou perspectivas identificados na literatura, pode-se afirmar, abarca satisfatoriamente todas estas condições.

Contudo, ao se transferir a noção de processo de mudança, sugerida por Tsoukas e Chia (2002), para a realidade organizacional, adquire-se algo próximo à denominada *practicing* (Dragonetti et al., 2005): um processo emergente de conexão entre atores, sistemas, processos e artefatos. Antonacopoulou (2004, 2005) define *practising* como práticas que se distinguem da concepção estática de uma aplicação de rotinas numa realidade preexistente. Sugere que aprendizagem, nesta visão, pode ser conceituada como um processo pelo qual os atores refletem sobre suas práticas para entender as conexões entre os aspectos determinantes, as ações e os resultados. Este processo pode ser individual ou social, porém, somente quando é interpessoal utiliza-se o termo aprendizagem organizacional. Conforme a autora, este processo também é neutro para qualquer meta, quando então considera que pode obter ou não o incremento de desempenho.

Uma das correntes de pensamento no campo da AO que tem enfatizado a importância das comunidades de prática e a aprendizagem situada é a da aprendizagem baseada *em práticas* (Lave; Wenger, 1991; Gherardi; Nicolini, 2001). Esta abordagem parece contemplar, pelo menos mais proximamente, as quatro questões anteriormente apontadas neste capítulo. A proposta inicial foca predominantemente a prática como atividade e seu papel nos processos de aprendizagem, tendo sido aperfeiçoada por Nicolini, Gherardi e Yanow (2003). Estas pesquisadoras propõem a noção de

que AO e conhecimento são fenômenos principalmente sociais e culturais e que estão baseados *em prática*, a partir de diferentes e influentes perspectivas: sociológica, cultural-interpretativista, teoria da aprendizagem situada, teoria da atividade e teoria ator-rede. Somando-se a esta abordagem, Antonacopoulou (2005) e Dragonetti e colaboradores. (2005) propõem uma visão alternativa da aprendizagem (*learning-as-practicing*), que busca ir além do aprender como prática. Esta perspectiva enfatiza o *ensaiar*, no sentido de que *experimentar e explorar* são os aspectos-chave da aprendizagem, quando alinhados à reflexão crítica. Os atores refletem sobre suas práticas para entender as conexões entre os aspectos determinantes, as ações e os resultados.

Por meio da análise aqui realizada, pode-se agrupar as contribuições prévias identificadas nas perspectivas apresentadas em cinco campos por meio dos quais alguns temas e questões parecem recorrentes. Lançou-se luz sobre qua-

tro questões que o conceito de aprendizagem organizacional tem que superar para tornar-se significativo. Por fim, sugere-se que um possível modo para superar estes desafios é a adoção de uma perspectiva *baseada em práticas* (Gherardi; Nicolini; Yanow, 2003), *olhando* para os microprocessos que estão por trás das práticas contínuas dos atores em um sistema social. Neste contexto, aprender torna-se um ato reflexivo, por meio do *olhar* os sistemas para os atos passados e os planos de seu futuro.

Acredita-se que esta nova conceituação do processo de aprendizagem pode gerar consideráveis *insights* em sua natureza, contribuindo simultaneamente para a compreensão da macro e microdinâmica da organização e do fluxo de mudança em um sistema social. Para obter estes *insights*, é necessário, porém, repensar os métodos que devem fazer parte de nossa caixa de ferramentas, por causa da natureza interpretativa do processo em questão.

○ SUGESTÕES DE QUESTÕES PARA REFLEXÃO/DISCUSSÃO

Quais são as implicações de se considerar as perspectivas teóricas em AO nas investigações?

1. Estabeleça uma análise das quatro características apontadas, neste capítulo, como necessárias para compreensão do fenômeno e para o delineamento de um conceito de AO e discorra sobre sua repercussão nos estudos empíricos.
2. Quais são os métodos de pesquisa que podem ser empregados para investigar AO, justifique.
3. Proponha um tema de pesquisa em AO e defina qual(is) perspectiva(s) teórica(s) em Aprendizagem Organizacional você utilizaria como lente para examinar o fenômeno em foco.

○ REFERÊNCIAS

- ADLER, P.; CLARK, K. Behind the learning curve: a sketch of the learning process. *Management Science*, v. 37, n. 3, p. 267-281, 1991.
- ALVESSON, M.; WILLMOTT, H. Identity regulation as organizational control: producing the appropriate individual. *Journal of Management Studies*, v. 39, n. 5, p. 619-644, 2002.
- ANTONACOPOULOU, E. P. Strategizing as practising: strategic learning as connecting. In: EGOS COLLOQUIUM, 21., Berlin, 2005. Paper apresentado no sub-tema 13: Strategic Learning: Transforming Strategic Experiences into Actionable Knowledge.
- ANTONACOPOULOU, E. P. The virtues of practising scholarship: A tribute to Chris Argyris a timeless learner. *Management Learning*, v. 35, n. 4, p. 381-395, 2004.
- ANTONACOPOULOU, E. P.; GABRIEL, Y. Emotion, learning and organizational change: towards and Integration of psycho-

- analytic and other perspectives. *Journal of Organisational Change Management*, v. 14, n. 5, p. 435-451, 2001. Special Issue on Organisational Change and Psychodynamics.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma Revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C.; BOFF, L. H. (Org.). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANTONELLO, C. S. Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26., 2002, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. *A produção brasileira em aprendizagem nas organizações: uma metatriangulação*. 2007. Relatório de Pesquisa.
- ARGOTE, L. *Organizational learning: creating, retaining and transferring knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 1999.
- ARGYRIS, C. *Overcoming organizational defenses*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- BAPUJI, H.; CROSSAN, M. From questions to answers: reviewing organizational learning research. *Management Learning*, v. 35, n. 4, p. 397-417, 2004.
- BELL, S.; WHITWELL, G.; LUKAS, B. Schools of thought in organizational learning. *Journal of the Academy of Marketing Science*, v. 30, n. 1, p. 70-86, 2002.
- BERTHOIN ANTAL, A. et al. organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *The handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- BOERNER, C.; MACHER, J. T.; TEECE, D. J. A review and assessment of organizational learning in economic theories. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *Handbook of organizational learning and knowledge*. New York: Oxford University Press, 2001.
- BONTIS, N.; CROSSAN, M.; HULLAND, J. Managing an organizational learning system by aligning stocks and flows. *Journal of Management Studies*, v. 39, n. 4, p. 438-469, 2002.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v. 18, n. 1, p. 32-42, Jan./Feb. 1989.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities of practice: towards a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 40-57, 1991.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizing knowledge. *California Management Review*, v. 40, n. 3, p. 90-111, 1998.
- CANGELOSI, V.; DILL, W. Organizational learning: observations towards a theory. *Administrative Science Quarterly*, v. 10, n. 2, p. 175-203, 1965.
- CHILD, J.; HEAVENS, S. The social constitution of organizations and its implications for organizational learning. In: DIERKES, M. et al. *Handbook of learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 308-326.
- COLLINS, R. *Four sociological traditions*. New York: Oxford University Press, 1994.
- CONTU, A.; GREY, C.; ÖRTENBLAD, A. Against learning. *Human Relations*, v. 56, n. 8, p. 931-952, 2003.
- COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.
- CORLEY, K.; GIOIA, D. Semantic learning as change enabler: relating organizational identity and organizational learning. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. (Ed.). *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell, 2003. p. 623-638.
- CROSSAN, M.; BERDROW, I. Organizational learning and strategic renewal. *Strategic Management Journal*, v. 24, n. 11, p. 1087-1105, 2003.
- CROSSAN, M.; GUATTO, T. Organizational learning research profile. *Journal of Organizational Change Management*, v. 9, n. 1, p. 107-112, 1996.
- CROSSAN, M.; LANE, H.; WHITE, R. An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.
- CYERT, R.; MARCH, J. *A behavioral theory of the firm*. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell, 1992. Primeira edição em 1963.
- CZARNIAWSKA, B. Anthropology and organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DAFT, R.; WEICK, K. Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.
- DEWEY, J. *Experience & education*. New York: Macmillan, 1938.
- DIERKES, M. et al. (Ed.). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. *Organization Studies*, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.
- DOSI, G.; ORSENIGO, L. Coordination and transformation: an overview on structures, behaviors and change in evolutionary environments. In: DOSI, G. et al. (Ed.). *Technical change and economic theory*. London: Printer, 1988. p. 13-37.
- DRAGONETTI, N. et al. Organisational learning: a review, a critique and a way forward. In: ORGANIZATION STUDIES WORKSHOP THEORIZING PROCESS IN ORGANIZATIONAL RESEARCH, 1., 2005, Santori. Paper apresentado.
- DUNCAN, R.; WEISS, A. Organizational learning: implications for organizational design. *Research in Organizational Behavior*, v. 1, p. 75-123, 1979.
- EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human Relations*, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.

- EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Ed.). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003.
- EDMONDSON, A.; MOINGEON, B. From organizational learning to the learning organization. *Management Learning*, v. 29, n. 1, p. 5-20, 1998.
- FEAR, J. R. Thinking historically about organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 162-191.
- FELDMAN, M.; PENTLAND, B. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, v. 48, p. 94-118, 2003.
- FIOL, C. M.; LYLES, M. Organizational learning. *Academy of Management Review*, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.
- FORRESTER, J. W. *Learning through system dynamics as preparation for the 21st Century*. Portland, OR: Productivity Press, 1975. Collected Papers of J. W. Forrester.
- GARVIN, D. A. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, v. 71, n. 4, p. 78-91, 1993.
- GAVETTI, G.; LEVINTHAL, D. Looking forward and looking backward: cognitive and experiential search. *Administrative Science Quarterly*, v. 45, n. 1, p. 113-137, 2000.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Ed.). *The handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- GIOIA, D.; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation. *Strategic Management Journal*, v. 12, p. 433-448, 1991.
- GRANT, R. M. Towards a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, v. 17, p. 109-122, 1996. Número especial.
- HEDBERG, B. L. T. How organizations learn and unlearn. In: NYSTRÖM, P.; STARBUCK, W. (Ed.). *Handbook of organizational design*. Oxford: Oxford University Press, 1981. p. 8-27.
- HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. *Organization Science*, v. 2, n. 88, p. 115, 1991.
- KEGAN, R. *The evolving self*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- KOLB, D. A. *Experimental learning: experience as the source of Learning*. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- KROGH, V. G.; ROOS, J.; SLOCUM, K. An essay on corporate epistemology. In: VAN KROGH, G.; ROOS J. (Eds.). *Managing knowledge*. Sage: London, 1996. p. 157-183.
- LANT, T. K. Organizational cognition and interpretation. In: BAUM, J. (Ed.). *The Blackwell Companion to organization*. Oxford: Blackwell, 2002. p. 344-362.
- LAPALOMBARA, J. The underestimated contributions of political science to organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *Handbook of learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 137-161.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LAWRENCE, T. et al. The politics of organizational learning: Integrating power into the 4I framework. *Academy of Management Review*, v. 30, n. 1, p. 180-191, 2005.
- LEVITT, B.; MARCH, J. Organizational learning. *Annual Review of Sociology*, v. 14, p. 319-340, 1988.
- LEWIN, K. Frontiers in group dynamics: II. Channel of group life: social planning and action research. *Human Relations*, v. 2, p. 143-153, 1946.
- LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 7, n. 3, p. 181-201, 2003.
- LYLES, M.; EASTERBY-SMITH, M. Organizational learning and knowledge management: agendas for future research. In: EASTERBY SMITH, M.; LYLES, M. (Ed.). *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford: Blackwell, 2003.
- MAIER, G.; PRANGE, C.; VON ROSENSTIEL, L. Psychological perspectives of organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *The handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 14-34.
- MARCH, J. G.; OLSEN, J. P. *Ambiguity and choice in organizations*. Bergen: Universitets Forlaget, 1976.
- MARCH, J.; SIMON, H. *Organizations*. 2nd ed. Cambridge, MA: Blackwell, 1993. Primeira publicação em 1958.
- MERKENS, H.; GEPPERT, M.; ANTAL, A. Triggers of organizational learning during the transformation process in central European countries. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 242-263.
- METCALFE, S. the economic foundations of technological policy: equilibrium and evolutionary perspectives. In: STONEMAN, P. (Ed.). *Handbook of the economics of innovation and technological change*. Oxford: Blackwell, 1995.
- MEZIRO, W. J. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MILLER, D. A preliminary typology of organizational learning: Synthesizing the literature. *Journal of Management*, v. 22, p. 485-505, 1996.
- MORECROFT, J. D. W. System dynamics and microworlds for policymakers. *European Journal of Operational Research*, v. 35, p. 301-320, 1988.
- NELSON, R.; WINTER, S. *An evolutionary theory of economic change*. Cambridge, MA: Belknap, 1982.

- NEVIS, E. C.; DIBELLA, A. J.; GOULD, J. M. Understanding organizations as leaning systems. *Sloan Management Review*, v. 36, p. 73-85, 1995.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Ed.). *Knowing in organizations: a practice-based approach*. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 2003.
- NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Introduction: towards a practice-based view of knowing and learning in organizations. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Ed.). *Knowing in organizations: a practice-based approach*. London: M.E. Sharpe, 2003. p. 3-31.
- NONAKA, I.; KONNO, N. The concept of "Ba": building a foundation for knowledge creation. *California Management Review*, v. 40, n. 3, p. 54-84, 1998.
- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- ORR, J. *Talking about machines: an ethnography of a modern job*. 1990. Tese (Doutorado em Antropologia) - Cornell University, Department of Anthropology, 1990.
- PAVITT, K. The objectives of technology policy. *Science and Public Policy*, v. 14, p. 182-188, 1987. Reprinted in Pavitt (1999) as The nature of Technology.
- PAWLOWSKY, P. Management science and organizational learning. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *The handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- PEDLER, M.; BURGOYNE, J.; BOYDELL, T. *The learning company*. New York: McGraw-Hill, 1991.
- PIAGET, J. *O possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. v. 1. Primeira publicação em 1981.
- RAELIN, J. A. Public reflection as the basis of learning. *Management Learning*, v. 32, n. 1, p. 11-30, 2001.
- REVANS, R. W. *Action learning: new techniques for management*. London: Blond and Briggs, 1980.
- REVANS, R. W. The enterprise as a learning system. In: REVANS, R. W. (Ed.). *The origins and growth of action learning*. Goch: Chartwell Bratt, 1982.
- RODRIGUES, S.; CHILD, J.; LUZ, T. Aprendizagem contestada. *Revista de Administração de Empresas*, v. 44, n. 1, p. 27-43, 2004.
- SCHEIN, E. H. What is culture? In: FROST, J. et al. (Ed.). *Reframing organizational culture*. Newbury Park: Sage, 1991. p. 243-253.
- SCHON, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Arena, 1983.
- SENGE, P. M. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. São Paulo: Best Seller, 1990.
- SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. *Journal of Management Studies*, v. 20, p. 7-28, 1983.
- SIMONS, T.; INGRAM, P. Organization and ideology: kibbutzim and hired labor, 1951-1965. *Administrative Science Quarterly*, v. 42, n. 4, p. 784-814, 1997.
- SLATER, S. F.; NARVER, J. C. Market orientation and the learning organization. *Journal of Marketing*, v. 59, n. 3, p. 63-74, 1995.
- SMIRCICH, L.; STUBBART, C. Strategic management in an enacted world. *Academy of Management Review*, v. 10, n. 4, p. 724-736, 1985.
- SMITH, P. A. C. Action learning and reflective practice in project environment that are related to leadership development. *Management Learning*, v. 32, n. 1, p. 31-48, 2001.
- STAMATOV, P. Interpretive activism and the political uses of Verdi's operas in the 1840s. *American Sociological Review*, v. 67, p. 345-366, 2002.
- SULLIVAN, J.; NONAKA, I. The application of organizational learning theory to Japanese and American. *Management Journal of International Business Studies*, v. 17, n. 3, p. 127-147, 1986.
- TENKASI, R. V.; BOLAND, R. J. Exploring knowledge diversity in knowledge intensive firms: a new role for information systems. *Journal of Organizational Change Management*, v. 9, n. 1, p. 79-91, 1996.
- TRIPSAS, M.; GAVETTI, G. Capabilities, cognition and inertia: evidence from digital imaging. *Strategic Management Journal*, v. 21, n. 10-11, p. 1147-1161, 2000.
- TSANG, E. W. K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.
- TSOUKAS, H.; CHIA, R. On organizational becoming: rethinking organizational change. *Organization Science*, v. 13, n. 5, p. 567-582, 2002.
- ULRICH, H.; PROBST, G. J. B. *Anleitung zum ganzheitlichen Denken und Handeln* (Guideline to Integral Thinking and Action). Bern: Haupt, 1990.
- VINCE, R. Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, v. 54, n. 10, p. 1325-1351, 2001.
- WALSH, J.; UNGSON, G. R. Organizational memory. *Academy of Management Review*, v. 16, n. 1, p. 57-91, 1991.
- WEBER, C.; BERTHOIN ANTAL, A. The role of time in organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. (Ed.). *The handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 351-368.
- WEICK, K.; WESTLEY, F. Organizational learning: affirming an oxymoron. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (Ed.). *Handbook of organization studies*. London: Sage, 1996. p. 440-458.
- WENGER, E. *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1998.
- WIEGAND, M. *Prozesse organisationalen lernens* (Processes of Organizational Learning). Wiesbaden: Gabler, 1996.
- WINTER, S. G. The satisficing principle in capability learning. *Strategic Management Journal*, v. 21, n. 10-11, p. 981-996, 2000.

○ SUGESTÕES DE *SITES* SOBRE O TEMA

[http://notes.lancs.ac.uk/pub/ol3.nsf/\(\\$All\)?OpenView](http://notes.lancs.ac.uk/pub/ol3.nsf/($All)?OpenView)

<http://www.cil4.com/9/learning-theory/theory%20of%20learning>

<http://www.strategy-as-practice.org/>