ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DA APRENDIZAGEM EM AMBIENTES DE TRABALHO SOB UMA PERSPECTIVA MULTINÍVEL: Um ensaio teórico

Wander Pereira Souza
Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - wander@unir.br
Salvadora Giménez
Universidad Nacional de Asunción (UNA) - sgimenez01@gmail.com

RESUMO
O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre a aprendizagem que ocorre em ambientes de trabalho, traçando algumas considerações sob uma perspectiva multinível. Partindo do pressuposto que a aprendizagem é um processo técnico e social, porém sem entrar no campo de discussão dessas dimensões, são apresentadas algumas considerações conceituais sobre o debate da aprendizagem em ambientes de trabalho, abrangendo o nível individual, grupal, organizacional e interorganizacional. Argumenta-se que a aprendizagem acontece de forma dinâmica entre os seus vários níveis em um *continuum* que gera novos conhecimentos, acrescentando esses conhecimentos aos conhecimentos anteriores ou modificando-os, e não obstante, em todos os níveis, a aprendizagem só poderá sobrevir por intermédio da reflexão sobre os conhecimentos anteriormente acumulados. Contudo, admite-se que a aprendizagem do nível individual é a base para os demais níveis, mas não apenas como o somatório das aprendizagens individuais. Constatou-se que existe uma relação direta entre os estudos de aprendizagem intra-organizacional com a aprendizagem interorganizacional, assumindo que as organizações aprendem interagindo com seus ambientes. Observou-se, também, que os estudos de aprendizagem interorganizacional ajudam a ampliar o campo de visão analítico das interações organizacionais.
Palavras-Chave: Aprendizagem. Aprendizagem Individual. Aprendizagem Organizacional. Aprendizagem interorganizacional.

ABSTRACT
This paper aims to reflect the learning which occurs in workplace, lining some considerations in a multilevel perspective. Assuming that learning is a social and technical process, but, without entering into the discussion of these dimensions, will be spoken about some conceptual considerations of the debate of learning in the workplace, including individual, group, organizational and inter-organizational level. It is argued that the process of learning happens dynamically between its various levels continuously until generates new knowledge, adding these knowledge to prior knowledge or modifying them, and yet, in all levels, learning can only occur through reflection of knowledge accumulated previously. However, it is believed that learning on individual level is the basis for other levels, but is not just the sum of individual learning. It was found that there is a direct relationship between the studies made between intra and inter organizational learning, assuming that organizations learn by interacting with their

own environments. It was observed also that studies of interorganizational learning helps to expand the field of analytical vision of organizations.
Keywords: Learning; Individual Learning; Organizational Learning; Interorganizational learning.

1. INTRODUÇÃO

O ritmo das mudanças ambientais e a necessidade de se ter capacidades de respondê-las em tempo hábil faz com que a aprendizagem organizacional se torne necessária e imprescindível para a organização conseguir condições de obter sucesso nesse ambiente global (TSOUKAS e CHIA, 2002). Não obstante, nas discussões sobre as relações entre a aprendizagem organizacional e o desempenho das organizações, nenhuma teoria, ou mesmo modelo demonstrou-se totalmente acreditado ou preponderante, mesmo com a vasta noção e aceitação da sua importância estratégica (FIOL e LYLES, 1985), e seu conceito essencial para a compreensão da evolução das organizações ao longo do tempo, dentro de uma dinâmica que incorpora a noção de mudança contínua e integra, de forma sistêmica, os vários níveis organizacionais (ANTONELLO, 2007).

A aprendizagem organizacional, portanto, não pode ser pensada como simplesmente a aquisição de conhecimento por parte das organizações, e sim uma melhoria na sua *performance* e no aperfeiçoamento da sua capacidade absortiva pelos seus recursos internos. Por isso, muitos teóricos têm pesquisado esse fenômeno, mas ainda existe carência em relação a estudos empíricos com profundidade (EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, 2001).

Segundo Easterby-Smith e Araújo (2001), os estudos sobre aprendizagem em ambientes de trabalho se desenvolveram em duas dimensões, uma dimensão técnica e a outra social. A primeira se caracteriza por uma orientação para a ação, onde se desenvolveram modelos normativos baseados em mensuração, com foco nos resultados (Garvin, 1993). A segunda concentrou-se na observação e análise dos fenômenos, seja em nível individual ou organizacional, de forma acadêmica e como um processo social, onde a aprendizagem diz respeito à maneira pela qual as pessoas atribuem significado as suas experiências de trabalho, eflúvio de fontes explícitas ou tácitas (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), e manifesta nas relações sociais no ambiente de trabalho. E, este ensaio teórico parte do pressuposto que a aprendizagem é um processo técnico e social, porém sem ter o objetivo de entrar no campo da discussão e das tensões entre essas dimensões.

Outra discussão que surge sobre a aprendizagem é o nível que esta ocorre. Se ocorre no nível individual, grupal, organizacional, ou no nível interorganizacional, sendo este último considerado um conceito emergente (ANTONELLO, 2007; ESTIVALETE, 2007). Para esse entendimento é importante lembrar que a origem dos estudos sobre a aprendizagem individual está na psicologia, que posteriormente agregou outras áreas. Neste ensaio não se discorrerá sobre essa questão de forma pormenorizada, isso porque o *locus* é a aprendizagem que ocorre em ambientes de trabalho e não nos de formação do indivíduo. Contudo assume-se que a aprendizagem do nível individual é a base para os demais níveis, mas não apenas como o somatório de aprendizagens individuais (KIM, 1998) conforme será visto na segunda seção.

No nível individual e no nível coletivo esses conhecimentos, geradores e catalizadores da aprendizagem, encontram-se armazenados no cérebro de cada ser social e são trazidos a tona em contextos que existam circunstâncias favoráveis para que ocorra uma interação. No nível organizacional, os conhecimentos são armazenados nos arquivos físicos e na memória coletiva do seu corpo social, e vem à tona com o

compartilhamento em situações e eventos relevantes. Já no nível interorganizacional a aprendizagem se dá com a aquisição coletiva de conhecimento entre organizações (LARSSON *et al*., 1998), e se manifesta com a necessidade da organização em aprender com o seu desenvolvimento interno obtido na sua trajetória, e com a experiência de outras organizações (LEVINTHAL e MARCH, 1993) em razão de mudanças ambientais e necessidade de absorção de novos conhecimentos para se manterem no mercado (KOGUT, 1988).

Dentro dessas perspectivas, este ensaio teórico apresenta algumas considerações conceituais sobre o debate da aprendizagem em ambientes de trabalho e em seus níveis, a fim de prover o argumento central baseado na preposição de que a aprendizagem acontece de forma dinâmica entre os seus vários níveis (ANTONELLO, 2005; ESTIVALETE, KARAWEJCZYK e BEGNIS, 2005; ESTIVALETE; PEDROZO; BEGNIS, 2008; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; CROSSAN, LANE e WHITE (1999); ARGYRIS e SCHÖN, 1996) em um *continuum* que gera novos conhecimentos, acrescentando esses conhecimentos aos conhecimentos anteriores ou modificando-os, e não obstante, em todos os níveis, a aprendizagem só poderá sobrevir por intermédio da reflexão sobre os conhecimentos anteriormente (KOLB, 1997) acumulados.

Para discutir e buscar esclarecer alguns desses pontos sobre a aprendizagem multinível, o presente ensaio encontra-se estruturado em três seções além dessa introdução. Na primeira seção traça-se uma perspectiva da aprendizagem individual à coletiva até chegar à organizacional, onde se privilegiou a discussão de alguns autores[1] de forma mais sistemática. Na segunda seção contempla-se a aprendizagem interorganizacional no momento onde se rompem as fronteiras da organização e parte-se para a discussão dessa nova perspectiva da manifestação da aprendizagem como elemento de sobrevivência e manutenção das organizações no ambiente global. E por fim, na última seção são apresentadas as considerações finais sobre a temática abordada.

2. DO INDIVIDUAL AO COLETIVO ORGANIZACIONAL

A aprendizagem e seus processos vêm sendo objeto de estudos de diversos pesquisadores que buscam entender suas diferentes formas e manifestações, bem como a sua aquisição. A aprendizagem de nível individual é um processo psicológico que passa pelas etapas de aquisição, retenção, generalização e se efetiva com a transferência. O conceito de transferência diz respeito a mudanças de comportamento no indivíduo, verificadas em situações distintas daquelas em que ocorreu a aquisição da aprendizagem, e quando é analisado sob a ótica das organizações, as medidas fazem referência ao uso ou aplicação no contexto do trabalho, do que foi anteriormente aprendido (PANTOJA e BORGES-ANDRADE 2004).

No campo da educação, segundo Preti (2002), destaca-se o empirismo, o inatismo e construtivismo. O primeiro concebe que a mente humana vai assimilando as experiências e preenchendo o seu vazio, e o conhecimento ocorre, fundamentalmente, na leitura da realidade através dos sentidos. O segundo preconiza que as pessoas naturalmente carregam certas aptidões. E o construtivismo estabelece que a capacidade de aprender é desenvolvida e construída nas ações do sujeito por meio do contato ativo

[1] A escolha dos autores em detrimento de outros se deu pela representatividade e abrangência de sua teoria ou modelo.

com o conhecimento, contudo, o conhecimento não é transmitido ou adquirido, como um objeto, ele é construído.

No cenário organizacional, Kolb (1997) observando o processo de aprendizagem através dos indivíduos e a sua influência na aprendizagem organizacional, com fundamentos no trabalho de Kurt Lewin, desenvolveu o *Modelo de Aprendizagem Vivencial*, também conhecido como Ciclo de Kolb. Esse modelo é fundamentado em quatro fases: a experiência concreta, a observação reflexiva, a conceituação abstrata, onde irão acontecer a formação de conceitos provindos de uma abstração e generalizações, ampliando-se assim o conhecimento, e a experimentação ativa.

Para Kolb (1997) a **experiência concreta** é a base da observação e reflexão, e ocorre quando a pessoa depara-se com uma nova experiência e transaciona em termos de novos sentimentos, observações e reações; a **observação reflexiva** é a forma como observa a nova situação, faz uma reflexão e busca formular novos conceitos que servirão para entender os acontecimentos; a **conceituação abstrata** é quando se formula os novos conceitos, a partir da reflexão e ação, que guiaram a criação de novas experiências; e **experimentação ativa** é onde são testados os novos conceitos e teorias na nova realidade, que conduzirão a novas experiências (KOLB, 1997; ANTONELLO, 2004).

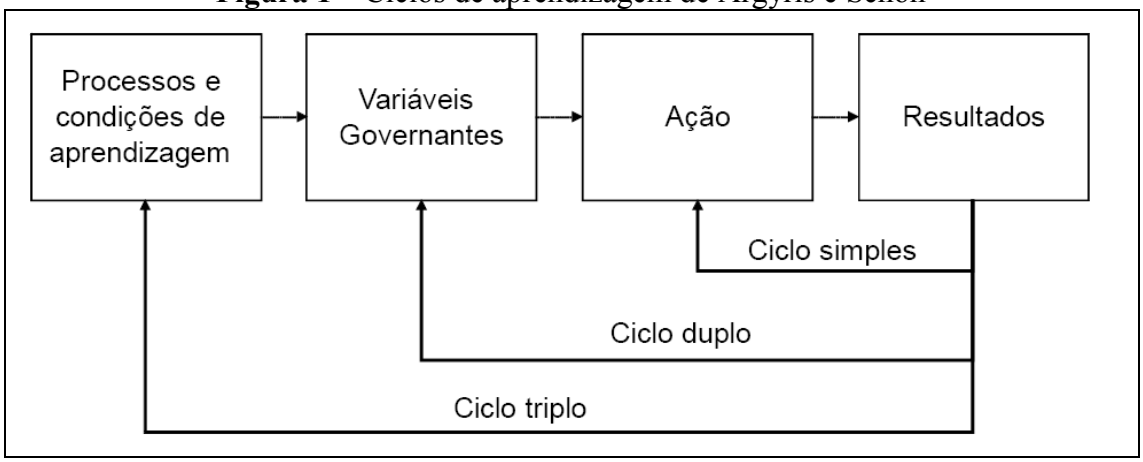
No mesmo esforço, Argyris e Schön (1978) impulsionaram, de certa forma, o estudo mais sistemático nessa área, examinando a aprendizagem organizacional através da aprendizagem individual e coletiva no ambiente de trabalho interligando o seu caráter cognitivo. E com isso fomentaram o estudo do tema que se encontrava periférico entre os estudos organizacionais (BASTOS; GONDIM e LOIOLA, 2004), provocando um grande crescimento do campo da aprendizagem organizacional, tanto no meio acadêmico quanto no meio corporativo (PRANGE, 2001; EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001; BASTOS; GONDIM e LOIOLA, 2004).

Argyris e Schön (1996), com base nos estudos da psicologia, principalmente da psicologia cognitiva, inferiram que as pessoas possuem mapas mentais (CROSSAN, LANE e WHITE, 1999; NONAKA e TAKEUCHI, 1997) sobre como devem planejar, implementar e analisar suas ações. Entretanto, são poucas pessoas que tem consciência disso, e com frequência agem diferente da forma que pensam, surgindo um desajuste entre o que se diz e o que realmente se faz. A isso os autores chamaram de teoria esposada (*espoused theory*) e de teoria em uso (*theory in use*). Nos indivíduos as teorias esposadas estão manifestas na forma como as pessoas afirmam atuar em face de uma determinada situação, estando reunidos nesse contexto os seus valores, crenças e atitudes. As teorias em uso referem-se às regras que as pessoas colocam em ação em suas práticas cotidianas. No nível organizacional, as teorias esposadas estão ligadas as normas, a missão, visão, valores, políticas, estratégias, dentre outros, ou seja, tudo aquilo que é evocado explicitamente (ARGYRIS e SCHÖN, 1996; 1978).

Para Argyris e Shön (1996), a aprendizagem organizacional enquanto processo de detecção e correção de erros, acontece basicamente em dois ciclos (Figura 1), o de ciclo simples (*single-loop*), e de ciclo duplo (*double-loop*). O primeiro se refere a mudanças ocorridas nas estratégias de ação ou concepções que sustentam as estratégias, e se limitam à correção na ação que levou a uma consequência, colocando o indivíduo em uma situação reativa, deixando os valores e normas organizacionais imutáveis, como resultado, há pouca possibilidade de crescimento e aprendizagem. O segundo refere-se a mudanças nos valores e normas organizacionais, e nas concepções e estratégias de ação,

onde ocorre um exame, uma reflexão e uma associação entre as ações. Esse ciclo facilita a interação social e coletiva, gerando a construção de novos significados.

Figura 1 – Ciclos de aprendizagem de Argyris e Schön



Fonte: Argyris e Schön (1996)

Argyris e Schön (1996) destacam também um terceiro ciclo de aprendizagem (*deutero-learning*), conhecido como "deutero aprendizagem" ou ciclo triplo. Os autores preconizam que a organização *aprende a aprender* (ARGYRIS e SCHÖN, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; GARVIN, 1993; SENGE, 1990), onde os indivíduos aprendem a refletir e investigar sobre os contextos da aprendizagem ao descobrirem situações facilitadoras e inibidoras do processo, interagindo entre si de maneira sincera e comprometida, questionando as experiências passadas, desenvolvendo novas estratégias, contribuindo para a melhoria e funcionamento dos ciclos simples e duplo. E com isso a aprendizagem torna-se, por assim dizer, o próprio objeto de aprendizagem, ou seja, os processos da aprendizagem passam a se relacionar diretamente com os conteúdos (ARGYRIS e SCHÖN, 1996).

Na mesma compreensão, a aprendizagem individual para Swieringa e Wierdsma (1995) pode ocorrer de forma inconsciente e de forma consciente. A primeira se relaciona com a aprendizagem informal (ANTONELLO, 2004), sendo provavelmente a primeira forma de aprendizagem humana. Ou seja, em aprender por imitação, observando as habilidades de outras pessoas e as reproduzindo. Esse caráter inconsciente também pode acontecer por base de recompensas e punições. Estas formas inconscientes de aprender também são conhecidas como aprendizagem pela experiência (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; KOLB, 1997). Já na aprendizagem consciente, que se pode chamar também de metódica, cujo método é escolhido conscientemente pelo indivíduo e pode ocorrer através de cursos, seminários, sabáticos, entre outros (GARVIN, 1993). Estes processos conduzem a pessoa a um nível de competência mais elevada, pois é cumulativa e progressiva, desenvolvendo assim o potencial de aprendizagem necessário para que o indivíduo administre sua própria aprendizagem (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995).

No ambiente de trabalho, Swieringa e Wierdsma (1995) asseguram que o processo de aprendizagem refere-se à mudança do comportamento organizacional, e toda mudança institucional requer alteração de atitude das pessoas, e essa nova atitude é a própria essência da mudança. Para se conseguir esse resultado, portanto, é necessário

que a aprendizagem se torne um processo coletivo (ARGYRIS e SCHÖN, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; PANTOJA e BORGES-ANDRADE 2004; CROSSAN, LANE e WHITE, 1999; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; KOLB, 1997). E, a aprendizagem coletiva resulta da interação entre várias pessoas e de processos cooperativos, isso porque o aprendizado individual não é suficiente para que aconteça a aprendizagem organizacional.

Nesta perspectiva da aprendizagem em ambiente de trabalho, Kim (1998) busca o elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, assim como Argyris e Schön (1996). Neste sentido, é interessante destacar, que segundo Kim (1998) a aprendizagem organizacional vai além da aprendizagem individual (KIM, 1998; ARGYRIS e SCHÖN, 1996; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; PANTOJA e BORGES-ANDRADE 2004; ABBAD e BORGES-ANDRADE, 2004; ANTONELLO 2007; CROSSAN, LANE e WHITE (1999); ZIETSMA *et al*. (2002); POWELL, 1987; LEVINTHAL e MARCH, 1993), e pressupõe que a aprendizagem organizacional ocorre através da combinação do aprendizado individual, dos modelos mentais (SENGE, 1990; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; KIM, 1998) individuais e da memória organizacional (KIM, 1998; HEDBERG, 1981; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; LEVITT e MARCH, 1988). Segundo o autor, é na cabeça do indivíduo que reside a maior parte do conhecimento de uma organização, e mesmo que se consiga registrar ou armazenar na memória uma grande parte desse conhecimento, muito mais existiria nos modelos mentais individuais, pois esses envolvem uma mistura daquilo que é aprendido explicitamente e do que é absorvido implicitamente. Assim, o desafio das organizações é tornar explícitos esses modelos mentais individuais para se constituírem em modelos mentais compartilhados (KIM, 1998).

A aprendizagem, portanto, é entendida para Kim (1998) como a aquisição de conhecimentos e habilidades. E o autor ainda destaca dois aspectos importantes, o de *Know-how*, aquisição de habilidade, ou seja, a habilidade física para a ação, o que pode ser chamado de aprendizagem operacional, e o *Know-why*, que implica na capacidade da compreensão conceitual de uma experiência, o que se pode chamar de aprendizagem conceitual. Para Kim (1998) esses dois aspectos do processo devem ocorrer de forma associada em todos os níveis da organização, sem a existência de uma fronteira rígida entre os que operam os processos de trabalho com aquele que os concebem. Essa conexão entre o pensamento e ação, articulada as dimensões operacional e conceitual, também são observadas por Kolb (1997) e Argyris e Schön (1996), onde a experiência é a base para surgimento da aprendizagem.

Nesta abordagem integrada de Kim (1998) é possível identificar que a aprendizagem nas organizações, pode ser concebida por meio de questionamentos entre o "como" as coisas são feitas, decididas, e o "porquê", elevando o nível de consciência e competência na situação que é foco da aprendizagem. Esse conhecimento contraído não se perde, porque fica guardado na memória, podendo ser transformado em modelos mentais (HEDBERG, 1981; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; LEVITT e MARCH, 1988), ou seja, a forma que as pessoas veêm o mundo, e sua compreensão da realidade no contexto em que está inserida, isto é, sua visão de mundo (*weltanschauung*).

Esta visão do mundo evolui lentamente até que haja integração total entre o pensamento dos indivíduos e o da organização. De forma análoga, pode-se dizer que as rotinas individuais e organizacionais apresentam o mesmo padrão, o que gera procedimentos estandardizados de operação, permitindo a organização responder às

exigências do cotidiano de forma rotineira (KIM, 1998). Por conseguinte, um grande desafio está em compreender como se transfere e se incorporam os modelos mentais individuais ou compartilhados para a memória da organização e em sua estrutura, e consequentemente a forma como as pessoas pensam os problemas e as práticas organizacionais, visando facilitar o seu gerenciamento e torná-lo consistente com os objetivos organizacionais.

Senge (1990) também corrobora com o exposto, afirmando que a verdadeira aprendizagem está intimamente ligada com o próprio significado de ser humano, já que possibilita a aquisição de novas visões de mundo e da relação com ele, além da capacidade de criar, recriar e fazer parte do processo generativo da vida. Cabe destacar que nem sempre a aprendizagem ocorrida no âmbito das organizações é produtiva, visto que muitas vezes esta é prejudicada por falhas de ligações entre os processos individuais e organizacionais (HEDBERG, 1981). Kim (1996) salienta três desconexões adicionais que podem dificultar o processo de aprendizagem organizacional: **Aprendizagem situacional** que ocorre quando os indivíduos esquecem ou não codificam a aprendizagem para uso posterior, não acontecendo nenhuma mudança nos modelos mentais das pessoas envolvidas no processo. **Aprendizagem fragmentada** onde os indivíduos aprendem, mas a organização não partilha desta aprendizagem. Desta forma, a ligação entre os modelos mentais individuais e modelos partilhados é quebrada. E a **aprendizagem oportunística** que ocorre quando as ações organizacionais são tomadas com base em ações individuais, ou de pequenos grupos, e não por modelos mentais partilhados pela organização (KIM, 1996). Por isso, se deve buscar meios e equacionar essas situações para que as organizações possam aprender.

Organizações que aprendem, reporta-se Senge (1990) são aquelas onde as pessoas se voltam para a aprendizagem coletiva (ARGYRIS e SCHÖN, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; CROSSAN, LANE e WHITE, 1999) e são comprometidas com os resultados. Nela as pessoas desenvolvem continuamente a capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde há estímulo para novos padrões de pensamentos, aprendam a aprender continuamente, e tenham desejos intensos de alcançar objetivos de forma coletiva. Essas organizações são mais flexíveis e têm maior capacidade de se adaptarem e se reinventarem a cada momento. Nessa preposição, Senge (1990) parte do indivíduo para identificar seus objetivos e focalizar o coletivo, tanto no que tange à visão compartilhada quanto ao aprendizado em equipe, e por fim a organização como um todo. O autor sugere, ainda, que para acompanhar as mudanças, as organizações devem abandonar a lógica causal em favor de modelos mentais mais complexos.

E nesse contexto Nonaka e Takeuchi (1997) dizem que a organização não pode ser vista apenas como um mecanismo que leve a cabo somente o ato ou efeito de processar informações, pois quando as mesmas buscam a inovação além de processar as informações do ambiente externo, que tem por finalidade resolver os problemas existentes e ajustar-se ao mesmo, buscam, também, criar novos conhecimentos.

Essa criação do conhecimento organizacional deve ser entendida como um processo que provoca uma ampliação, organizacionalmente, do conhecimento criado pelos indivíduos, consolidando-o como parte da rede de conhecimentos da organização (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Esses autores apregoam também que o conhecimento é individual, grupal, organizacional, e entre organizações. Portanto, Nonaka e Takeuchi

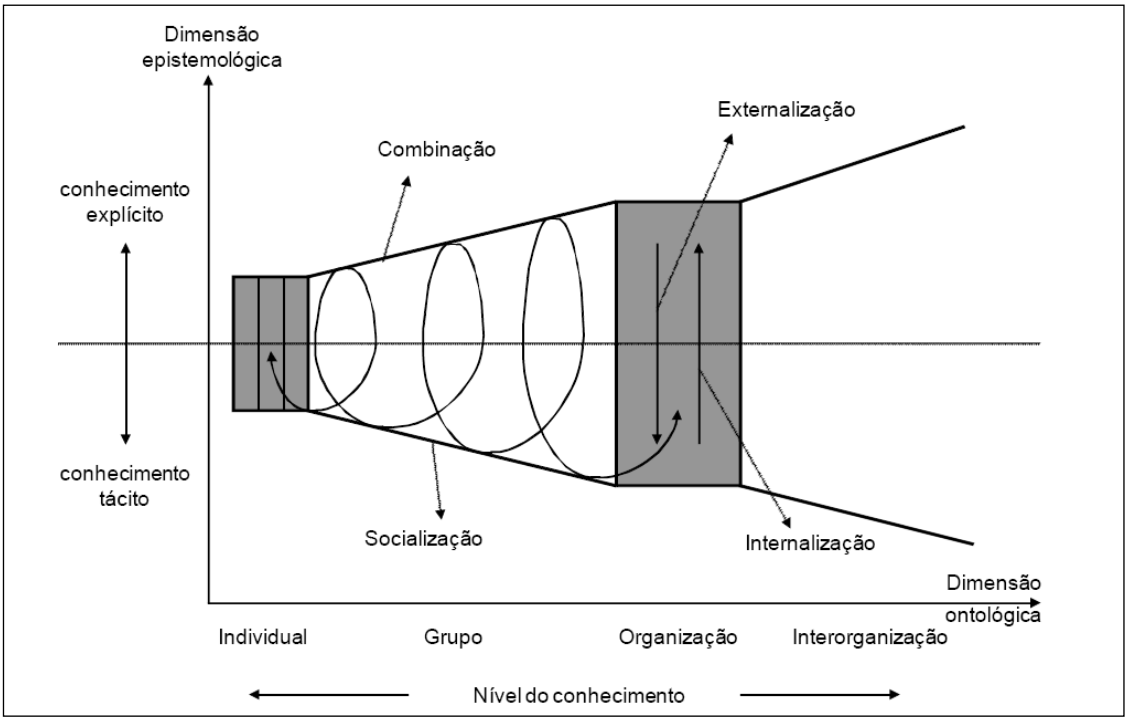
(1997) fortalecem uma das bases do argumento desse ensaio teórico referente à aprendizagem interorganizacional.

Estudando organizações japonesas e seus processos de inovação, Nonaka e Takeuchi (1997) deram origem a um modelo dinâmico de criação do conhecimento fundamentado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é gerado e difundido por meio da interação social entre o tácito e o explicito, ou seja, através da conversão. O modelo é discutido sob uma estrutura conceitual com duas dimensões básicas, uma dimensão epistemológica e uma dimensão ontológica (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Na dimensão ontológica o conhecimento só pode ser criado por indivíduos, portanto, uma organização não cria conhecimento sem a participação dos indivíduos.

Para a dimensão epistemológica, Nonaka e Takeuchi (1997) tomam por base a distinção de Polany (1966, *in* NONAKA e TAKEUCHI, 1997) entre conhecimento tácito e conhecimento estático, que apresenta uma relação entre tácito e explícito ao descrever o conhecimento como um objeto capaz de ser articulado através das palavras. Quando explicitado pela linguagem, o conhecimento tácito se torna estático, podendo ser focalizado para fins de reflexão. Concebem o conhecimento tácito como pessoal e específico ao contexto, difícil de ser formulado e comunicado. É o conhecimento pessoal incorporado à experiência individual que envolve fatores intangíveis como, crenças, perspectivas, valores, insights, intuições, emoções e habilidades, sendo acatado como a fundamental fonte de inovação nas organizações e só pode ser avaliado pela ação. Por outro lado, o conhecimento explícito refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática, podendo ser transmitido facilmente entre os indivíduos.

Porém, Nonaka e Takeuchi (1997) ressaltam que o conhecimento tácito e o conhecimento explícito não se constituem elementos totalmente separados, mas sim complementares, onde um tipo interage com o outro e essa interação promove uma "conversão do conhecimento". Esse processo se dá a partir de uma espiral do conhecimento (Figura 2) baseada no comprometimento pessoal em quatro modos de conversão entre o conhecimento tácito e explícito, que envolvem o indivíduo, o grupo, a organização e o ambiente. São eles: (1) de conhecimento tácito em tácito, que é chamado de socialização; (2) de conhecimento tácito em explícito, chamado de externalização; (3) de conhecimento explícito em explícito, chamado de combinação e (4) de conhecimento explícito em tácito de internalização.

Figura 2 – Espiral de criação do conhecimento organizacional



Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997)

A **socialização** é o processo de compartilhamento de experiências que resulta na criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. Na **externalização** a conversão acontece normalmente por meio do uso de metáforas, conceitos, analogias, usadas em geral nos diálogos e reflexões coletivas, favorecendo a articulação do conhecimento tácito, sendo considerada pelos autores como a forma de conversão mais importante para a criação do conhecimento. A **combinação** é o processo pelo qual se cria conhecimento explícito combinando com outros conhecimentos explícitos derivados de outras fontes. Os indivíduos compartilham conhecimentos através de bases documentais, reuniões, redes de comunicação dentre outras. Já na **internalização** o processo é de incorporação do conhecimento explícito que se transforma em conhecimento tácito, está intimamente relacionada ao "aprender fazendo" (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Todavia, para se tornar viável a criação do conhecimento organizacional, o conhecimento tácito acumulado precisa ser socializado com os outros membros da organização, iniciando assim uma nova espiral de criação do conhecimento (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), e as organizações precisam fornecer um contexto apropriado para facilitar as atividades coletivas para criação e acúmulo de conhecimento em nível individual.

Para completar uma "tríade", entre Senge (1990) e Nonaka e Takeuchi (1997) no processo de aprendizagem enquanto elemento para responder positivamente as mudanças no ambiente organizacional, acrescenta-se Garvin (1993) como contraponto em relação aos dois. Garvin (1993) apresenta uma abordagem prescritiva sobre aprendizagem enquanto elemento central para a obtenção da melhoria contínua, que em alguns casos não deram resultados esperados devido à falta de comprometimento com a

aprendizagem. O autor afirma veementemente que na ausência de aprendizado as organizações bem como as pessoas que as compõem reincidem em velhas práticas, e com isso promovem mudanças superficiais e melhorias intuitivas ou pouco efetivas, permanecendo uma mudança cosmética e de pouca duração.

Contrariamente a Senge (1990) que diz que uma organização que aprende é aquela que está continuamente expandindo sua capacidade de criar o futuro, e Nonaka e Takeuchi (1997) ao tratar do conhecimento, baseado em aspectos tácitos e explícitos, Garvin (1993) apresenta um conceito mais pormenorizado ao dizer que organizações que aprendem são organizações capacitadas em criar, adquirir e transferir conhecimentos e modificar seus comportamentos, para refletir esses novos conhecimentos e ideias (*insights*), porém para tornar apto, operacionalizável essa prática organizacional, as mudanças e ajustes nos métodos de trabalho são essenciais, caso contrário, ficará restrito a melhorias potenciais, pois as ideias por si só não são capazes de promover o aprendizado organizacional.

Por isso, Garvin (1993), expõe sua abordagem e evidencia três assuntos críticos que buscam em primeiro lugar "definições plausíveis e bem fundamentadas" do que seja uma organização que aprende (*meaning*). Em seguida, procura fornecer roteiros básicos para a prática gerencial, onde são necessárias diretrizes claras contendo recomendações operacionais, ao invés de aspirações elevadas (*management*), e ferramentas para avaliar a velocidade e o nível de aprendizado (*measuring*). Por conseguinte, aponta cinco estratégias para serem praticadas pelas organizações: a) a utilização sistemática da resolução sistêmica de problemas, nos moldes da gestão da qualidade total, inclusive com o uso de ferramentas estatísticas; b) o desenvolvimento e a experimentação de novos projetos e aplicações; c) a reflexão e o aprendizado com as próprias experiências e com a história passada; d) o aprendizado com as melhores práticas desenvolvidas por outras organizações (benchmarking); e) o estabelecimento de mecanismos para a transferência rápida e de forma eficiente do conhecimento para toda a organização (GARVIN, 1993).

Garvin (1993) propõe, então, que a aprendizagem organizacional seja traçada através de três estágios, o cognitivo que busca expor os membros da organização a novas ideias, quando eles expandem seus conhecimentos e começam a pensar diferente; o estágio comportamental, onde os funcionários começam a internalizar novos insights e alteram seu comportamento e; o estágio de melhoria no desempenho, com mudanças no comportamento que podem ser medidas pelos resultados. Destaca que mudanças cognitivas e comportamentais usualmente antecedem melhorias de desempenho, por isso para que a aprendizagem ocorra de forma completa deve incluir todos os passos.

Como visto, mesmo que o campo da aprendizagem organizacional seja vasto e cheio de divergências, na literatura encontram-se também muitas convergências, como é o caso do modelo desenvolvido por Crossan, Lane e White (1999) que tem uma relação de similaridade muito próxima ao modelo desenvolvido por Nonaka e Takeuchi (1997), onde a intuição orienta a ação dos indivíduos e é onde se inicia a aprendizagem organizacional.

Crossan, Lane e White (1999) com base na teoria das organizações e da psicologia, desenvolvem um modelo conceitual que permite conhecer os nexos do processo de aprendizagem nas organizações, que segundo as mesmas, a aprendizagem é multinível (CROSSAN; LANE e WHITE, 1999; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; ZIETSMA *et al*., 2002; PANTOJA e BORGES-ANDRADE 2004; ABBAD e

BORGES-ANDRADE,2004; ANTONELLO 2007), ou seja, necessita considerar os níveis individual, grupal e organizacional. A aprendizagem é considerada o principal meio de alcançar a mudança na organização, para tanto a mesma deve estar preparada para trabalhar as tensões entre apropriar-se de novos aprendizados, e usar ao máximo o que já foi aprendido e desenvolvido. O apropriar de novos aprendizados (*exploration*) consiste na necessidade de criar e assimilar novos "saberes", e usar ao máximo o aprendido *(exploitation*) é a exploração do que se já sabe e tem como certeza, ou seja, aperfeiçoar as competências que possui (CROSSAN; LANE e WHITE, 1999).

Portanto, a aprendizagem configura-se como um conceito dinâmico, unindo os três níveis de análise por um processo social e psicológico, no qual se identifica quatro etapas de aprendizagem integradas: intuição, interpretação, integração e institucionalização. No nível individual ocorrem as etapas de intuir e interpretar, interpretar e integrar ocorre no nível de grupo, e no nível da organização as etapas de integrar e institucionalizar (CROSSAN; LANE e WHITE, 1999).

A **intuição** é individual e somente afeta aos outros quando estes experimentam interações com outros indivíduos de forma coletiva, que pode ser o início do processo de aprendizagem organizacional. A **interpretação** ocorre quando os indivíduos compartilham, junto ao grupo, suas intuições, mediante conversações, metáforas e imagens. Já na **integração** o grupo age coletivamente a partir do compartilhamento dessas interpretações dos mapas cognitivos. É o desenvolvimento da nova aprendizagem e tomada de ações conjuntas, envolvendo consensos e diálogos, e superação das limitações individuais. Na última etapa, a **institucionalização,** surgem mudanças nas ações, rotinas, regras, nos sistemas de informação, na estratégia e na estrutura da organização (CROSSAN; LANE e WHITE, 1999). É a institucionalização que regula o comportamento do indivíduo no ambiente de trabalho (ANTONELLO, 2004), pelo fato da organização condicionar os indivíduos que nela trabalham.

Nessa dinâmica também se cria tensões entre assimilar novos aprendizados (*feedforward*) e explorar o que já tem sido aprendido (*feedback*). É por meio do processo de *feedforward* que novas ideias e ações emanam do nível individual para o grupal e organizacional. E o que já foi aprendido, que está no nível organizacional, retorna desse nível para os níveis grupal e individual afetando como as pessoas agem e pensam (*feedback*). Segundo Weick e Westley (2004) a estrutura da organização quando faz mecanismos de "gerenciamento de informações e conhecimentos", envolve também a cultura e seus elementos como um conjunto de práticas grupais desenvolvidas pelos indivíduos que resultam em rotinas e trocas sociais.

Nessa mesma perspectiva, de acordo Zietsma *et al*. (2002) o processo de aprendizagem organizacional pode fazer com que as empresas consigam se adaptar as mudanças do ambiente externo através da aprendizagem, conduzindo a uma renovação estratégica, identificando as causas que facilitam e as que podem impedir a dinâmica desses processos. Esses autores ao estudarem sobre o processo de aprendizagem organizacional, em uma empresa madeireira que resistiu durante anos às pressões dos acionistas por mudanças, descobriram dois processos diferentes de aprendizagem do modelo multinível de Crossan, Lane e White (1999), denominando-os de *aquisição* e *experimentação*. Sendo aquisição um processo ativo de busca de informações do ambiente, e a experimentação quando os indivíduos e grupos fazem experiências e os resultados de suas ações agregam substância a suas interpretações cognitivas (ZIETSMA *et al*., 2002).

Zietsma *et al*. (2002) também introduzem o conceito da "armadilha legalidade" (*legitimacy trap*) para descrever o excesso de confiança de uma organização no conhecimento institucionalizado quando surgem os desafios externos. As organizações podem ficar presas nas normas e na legalidade, rejeitando as oportunidades de aprendizagem adaptativas quando há um desalinhamento dos sinais provenientes de fontes que consideram ser ilegítimas. Tais situações poderiam de certa maneira ser amenizadas no processo de aprendizagem "*single-loop*" (mudanças ocorridas nas estratégias de ação ou nas concepções que as sustentam) associado ao "*double-loop*" (mudanças nos valores e normas institucionais) de Argyris e Schön (1999), pois a aprendizagem, nesse caso, é uma ação organizacional onde os comportamentos na prática revelam a sua ocorrência (ZIETSMA *et al*., 2002).

Como visto, nessas diferentes abordagens acerca da aprendizagem em ambiente de trabalho, alguns autores focalizam mais a questão do processo de aprendizagem e dão ênfase em "como" a aprendizagem pode ser promovida, ou seja, uma perspectiva processual, e outros se referem ao produto da aprendizagem, e preocupam-se em estudar "o que", descrevendo características da organização que aprende em uma perspectiva descritiva. E essas abordagens refletem, também, concordância e discordância quanto à natureza da aprendizagem nas organizações (PRANGE, 2001; EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001), os níveis e os sujeitos da aprendizagem. Na próxima seção desse ensaio teórico busca-se discorrer sobre outro importante nível da aprendizagem, a aprendizagem entre organizações, isto é, a aprendizagem interorganizacional.

3. ROMPENDO AS FRONTEIRAS DA ORGANIZAÇÃO E ENTRANDO NO NÍVEL DA APRENDIZAGEM INTERORGANIZACIONAL

Os processos de aprendizagem, como foram visto até agora de forma intra-organizacional, basicamente visam criar, armazenar, transferir e aplicar conhecimentos coletivamente, proporcionando à organização uma capacidade de aprender com o ambiente, e incorporar esses conhecimentos nos processos de negócios e na tomada de decisão (LAUDON e LAUDON, 2007). Esses processos, portanto, tornam-se um recurso estratégico e uma importante fonte de lucros e vantagem competitiva. Contudo, se nas organizações esse conhecimento não estiver disponível, as mesmas operarão com menor eficiência e eficácia obrigando-as a irem além de suas fronteiras organizacionais (POWELL *et al*., 1996) para suprirem essa necessidade.

O rompimento das fronteiras organizacionais (POWELL *et al*., 1996) visa principalmente a formação de arranjos organizacionais, como a criação de redes e alianças, que comumente, pela ordem econômica, baseavam-se nos custos de transação (WILLIAMSON, 1975). Porém com a dinâmica das rápidas transformações tecnológicas e a globalização da economia, a incorporação e troca de conhecimentos se tornou essencial para a sobrevivência organizacional. Em outras palavras, a busca pela aprendizagem desponta como um dos fatores imprescindíveis nessa formação interorganizacional (KOGUT, 1988; POWELL, 1987; KNIGHT, 2002).

Contudo, quando se examina a questão da aprendizagem interorganizacional é importante ponderar a necessidade da organização em aprender tanto com o conhecimento interno acumulado, pela sua trajetória organizacional, quanto pela experiência de outras organizações (LEVINTHAL e MARCH, 1993). Dessa forma, a aprendizagem interorganizacional pode ser entendida como uma aquisição coletiva de

conhecimento entre organizações (LARSSON *et al*., 1998) visando benefícios mútuos perante as exigências da contemporaneidade do acirramento do mercado.

Neste sentido, March (1991) afirma que as relações interorganizacionais com objetivo de aprendizagem mútua propiciam também enxergar com maior clareza esse processo e, por conseguinte desenvolver o conhecimento analítico dessas interações, pelo fato dessas atividades tenderem a beneficiar a aquisição do conhecimento externo. Assim, para que se estabelecer a aprendizagem interorganizacional Levinson e Asahi (1995) recomendam que as organizações busquem algumas ações, tais como identificar o novo conhecimento a ser trabalhado pelas empresas, desenvolver um mecanismo para a transferência e permuta dos conhecimentos, utilizar-se dos conhecimentos explorados para alcançar os resultados pretendidos, formalizar o conhecimento adquirido e realizar avaliações de seu retorno para as organizações. Holmqvist (2003), por sua vez, acrescenta que se desenvolvam, também, mecanismos de descentralização, visto que os mesmos tendem a facilitar a aprendizagem de uma variedade de experiências nos cenários interorganizacionais.

Cohen e Levinthal (1990) complementam afirmando que um componente crítico, neste processo, é a habilidade da organização de prospectar fontes de conhecimento externas e de avaliar e utilizá-las em função do nível de conhecimento interno, que inclui habilidades básicas, bem como as mais recentes tecnologias, ou seja, reconhecer o valor da nova informação, assimilá-la e aplicá-la. Estas habilidades constituem coletivamente as capacidades absortivas da firma. Faz-se necessário, destarte, observar que a colaboração interorganizacional não é simplesmente um meio de compensar a falta de habilidades internas, e nem tampouco podem ser vistas como uma série discreta de transações. A habilidade de colaborar da organização está relacionada aos seus ativos internos, à medida que, a colaboração desenvolve e fortalece as competências internas. As firmas aprofundam sua capacidade de colaboração não apenas gerenciando as relações, mas refinando rotinas para uma colaboração sinérgica (COHEN e LEVINTHAL, 1990).

Powell *et al*. (1996), sustentam que as redes de colaboração proveem a entrada em campos no qual o conhecimento relevante é amplamente distribuído e não é produzido com facilidade dentro das fronteiras da organização ou obtido por meio de transações de mercado. O *locus* da inovação é encontrado nas redes de aprendizagem que sustenta uma comunidade fluida e em evolução (POWELL; BRANTLEY, 1992). As organizações de campo de conhecimento intensivo apoiam-se em relacionamentos colaborativos para acessar, pesquisar e aproveitar oportunidades tecnológicas que emergem. E a cooperação interfirma acelera a taxa de inovação tecnológica (POWELL, KOPUT e SMITH-DOERR, 1996), proporcionando efeitos transformativos potenciais em todos os participantes.

Melhor detalhando o argumento inicial dessa seção, de acordo com Kogut (1988), para as empresas se posicionarem de forma competitiva no mercado, as alianças estratégicas são usualmente empregadas pelas organizações. Elas são os arranjos entre empresas que se relacionam e se permitem experimentar o ganho de vantagem competitiva sustentável, com benefícios para ambos os lados. Dessa forma, a aliança estratégica se torna um relacionamento cooperativo de longo prazo entre empresas com benefício mútuo. E esses tipos de relacionamentos vieram a tona devido a rápida transformação tecnológica que deixam as organizações com baixa capacidade de absorção de *know how*, experiência e eficiência necessária para se manterem na

dinâmica do mercado (KOGUT, 1988; PRANGE, 2001; ESTIVALETE, KARAWEJCZYK e BEGNIS, 2005). Deste modo, essas alianças criam sustentação para a aprendizagem organizacional, possibilitando o acesso às habilidades e competências dos parceiros.

Neste aspecto, Powell (1987) esclarece ainda, que com ciclos de vida dos produtos cada vez menores e a competição intensa, o conhecimento e o acesso à informação são fundamentais para a empresa. E nessa perspectiva, o *know how* geralmente envolve um tipo de conhecimento tácito (NONAKA e TAKEUCHI, 1997) que é difícil de ser transmitido. A característica tácita de certos conhecimentos tecnológicos sugere altos custos, visto que é difícil para empregados e organizações movimentarem-se para outras linhas de atividades (POWELL, 1987). Portanto, as formas organizacionais híbridas proporcionam acesso a fontes de conhecimento localizadas fora de suas fronteiras, e com isso se possibilita o processamento de uma multiplicidade de informações que poderão ser transformados em processos de aprendizagem.

Para Powell e Snellman (2004) a formação de redes organizacionais é baseada em competências essenciais. Portanto, para as organizações tornarem-se competitivas, necessitam estabelecer parceiras com outras que detenham competências (IYER, 2002) e conhecimentos complementares aos seus para alcançar um estágio de maior eficiência. Conforme Muthusamy e White (2005) esse compromisso recíproco tem um impacto positivo e significativo na aprendizagem interorganizacional e, consequentemente, no desempenho de todos, pois esta predisposição para cooperação incentiva a transparência (POWELL, 1987) e aumenta o grau de transferência de conhecimento entre os parceiros.

Neste cenário, Knight (2002) analisando o percurso da aprendizagem organizacional (em seus níveis) através de várias pesquisas sobre o tema (Larsson *et al*, 1998; Levinson e Asahi, 1995) e fazendo suas considerações, defende que a aprendizagem em rede só pode ocorrer se haver indícios de que o aprendizado foi incorporado na organização e no grupo de organizações como um todo. Nesse sentido, distingue a diferença entre aprendizagem em rede e aprendizagem interoganizacional, semelhante à organização de aprendizagem e aprendizagem organizacional. Na primeira o objeto de estudo é a rede como um todo, e na segunda o objeto está centrado nas organizações que fazem parte do arranjo.

Em seu estudo Knight (2002) propõe que a aprendizagem em rede é baseada na ampliação da noção de aprendizagem organizacional e se baseia em quatro premissas: a construção de aprendizagem não se restringe ao nível do indivíduo; a rede interorganizacional é o quarto nível de aprendizagem (após nível individual, grupal, e organizacional); a aprendizagem da rede deve ser estudada em redes mais amplas, não apenas redes estratégicas, a fim de avaliar se a aprendizagem organizacional e aprendizagem em rede são isomorfas; e a aprendizagem centrada em rede é adequada (KNIGHT, 2002). O autor acrescenta, ainda que a aprendizagem em rede é maior que a soma do aprendizado de indivíduos, grupos e organizações que constituem a rede, e resulta em alterações nos atributos da rede, tais como processos e estruturas de interação, e narrativas compartilhadas.

No contexto brasileiro, Estivalete (2007) e outros pesquisadores (ESTIVALETE; PEDROZO e BEGNIS, 2006 e 2008; ESTIVALETE; PEDROZO e SCHERER, 2007) realizaram estudos sobre o processo de aprendizagem em redes, envolvendo

relacionamentos horizontais, e analisando as relações do nível individual ao interorganizacional. Essas pesquisas representaram um avanço no campo da aprendizagem organizacional, nacionalmente, por apresentar um olhar mais aprofundando do fenômeno através do paradigma da complexidade e adicionando na análise o nível interorganizacional, sendo que grande parte das pesquisas realizadas no País não contemplam esse nível de análise.

Em um desses estudos Estivalete, Pedrozo e Scherer (2007) preocuparam-se em identificar as forças e fraquezas relacionadas ao processo de aprendizagem em relacionamentos interorganizacionais ao argumentarem que as organizações podem não ter acesso ao conhecimento pelo fato de não conhecerem suas potencialidades e limitações (ESTIVALETE; PEDROZO e SCHERER, 2007). Dessa forma, realizaram estudos em uma rede composta por treze empresas brasileiras do ramo de supermercados, no Rio Grande do Sul. Os autores constataram que as forças em relação à aprendizagem atuam no nível individual e contemplam atividades voltadas à interpretação e inovação. E as fraquezas residem tanto nos processos organizacionais quanto nos individuais, relacionados às atividades de interpretação, inovação, integração e ação. Os resultados da pesquisa apontaram uma inevitável quebra de paradigmas por parte dos gestores, e também para uma mudança na forma de pensar a gestão, objetivando fortalecer o sentido de coletividade, com vista a diminuir as ações individualistas que ainda preponderam nos relacionamentos entre as empresas (ESTIVALETE; PEDROZO e SCHERER, 2007).

A pesquisa trouxe a tona alguns pontos relevantes no processo de aprendizagem interorganizacional como: A necessidade das organizações envolvidas nesses relacionamentos desenvolverem esforços com o objetivo de romper as barreiras individuais e organizacionais em relação à aprendizagem, através do fortalecimento das relações de confiança; a criação de espaços e estratégias para facilitar o desenvolvimento da aprendizagem, incentivando a criatividade e a inovação entre os parceiros da rede e; a importância de um coordenador externo às redes e de uma metodologia para tornar possível uma melhor interação através do diálogo, da troca de experiências e conhecimentos (ESTIVALETE; PEDROZO e SCHERER, 2007). Vale ressaltar que este estudo facilita a compreensão da densidade e influência das forças e fraquezas que estão envolvidas nos processos de aprendizagem e geram pressupostos para desenvolver estratégias que fortaleçam os relacionamentos interorganizacionais.

Como visto nessa seção as pesquisas fora das fronteiras da organização são ainda incipientes para responder a aquisição e institucionalização da aprendizagem no ambiente de trabalho. Portanto, se faz necessário que surjam novos estudos com essa perspectiva, principalmente no contexto brasileiro, uma vez que o entendimento desse processo ajuda a explicar e ampliar o a aprendizagem intra-organizacional, bem como favorecem a dinâmica da geração de conhecimento e o enfrentamento das adversidades do mercado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente ensaio objetivou refletir sobre a aprendizagem que ocorre em ambientes de trabalho, traçando algumas considerações sob uma perspectiva multinível. Partindo do pressuposto que a aprendizagem é um processo técnico e social, porém sem ter entrado no campo de discussão e de tensões existentes entre essas dimensões. Foram

apresentadas algumas considerações conceituais sobre o debate da aprendizagem em ambientes de trabalho, abrangendo o nível individual, grupal, organizacional e interorganizacional. E por fim, argumentou-se que a aprendizagem acontece de forma dinâmica entre os seus vários níveis em um *continuum* que gera novos conhecimentos, acrescentando esses conhecimentos aos conhecimentos anteriores ou modificando-os.

Constatou-se que diferentes autores que abordaram o tema da aprendizagem organizacional, apesar das suas divergências acadêmicas, a maioria focaliza a importância da aquisição, melhoria e transferência do conhecimento. Estas são, portanto, as fases essenciais do processo de aprendizagem individual e coletiva que além de integrar e modificar comportamentos de seus membros geram resultados para a organização e pode transcender para outras organizações através de diversos tipos de interação, como a formação de redes e alianças.

No âmbito geral, de maneira mais detalhada, existe uma concordância entre os autores de que a aprendizagem organizacional é um processo que vincula à aquisição de conhecimento à melhoria de desempenho, não obstante aparecem algumas divergências em relação aos que acreditam que a mudança comportamental é imprescindível para a aprendizagem e outros insistem em que basta desenvolver novas formas de formular conceitos. Contudo, independente de qualquer autor, a questão da comunicação, da troca de experiência e conhecimentos dentro da organização aparece como fator relevante para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional.

Verificou-se que a organização não pode criar conhecimento sem os indivíduos. E que algumas organizações apoiam os indivíduos criativos e proporciona contextos e estrutura ambiental para a geração do conhecimento, objetivando a integração do conhecimento tácito com o explícito. No entanto, a adoção de estratégias organizacionais para promover a aprendizagem individual, de forma coletiva e organizacional parece ser um aspecto compartilhado entre as várias perspectivas existentes sobre o tema. Observou-se, também, que a aprendizagem organizacional é caracterizada como sendo um processo que ocorre ao longo do tempo, enquanto que o conhecimento é o próprio resultado deste processo.

Pela discussão efetuada entre os diversos autores, observa-se que o processo de aprendizagem em ambientes de trabalho não acontece de um momento para o outro, como referenciado acima, e para se obter êxito, tem que se trabalhar as atitudes, comprometimentos e processos de gestão. E para evitar ou solucionar as deficiências de aprendizagem, a organização deve criar condições normativas para que a mesma possa ocorrer e transcender suas fronteiras. Pode-se concentrar o foco na melhoria das competências individuais, na mudança da cultura organizacional ou na adequação das estruturas. O desafio é, portanto, descobrir maneiras de fomentar o processo de aprendizagem como conhecimento organizacional e interorganizacional para atender a suas necessidades estratégicas e responder proativamente às exigências do mercado global.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E**. Aprendizagem humana em organizações de trabalho**. *In*: ZANELLI. J. C., BORGES-ANDRADE, J. E e BASTOS, A. V. B. (Orgs.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, p. 237-275, 2004.

ANTONELLO, C. S. **Alternativas de Articulação Entre Programas de Formação Gerencial e as Práticas de Trabalho: uma contribuição no Desenvolvimento de Competências**. Tese (Doutorado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ANTONELLO, C. S. **O Processo de Aprendizagem Inter-níveis e o Desenvolvimento de Competências**. RBGN Revista Brasileira de Gestão de Negócios, v. 9, n. 25, p. 39-58, 2007.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Harlow: Addison-Wesley, 1978.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa**. R.Adm – Revista de Administração. São Paulo, v. 39. N.3, p. 220-30, jul./ago./set. 2004.

COHEN, W.; LEVINTHAL, D. A. **Absorptive Capacity: A New Perspective On Learning And Innovation**. Administrative Science Quarterly, Ithaca, v. 35, n. 1, p. 128-152, 1990.

CROSSAN, M.; LANE, H.W.; WHITE, R.E. **An organizational learning framework: from intuition to institution**. Academy of Management. The Academy of Management Review. jul ., v 24, n 3, 522-537, 1999.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais**. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (orgs.) **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. Roesch. São Paulo: Atlas, 2001.

ESTIVALETE, V. F. B. ; PEDROZO, E. A.; BEGNIS, H. S. M. **Em Busca da Ação Coletiva: Estratégias de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Organizações que estabelecem Relacionamentos Horizontais em Rede**. Base (UNISINOS), v. 5, p. 224-235, 2008.

ESTIVALETE, V. F. B.; KARAWEJCYZ, T. C.; BEGNIS, H. S. M. O **Desenvolvimento dos Gestores e os Estilos de Aprendizagem em uma Perspectiva de Aprendizagem Organizacional**. *In*: Encontro Nacional dos Programas de Pósgraduação em Administração, 29. 2005, Brasília. Anais. Brasília: ANPAD, 2005.

ESTIVALETE, V. F. B.; PEDROZO, E. A.; SCHERER F. L. **A aprendizagem em organizações que desenvolvem ações de cooperação: um estudo envolvendo relacionamentos horizontais em rede**. *In*: 5th International Conference of the Iberoamerican Academy of Management, 2007, Santo Domingo. Iberoamerican Academy of Management, 2007. v. 1. p. 1-18.

ESTIVALETE, Vânia F. B. **O processo de aprendizagem em redes horizontais do elo varejista do agronegócio: do nível individual ao interorganizacional**. Tese de Doutorado. PPGA/EA/UFRGS, Porto Alegre: URGRS, 2007.

FIOL, M. C.; LYLES, A. M. **Organizational learning**. Academy of Management Review, Mississippi, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

GARVIN, D.A. **Building a learning organization**. Harvard Business Review, v.71, n.4, pags 78-91, 1993.

HEDBERG, B. **How organizations learn and unlearn**. *In*: NYSTROM, P. & STARBUCK, W. (Orgs.) Handbook of organization design. Oxford: Oxford University, p. 3-27, 1981.

HOLMQVIST, M. **A Dynamic Model of Intra-and Interorganizational Learning**. Organization Studies, v.. 24, n. 1, p. 95-123, 2003.

KIM, D. **O Elo entre a Aprendizagem Individual e a Aprendizagem Organizacional**. *In*: KLEIN, David A. (Org.) **A gestão estratégica do capital intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KNIGHT, L. **Network learning: exploring learning by interorganizational networks**. Human Relations. v.55, n.4, p.427-454, 2002.

KOGUT, B. Joint ventures: **Theoretical and empirical perspectives**. Strategic Management Journal 9(4): 319-322, 1988.

KOLB, David A. **A gestão e o processo de aprendizagem**. *In*: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem: relatos de sucesso das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

LARSSON, R. et al. **The Interorganizational Learning Dilemma: Collective Knowledge Development in Strategic Alliances**. Organization Science, Berlin, v. 9, n. 3, p. 285-305, 1998.

LAUDON, K. C. e LAUDON, J**. Sistemas de informações gerenciais**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

LEVINSON, N.; ASAHI, M. **Cross-National Alliances and Interorganizational Learning**. Organizational Dynamics, New York, v. 24, n. 2, p. 50-64, 1995.

LEVINTHAL, D.; MARCH, J.G. **The Myopia of Learning**. Strategic Management Journal, v.14, 1993, 95-112.

LEVITT, B.; MARCH, J. G. **Organizational learning**. American Review of Sociology, vol. 14, 1988.

MARCH, J. G. **Exploration and exploitation in organizational learning**. Organization Science, 2, 1991, pp. 71-87.

MUTHUSAMY, S. K. e WHITE, M. A. **Learning and Knowledge Transfer in Strategic Alliances: A Social Exchange View**. Oklahoma State University, Organizations Studies, 2005, pp. 415-441.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, Hiro. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PANTOJA, M.J.; BORGES-ANDRADE, J.E. **Contribuições Teóricas e Metodológicas da Abordagem Multinível para o Estudo da Aprendizagem e sua Transferência nas Organizações**. Revista de Administração Contemporânea, v.8, n. 4, p. 115-138, out./dez. 2004.

POWELL, W. W. **Hybrid Organizational Arrangements: New Form or Transitional Development?** California Management Review; Fall 1987; 30, 1: ABI/INFORM Global pg.67.

POWELL, W. W.; KOPUT, K. W.; SMITH-DOERR, L. **Interorganizational collaboration and locus of innovation: Networks of Learning in Biotechnology**. Administrative Science Quarterly; Mar 1996; 41, 1; ABI/INFORM Global. p. 116.

POWELL, W. W.; SNELLMAN, K. **The Knowledge Economy**. Annual Review of Sociology; 2004; 30, ABI/INFORM Global, p. 199.

POWELL, W. W; BRANTLEY, P. **Competitive Cooperation in Biotechnology: learning though Network?** In: NOHRIA, N; ECCLES, R. Network and Organization. Boston: Harvard Business Press, 1992.

PRANGE, C. **Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias**. *In*: EASTERBY-SMITH, M. et al (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 41-63, 2001.

PRETI, Orestes. **Bases Epistemológicas e Teorias em Construção na Educação a Distância**. 2002. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/bases_epistemologicas.pdf>. Acesso em 01 out. 2013.

SENGE, P. A **Quinta Disciplina: Arte, Teoria e Prática da Organização de Aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SWIERINGA, J., WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Wilmington (USA): Addison-Wesley, 1995.

TSOUKAS, H; CHIA, R. **On organizational becoming: Rethinking organizational change**. Organization Science,. v. 13, n. 5, p. 567-582, 2002.

WILLIAMSON, O. E. **Markets and Hierarchies: Analysis and Antitrust Implications**. New York: Free Press, 1975.

ZIETSMA, C., WINN, M., BRANZEI, O. & VERTINSKY, I. **The War of the Woods: Facilitators and Impediments of Organizational Learning Processes**. British Journal of Management, v. 13, p. 61-74, 2002.