

## Um conceito em formação, uma temática de sempre

### INTRODUÇÃO

O conceito de aprendizagem organizacional não é propriamente recente. No entanto, o interesse por esta temática cresceu de forma acentuada na última década (Crossan e Guatto, 1996), nomeadamente após a publicação do *best-seller* de Peter Senge (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Poderá, talvez, afirmar-se que o conceito, mais do que redescoberto, terá sido reeditado.

Mas, como argumenta Easterby-Smith (1997), a nova corrente literária, representada por Senge (1990) nos EUA e por Pedler *et al.* (1989) na Grã-Bretanha, contrasta com a linha tradicional em vários aspectos. Enquanto a literatura na área da aprendizagem organizacional assume a tendência analítica e se concentra no entendimento dos processos de aprendizagem sem procurar, necessariamente, modificá-los, a nova vertente é orientada para a acção e tem como principal objectivo a criação de um tipo ideal de organização, isto é, aquela na qual a aprendizagem é maximizada. No entanto, os métodos de investigação utilizados, o facto de os investigadores reportarem, muitas vezes, consequências de iniciativas e mudanças em que estiveram envolvidos, a falta de perspectiva histórica e a fraca base teórica de muitos dos trabalhos levam a questionar os resultados obtidos e as receitas que prescrevem.

Este trabalho procura dar uma visão global da problemática existente em torno do conceito de aprendizagem organizacional. Desde sempre imersa em

---

\* Universidade de Aveiro.

controvérsia, esta área de investigação terá herdado o antagonismo existente entre as duas correntes de pensamento que lideram o estudo da aprendizagem individual na psicologia, ganhando, com a mudança de nível de análise, novos problemas de difícil resolução.

Acreditando que a renovação estratégica é a chave de resposta à mutabilidade do mundo actual e que a aprendizagem organizacional é o meio privilegiado de a conseguir (Crossan *et al.*, 1999), entende-se como fundamental a discussão e enquadramento dos diversos posicionamentos e perspectivas. Longe de serem mutuamente exclusivos, eles devem ser encarados de forma aberta e numa visão de mútuo enriquecimento.

O estudo da aprendizagem e da memória tem raízes em duas fontes filosóficas: a análise do conhecimento, ou epistemologia, que tenta explicar o modo como se cria conhecimento, e a análise da natureza e organização da mente, que se preocupa com a natureza e conteúdo dos conceitos, pensamentos, imagens, discernimentos, reminiscências e imaginações.

Um dos assuntos mais absorventes da epistemologia centra-se no modo como os conceitos e o conhecimento são adquiridos e na relação entre a experiência e a organização da mente. Duas posições opostas, empiricismo e racionalismo, têm vindo a gladiar-se durante séculos (Bower e Hilgard, 1981). Para os empiristas, a experiência é a única fonte de conhecimento e uma ênfase especial é colocada na experiência sensorial, embora se admita que algum conhecimento possa derivar de reflexões intelectuais acerca de possíveis relações entre experiências. A aprendizagem envolveria dois mecanismos básicos: representação interna de ideias simples, que têm origem na cópia de impressões sensoriais para a memória, e formação de ideias mais complexas pela associação de ideias simples. Para os racionalistas, a razão é a fonte principal do conhecimento: os dados sensoriais são caos, indiferenciado e não estruturado, e funcionam como matéria-prima do mecanismo interpretativo. As teorias modernas da aprendizagem descendem, de algum modo, destas correntes antagónicas.

Da discussão nasceram duas escolas principais: a que acredita na aprendizagem por associação e a que defende a aprendizagem cognitiva. Estes dois pontos de vista correspondem aos dois lados de uma outra controvérsia: o comportamentalismo *versus* a psicologia, da *gestalt*. Os comportamentalistas têm sido tipicamente associacionistas, os gestaltistas têm sido teóricos cognitivistas.

O estudo da aprendizagem tem estado bem no centro da psicologia, mas, como dizem Sprinthall e Sprinthall (1993), «o caminho deste estudo não tem sido nada pacífico» e «os grandes debates, ruidosos e enfurecidos, sobre a natureza e o processo da aprendizagem não fizeram mais do que estilhaçar as bases de uma disciplina recém-nascida».

Alguns psicólogos tentaram fazer a ponte entre estas duas correntes teóricas. Tolman criou uma teoria denominada comportamentalismo intencional,

já que, para ele, a aprendizagem não se faz ao acaso ou de forma caótica, mas sim de modo dirigido a um dado objectivo: o organismo que aprende esforça-se por dar significado ao comportamento. Segundo Tolman, tanto o rato como o ser humano aprendem formando mapas cognitivos, o que pode, por exemplo, explicar como se conseguem deslocar de um sítio para o outro. O processo envolve formulação de hipóteses, detecção de relações e selecção de respostas, de acordo com os mapas cognitivos que possuem. Mas esta teoria não deixa de ser comportamentalista, dado que contempla sempre a observação do comportamento objectivo.

Outra teoria da aprendizagem foi proposta pelos cognitivistas, utilizando o computador como modelo básico e o conceito de mapa cognitivo de Tolman como guia: a aprendizagem como processamento de informação. Tolman via o mapa cognitivo como uma representação interna da informação do meio circundante. Os computadores processam informação.

À semelhança do que acontece nos computadores, a informação captada pelos receptores sensoriais tem de ser codificada para poder ser armazenada e processada. A nível psicológico, a codificação envolve a construção de abstrações baseadas nos aspectos mais marcantes da informação recebida. Ao nível fisiológico, o sistema nervoso central parece adoptar um código interno que representa o estímulo externo. Apesar de existirem variações sobre determinados aspectos do funcionamento deste modelo, parece existir consenso sobre o facto de a aprendizagem se basear no fluxo de informação que atravessa o organismo.

A existência de diversas posições teóricas justifica-se porque a aprendizagem se reveste de múltiplas facetas. Como referem Sprinthall e Sprinthall (1993), «praticamente todo o nosso pensamento e comportamento foi aprendido. A aprendizagem pode ser adaptativa ou desadaptativa, consciente ou inconsciente, manifesta ou não observável. Sentimentos e atitudes são certamente aprendidos como o são factos e competências. Aprendizagem significa tantas coisas diferentes que as controvérsias, muitas vezes, são simplesmente o resultado de diferentes teorias estudarem diferentes aspectos da aprendizagem».

## APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: ORIGENS E ENQUADRAMENTO

Segundo Ventriss e Luke (1988), a área que, possivelmente, terá gerado os conceitos mais populares de aprendizagem organizacional terá sido a das ciências do comportamento, que apresenta raízes profundas no estudo laboratorial da aprendizagem individual, um processo inicialmente desenvolvido por Kurt Lewin em 1946 e refinado pelos *National Training Laboratories* nas décadas seguintes.

A abordagem laboratorial foi aplicada ao ambiente organizacional em meados dos anos 50 e ficou conhecida por desenvolvimento organizacional. A ênfase passou da mudança pessoal para a mudança organizacional e os temas da mudança e da aprendizagem aparecem fortemente interligados (Ventriss e Luke, 1988).

Embora reconhecendo estas raízes, Pedler *et al.* (1989) evidenciam a diferença existente entre os conceitos de transformação organizacional, peça-chave da nova linguagem utilizada actualmente, e de desenvolvimento organizacional, muito em voga durante os anos 70: o primeiro privilegia o processo pelo qual a organização se desenvolve a si mesma, enquanto o segundo foca, essencialmente, os modos como ela pode ser mudada pelo efeito da intervenção externa.

O conceito de *learning organization* surge como «uma consequência quase que esperada de uma sucessão de problemas e soluções na curta história do treino e do desenvolvimento organizado». O problema da falta de mão-de-obra qualificada nos anos 50 deu lugar a um período de treino sistemático que atingiu praticamente todos os níveis nas organizações. No fim dos anos 60 e início dos anos 70, um novo problema emergiu: o da transferência da aprendizagem, que se manifesta na incapacidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nos cursos teóricos no melhoramento do desempenho. A solução encontrada passa pela utilização do trabalho diário como veículo privilegiado da aprendizagem. No entanto, as organizações do início dos anos 80, muito burocratizadas e hierarquizadas, demonstraram ser um terreno pouco propício ao nascimento e desenvolvimento destas práticas. Começa então a falar-se das *learning organizations*, as organizações em que aprendizagem e trabalho são sinónimos (Pedler *et al.*, 1989).

Segundo Dodgson (1993), várias razões podem ser apontadas para o actual protagonismo da aprendizagem organizacional: o interesse das grandes organizações, à medida que tentam desenvolver estruturas e sistemas mais adaptáveis e reactivos à mudança; a influência profunda que as rápidas mudanças tecnológicas estão a ter nas organizações, implicando a necessidade de aprender a fazer as coisas de modos novos e, por vezes, radicalmente diferentes dos habituais, e o facto de a aprendizagem ser um conceito dinâmico, cujo uso enfatiza a mutação constante que se processa nas organizações, e integrador, o que permite unificar vários níveis de análise.

De uma forma mais geral, poderão apontar-se, como principais responsáveis pela actualidade e centralidade deste tema, o aumento da interdependência dos blocos económicos e dos sistemas sociais, a mudança dos sistemas de valores, a necessidade de alargar a base de conhecimentos dos indivíduos e das instituições e a importância de gerir melhor o factor tempo (Probst e Büchel, 1995).

O contínuo progresso tecnológico e o aumento das aspirações individuais, a globalização da economia, a proliferação de processos dinâmicos e abertos e o aumento das interdependências elevam a pressão exercida sobre os sistemas sociais a níveis incomportáveis e põem em causa os sistemas de valores existentes. O aumento dos problemas ambientais e a consciencialização das dificuldades subjacentes à perpetuação de políticas económicas expansionistas levam a questionar os aspectos quantitativos do crescimento e sublinham a importância dos aspectos qualitativos. A crescente diversidade e complexidade das estruturas criadas gera interdependências cada vez mais difíceis de captar e de controlar, demonstrando a necessidade de um aumento da base de conhecimentos e projectando a aprendizagem para um plano de relevo. Por outro lado, as mudanças que se verificam a todos os níveis parecem dar-se a um ritmo crescente, realçando, sobremaneira, os pontos fracos das formas organizacionais correntes e a necessidade de evolução constante.

Neste ambiente, as organizações com atitudes passivas face à mudança dificilmente poderão sobreviver. Não basta acompanhar a evolução ambiental e tentar fazer-lhe face com aquilo de que se dispõe. As organizações devem encarar a mudança como um processo normal e permanente, para o qual contribuem e para o qual se devem preparar, mudando elas próprias.

Ora, a aprendizagem é uma das formas, talvez a mais importante e efectiva, de induzir mudança numa organização (Mintzberg e Westley, 1992). As organizações em que não há lugar para a aprendizagem, ou em que a aprendizagem não é adequada, não podem sobreviver no mundo actual (Cunningham, 1994). Algumas talvez sobrevivam durante longos períodos devido à sua dimensão ou posição monopolista, mas o empobrecimento e desfasamento acumulados trarão, muito provavelmente, o declínio.

Segundo Hendry (1996), o crescente interesse nas *learning organizations* permitirá desenvolver uma teoria da mudança mais congruente com a necessidade de construir capacidades de aprendizagem nas organizações, criando uma boa oportunidade para remediar um «enviesamento pouco afortunado» que faz com que os estudos na área da gestão da mudança se venham caracterizando pelo pragmatismo e se debrucem, exageradamente, sobre aspectos políticos do processo de mudança.

Pedler (1994), num prefácio à série da McGraw-Hill *Developing Organizations*, refere:

A aprendizagem é a chave para os nossos dilemas actuais. E não estamos apenas a falar na mudança. A aprendizagem começa comigo e consigo, com a pessoa — e alastra a outros —, se conseguirmos organizar-nos de modo a encorajá-la.

A aprendizagem é tão importante porque estamos longe de ter dominado a mudança. Não há uma única forma ou imagem para a empresa de sucesso... Os múltiplos futuros possíveis, a necessidade de desconti-

nuidade quase só pela descontinuidade, requerem que sejamos capazes de pensar de forma criativa, de nos desenvolver e de, nos nossos relacionamentos, nos conseguirmos organizar e reorganizar continuamente.

Se o estudo da aprendizagem individual tem gerado controvérsia e resultado em vários modelos e diversas posições antagónicas, a passagem para um nível diferente de análise arrastou consigo as dúvidas e querelas existentes e adicionou-lhe problemas novos e de difícil resolução.

Vários são os autores que chamam a atenção para o facto de, apesar de se verificar uma crescente aceitação do conceito de aprendizagem organizacional e do reconhecimento da sua importância no desempenho das empresas, nenhum modelo ou teoria da aprendizagem organizacional ser particularmente aclamado e aceite (e. g., Shrivastava, 1983, Fiol e Lyles, 1985, Pedler *et al.*, 1989, e Strauss, 1995).

O conceito tem sido aplicado nas mais diversas áreas, da resolução de problemas de gestão à política e administração pública, do desenho organizacional ao planeamento estratégico (Ventriss e Luke, 1988). Os historiadores económicos têm examinado a importância da aprendizagem no desenvolvimento de novas indústrias e tecnologias, os economistas defendem que a aprendizagem afecta a produtividade e as estruturas industriais, os teóricos da gestão têm estudado a relação entre a aprendizagem, a inovação e a introdução de novos produtos (Dodgson, 1993).

O crescente número de trabalhos teóricos e empíricos nesta área, as mais de quatro décadas de utilização do conceito na literatura e na prática e a sua aplicação nos mais variados tipos de análises e circunstâncias não impedem que a aprendizagem organizacional seja classificada como estando num estado teórico embrionário de desenvolvimento (Ventriss e Luke, 1988) e que, apesar das expectativas criadas, a evolução neste campo seja considerada lenta.

Os principais impedimentos ao desenvolvimento da teoria da aprendizagem organizacional são, segundo Crossan *et al.* (1995), a utilização de terminologia inconsistente para definir conceitos comparáveis, o uso de diferentes definições para o fenómeno e o facto de muitos teóricos negligenciarem a explicitação das suas posições acerca do tema. Fiol e Lyles (1985) referem o modo como mudança, aprendizagem e adaptação têm vindo a ser indiscriminadamente utilizadas para referir o processo pelo qual as organizações se ajustam ao seu ambiente. Simon (1991) aconselha os investigadores que consideram útil utilizar algumas das ideias do cognitivismo a pedir também emprestada a terminologia usada na discussão destas ideias, já que, se não se trabalhar no sentido de um maior nível de consistência na terminologia utilizada na teoria organizacional, será impossível agrupar e acumular numa estrutura coerente o conhecimento que se tem vindo a ganhar com as experiências e os estudos de caso.

Numa revisão da literatura mais relevante para o assunto, Huber (1991) refere a existência de muitas lacunas por preencher na teoria da aprendizagem organizacional e aponta uma tendência acentuada por parte dos vários investigadores na área para não utilizarem os resultados de pesquisas anteriores no desenho dos seus próprios trabalhos e na interpretação dos resultados, levando à inexistência de um corpo de conhecimento suficiente e significativo: «Contrariamente aos conselhos que os cientistas frequentemente dão uns aos outros, tem havido pouca fertilização cruzada e síntese do trabalho efectuado por diferentes grupos de investigação [...]» As razões avançadas para este comportamento incluem a vastidão do campo de trabalho e o seu fraco povoamento, a falta de consenso acerca do que é a aprendizagem organizacional e do modo como deve ser estudada e o facto de «fazer ciência» ser tanto uma actividade competitiva como cooperativa.

Algumas destas opiniões são partilhadas por Fiol e Lyles (1985), que dizem, nomeadamente, que «cada autor fez a sua aproximação ao assunto, partindo de diferentes perspectivas, acarretando mais divergência». Também Shrivastava (1983) lembra como a pesquisa nesta área tem sido fragmentada e multidisciplinar. Ventriss e Luke (1988) defendem que os diferentes enquadramentos falham, normalmente, na especificação clara dos processos e mecanismos de aprendizagem. Uma das deficiências teóricas encontradas nas diferentes perspectivas é a falta de clarificação de parâmetros importantes como a unidade de análise, os processos de institucionalização do conhecimento e as barreiras psicológicas, sociais e políticas à utilização do conhecimento. Huber (1991) refere ainda que, salvo raras exceções, os trabalhos desenvolvidos não avançam linhas mestras que possam servir de guia às organizações que queiram aumentar a eficácia da sua aprendizagem.

Já em 1965 Cangelosi e Dill (1965) apontavam a necessidade de estudar as interações entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, de identificar as características ambientais, organizacionais e humanas que poderão influenciar o potencial de aprendizagem e de procurar pistas que permitam antecipar e identificar as situações em que ela ocorre.

O conselho parece não ter sido aproveitado e a instabilidade e turbulência que se verificam nesta área de estudo levam Garvin (1993) a considerar que a «cacofonia de vozes» que se vem ouvindo em torno do assunto, imagem do modo utópico e quase místico como tem sido tratado pelos académicos, além de não avançar com soluções possíveis de serem implementadas (como fazer para conseguir que uma empresa se mantenha num estado de aprendizagem contínua, que mudanças comportamentais são necessárias, que programas devem ser postos em prática, como medir a sua eficácia...) o torna ainda mais confuso, difícil de aprofundar.

Alguns trabalhos de síntese literária sugerem a existência de vectores ou dimensões de análise que diferenciariam as várias perspectivas. De acordo

com Dodgson (1993), faz sentido agrupar os trabalhos existentes de acordo com a luz que lançam nas seguintes áreas: objectivos da aprendizagem organizacional; processos de aprendizagem; modos como a aprendizagem organizacional pode ser facilitada ou impedida. Crossan *et al.* (1995) identificam três dimensões-chave que permitem classificar as posições assumidas, implícita ou explicitamente, pelos diversos investigadores revistos: unidade de análise (indivíduo, grupo, organização, conjunto de organizações); ênfase nas mudanças comportamentais ou cognitivas; relação entre aprendizagem e desempenho.

Easterby-Smith (1997) argumenta contra as tentativas de criação de um enquadramento único para o estudo da aprendizagem organizacional. A revisão literária efectuada pelo autor, segundo as perspectivas de seis disciplinas ou especialidades diferentes, terá mostrado que cada uma delas tem uma visão ontológica distinta do conceito e, conseqüentemente, um entendimento limitado das suas dinâmicas e problemáticas. As ontologias representadas pelas diferentes disciplinas emprestam confusão à pesquisa, no que diz respeito à importância dos tópicos, à escolha dos métodos mais apropriados ao estudo e às contribuições de cada uma, pelo que considera mais adequado pensar em termos de agendas de pesquisa paralelas e da complementaridade das contribuições das diversas perspectivas, ao invés de tentar encontrar um corpo comum de conhecimentos e de práticas.

A psicologia e o desenvolvimento organizacional focam-se no desenvolvimento humano em contexto organizacional. Sumariamente, as contribuições desta perspectiva são a ideia de que existem diferentes níveis de aprendizagem individual, o reconhecimento da importância do contexto, a assumpção de que as ideias acerca da aprendizagem individual podem ser relacionadas com a aprendizagem organizacional, o reconhecimento da importância dos mapas cognitivos e a inter-relação entre pensamento e acção. Os maiores problemas a resolver são a questão de como passar o conteúdo da aprendizagem do indivíduo para o colectivo, as reacções de defesa ao nível dos indivíduos e dos grupos e os pobres níveis de comunicação entre os membros da organização.

A preocupação principal dos estudos na área da gestão é a recolha e o processamento de informação dentro e acerca da organização. A criação e disseminação de informação, a noção de conhecimento organizacional, a ideia de que existem níveis cada vez mais desejáveis de aprendizagem, a visão holística e o reconhecimento do valor da informação contam-se entre as principais contribuições desta perspectiva. Os principais problemas encontrados são a distorção introduzida pelas políticas organizacionais, a tendência dos gestores para se comportarem de forma não racional, os conflitos entre os objectivos de curto e longo prazo e a desaprendizagem.

Para a sociologia e a teoria organizacional, o importante são os sistemas sociais e as estruturas organizacionais onde a aprendizagem pode ser embu-

tida e que podem afectar a aprendizagem organizacional. As maiores contribuições desta perspectiva são o questionamento da natureza da aprendizagem nas organizações e do processo de construção que lhe está subjacente, a chamada de atenção para o facto de as políticas, o conflito e o poder serem realidades normais em todas as organizações, e não algo que pode ser evitado pela introdução de melhores sistemas de informação, e a interrogação acerca de quais os interesses servidos pelo conceito de aprendizagem organizacional. Estas são, também, as questões mais problemáticas.

Na perspectiva estratégica, a literatura na área da aprendizagem organizacional foca-se na competição e a aprendizagem é julgada de acordo com a vantagem que dá à organização sobre a concorrência. Os seus principais contributos são a crença na capacidade da aprendizagem organizacional para trazer vantagens competitivas às organizações, a identificação do debate continuado acerca da capacidade das organizações para se adaptarem às mudanças ambientais e o reconhecimento da importância da experiência directa e do significado do conhecimento tácito que daí pode advir. Os principais problemas podem ser vistos como sendo «auto-infligidos», uma vez que resultam das pressões devidas às forças competitivas e às mudanças estruturais inerentes ao crescimento organizacional: as pessoas não têm tempo para reflectir ou para comunicar, efectivamente, com os colegas.

Os textos na área da gestão da produção enfatizam a relação entre a aprendizagem e a produtividade/eficiência organizacional. As principais contribuições são a ideia de usar a produtividade como critério para avaliar a aprendizagem organizacional, o conceito de curva de aprendizagem, o debate acerca das fontes de aprendizagem endógenas e exógenas e o estudo do impacto do desenho organizacional na transferência da aprendizagem do indivíduo para o colectivo. Os problemas identificados por esta perspectiva são as limitações associadas à utilização de critérios únicos para comparar configurações organizacionais e algumas das fraquezas metodológicas ligadas à condução de pesquisa comparativa.

Finalmente, a perspectiva cultural vê a cultura, nas suas manifestações nacional e organizacional, como causa e efeito da aprendizagem organizacional. Ela chama a atenção para a importância dos valores e das crenças, mostra que a cultura pode afectar quer o processo, quer a natureza da aprendizagem, e levanta a questão da superioridade de certas culturas no que diz respeito ao seu poder para a facilitarem. Os problemas identificados prendem-se com a relatividade das crenças culturais e a dificuldade que existe em transferir ideias de uma cultura para outra.

Como se depreende do que está escrito, muita da controvérsia existente em torno do assunto resulta da importação directa do antagonismo entre as duas correntes de pensamento que, como se viu, lideram o estudo da aprendizagem individual na psicologia. A mudança de nível de análise levantou

um novo tipo de problemas, nomeadamente a questão de saber se as organizações podem realmente aprender ou se não se lhes estarão simplesmente a atribuir capacidades que apenas existem nos indivíduos que as compõem. Por outro lado, a complexidade dos relacionamentos e das estruturas internas e das transacções que, a todos os níveis, se processam com o exterior transforma num verdadeiro desafio a tentativa de estudar as condicionantes da aprendizagem organizacional.

## DEFINIÇÕES E ESSÊNCIA DO CONCEITO

As divergências e posicionamentos antagónicos no que diz respeito a esta problemática pressentem-se na diversidade de definições de aprendizagem organizacional que se encontram na literatura. O facto não surpreende, dadas as múltiplas origens e centros de interesse dos estudiosos da matéria.

O conceito de aprendizagem pode ser entendido e apresentado de diferentes modos. Para Mintzberg e Westley (1992), aprendizagem é sinónimo de experiência, de experimentação. Mas aprendizagem também tem sido entendida como formação, treino.

Cunningham (1994) defende que para gerir a mudança é necessário balancear determinados aspectos dos processos organizacionais, nomeadamente os valores fundamentais, a estratégia, tácticas, operações e tarefas, a cultura, estrutura, processos e procedimentos, as pessoas. A aprendizagem estratégica por ele apresentada pode então ser encarada como um modo de aprender a fazer este balanceamento.

Para Cangelosi e Dill (1965), aprendizagem é equivalente a adaptação ou mudança no comportamento. Fiol e Lyles (1985) definem aprendizagem organizacional como «o processo de melhorar as acções através da utilização de melhor conhecimento e compreensão»: as empresas desenvolvem perspectivas, conhecimentos e associações entre as acções passadas, a sua eficácia e as acções futuras. Dodgson (1993) critica a tendência de certos autores, nomeadamente ligados à economia e à gestão, para tomarem os resultados da aprendizagem como definição do conceito e considera que ele descreve «o modo como as empresas constroem, suplementam e organizam o conhecimento e as rotinas em torno das suas actividades e no contexto das suas culturas e adaptam e desenvolvem a eficiência organizacional pelo uso das competências dos seus trabalhadores».

Argyris, um dos mais antigos pesquisadores nesta área, referia, em 1977, que «a aprendizagem organizacional é um processo de detecção e correcção de erros». Argyris e Schön (1978) descrevem três tipos de aprendizagem organizacional: de circuito simples (*single-loop learning*), referida por Senge (1990) como aprendizagem adaptativa ou cópia, de circuito duplo (*double-*

*loop learning*), a que Senge (1990) chamou aprendizagem generativa, e aquilo que apelidaram de *deutero-learning*.

Probst e Büchel (1995) definem aprendizagem organizacional como «o alargamento e a mudança do sistema de valores e de conhecimentos, o melhoramento das capacidades de resolução de problemas e de acções, bem como a mudança do quadro comum de referência dos indivíduos no interior das organizações».

De forma similar, Koenig (1994) define-a como «um fenómeno colectivo de aquisição e elaboração de competências que, mais ou menos profundamente, de um modo mais ou menos durável, modifica a gestão das situações e as próprias situações».

Huber (1991) defende que «uma entidade aprende quando, através do processamento de informação, muda a sua gama de comportamentos potenciais» e que esta definição se aplica quer ao homem, quer aos outros animais, aos grupos, às organizações, às indústrias e à sociedade em geral. Para Garvin (1993), uma *learning organization* é hábil em criar, adquirir e transferir conhecimento e em modificar o seu comportamento de modo a reflectir novos conhecimentos e perspectivas».

Cavaleri (1994) defende que a aprendizagem organizacional não é uma técnica de gestão. Ela pode ser mais precisamente descrita como «a criação orientada de entendimentos partilhados derivada das experiências comuns das pessoas nas organizações». As organizações altamente efectivas em traduzirem-nos em vantagens competitivas têm sido apelidadas de *learning organizations*.

De notar o alinhamento destas definições com as principais correntes de pensamento na psicologia e os redireccionamentos que têm vindo a verificar-se. As visões mais comportamentalistas têm vindo a ser substituídas por posicionamentos que privilegiam a cognição e o conhecimento e muitos autores integram ideias das duas correntes nas suas definições. De salientar ainda o modo como tem vindo a ser introduzida a noção de processamento de informação.

Guile e Young (1996) apontam cinco limitações principais aos conceitos de *learning organization* existentes. Primeiro, ao remeterem-se, frequentemente, às teorias de aprendizagem de raiz psicológica, acabam por enfatizar a aprendizagem como processo mental abstracto e por descurar a base social, relacional e situacional da aprendizagem. Segundo, ao empregarem o conceito de transferência para descreverem o modo como a aprendizagem e os conhecimentos individuais podem ser reaplicados em diferentes contextos, esquecem o modo como as pessoas aprendem a pensar para além do contexto imediato e não explicam como distinguir entre formas de conhecimento susceptíveis de serem, ou não, transferíveis. Terceiro, tendem a advogar concepções teóricas e tecnicistas da aprendizagem e raramente a conceptualizam em relação aos processos de produção em mudança. Quarto, pecam por omitir que

estratégias institucionais e que condições são necessárias nos locais de trabalho para que estes se tornem locais de aprendizagem. Quinto, raramente referem o modo como as tecnologias da informação e da comunicação podem ser utilizadas no desenvolvimento das capacidades ocupacionais e organizacionais requeridas nos tempos actuais.

O facto de existir um tão grande número de definições para o conceito não implica que a sua existência não seja questionada. O facto de um autor avançar com uma definição de aprendizagem organizacional não significa que acredite que as organizações possam aprender. Simon (1991) especifica que «toda a aprendizagem ocorre nas cabeças dos indivíduos; uma organização aprende apenas de dois modos: ou quando os seus membros aprendem ou admitindo novos membros que possuam conhecimentos que desconhece» e que o interesse existente em torno do conceito só se justifica porque «a aprendizagem humana em contexto organizacional é muito influenciada pela organização, tem consequências para a organização e produz fenómenos ao nível organizacional que ultrapassam o que se poderia inferir pela observação dos processos de aprendizagem em indivíduos isolados».

Mesmo Senge (1990), responsável pela divulgação do conceito de *learning organization*, foca preferencialmente a sua atenção no indivíduo, particularmente no líder, referindo que, neste tipo de organização, «os líderes são responsáveis pela construção de organizações onde as pessoas estão continuamente a expandir as suas capacidades de talhar o seu futuro».

Cunningham (1994) especifica que, estritamente falando, a aprendizagem é feita apenas a nível do indivíduo. Daí a ênfase do autor na aprendizagem autogerida, necessariamente individual. Uma *learning organization* seria então sinónimo de um lugar onde propositadamente é criado um contexto para que exista uma boa aprendizagem.

Schein (b) distingue «aprendizagem organizacional» de *learning organization*, escrevendo que «aprendizagem organizacional significa, tipicamente, aprendizagem pelos indivíduos e pelos grupos dentro da organização», enquanto «por *learning organization* se entende aprendizagem feita pela organização como um todo».

Na outra ponta do espectro, e à semelhança de Walsh e Ungson (1991), para quem as organizações se assemelham não só a sistemas de processamento de informação, mas também a sistemas interpretativos, Probst e Büchel (1995) constataam que as empresas podem reter informação de modo autónomo, o que os leva a considerarem que a aprendizagem organizacional é uma dimensão específica da organização, significando isto que ela se diferencia de maneira qualitativa e quantitativa da soma das aprendizagens individuais, mesmo que estas sejam necessárias e importantes para que ela se verifique.

Para Huber (1991), «uma organização aprende se qualquer das suas unidades adquirir conhecimento reconhecido como potencialmente útil para a

organização». Como corolário, o autor defende ainda que «a organização aprende mesmo que esse conhecimento não seja partilhado por todos os seus membros».

Hedberg (1981) escreve:

Apesar de a aprendizagem organizacional acontecer através dos indivíduos, seria um erro concluir que a aprendizagem organizacional não é mais do que o resultado cumulativo da aprendizagem dos seus membros. As organizações não têm cérebros, mas têm sistemas cognitivos e memórias. Tal como os indivíduos desenvolvem as suas personalidades, hábitos pessoais e crenças ao longo do tempo, as organizações desenvolvem modos de ver o mundo e ideologias. Os membros chegam e partem e os líderes mudam, mas as memórias organizacionais preservam certos comportamentos, mapas mentais, normas e valores através do tempo.

O alinhamento pelo primeiro ponto de vista leva a que os seus defensores se concentrem em aspectos restritos e muito concretos da aprendizagem, como, por exemplo, os efeitos dos despedimentos e da saída voluntária dos trabalhadores (Simon, 1991), e a que ignorem questões importantes, como, por exemplo, o modo como a aprendizagem feita por um indivíduo pode ser transmitida e aproveitada por outros e resultar num aumento da base de conhecimentos da organização. Por outro lado, os investigadores que acreditam que as organizações podem aprender vêem muitas vezes os seus trabalhos ser catalogados como metafóricos e são frequentemente criticados por antropomorfização. Probst e Büchel (1995) defendem que é esta ligação difícil entre o nível individual e organizacional que impede uma certa concretização das teorias sobre a aprendizagem organizacional. Para complicar ainda mais o problema, e quem sabe se para evitar este tipo de polémica, grande número de autores não toma uma posição explícita em relação ao assunto, deixando a interpretação do que é dito a cargo do leitor.

## NÍVEIS DE APRENDIZAGEM

O reconhecimento da autonomia das organizações nos processos de aprendizagem não ofusca a importância da aprendizagem individual nesses processos.

A aprendizagem individual depende da percepção, da inteligência, da experiência e das necessidades e motivações de cada um. Depende ainda do ambiente de aprendizagem. Caracteriza-se por uma racionalidade e uma especificidade individuais e resulta em mudanças cognitivas e/ou do comportamento individual.

Esquecendo, por ora, a curiosidade e a apetência do indivíduo para adquirir novo conhecimento, e reconhecendo a diversidade e especificidade

das características dessa aquisição, importa estudar os modos como o conhecimento adquirido pelos membros se transmite às organizações.

A aprendizagem organizacional caracteriza-se por uma racionalidade e um quadro de referência colectivos. Mas, como referem Probst e Büchel (1995), a criação e manutenção de construções sociais comuns à realidade da organização só pode acontecer se os membros aceitarem modificar as suas representações e hipóteses individuais, comunicando-as e discutindo-as com os outros membros.

Daft e Weick (1984) afirmam que o processo de interpretação organizacional é algo mais do que o que ocorre com os indivíduos e que a característica que distingue as actividades relacionadas com a informação ao nível organizacional é a sua partilha. No entanto, a interpretação da informação é, segundo estes autores, uma actividade exclusiva dos gestores, que constituem o sistema de interpretação, pelo que apenas consideram a troca de dados, percepções e mapas cognitivos que se verifica entre eles. Embora reconheçam a participação de muitos outros membros na aquisição e processamento de informação, defendem que essa informação converge e é interpretada no topo da hierarquia.

Citando Klimecki *et al.* (1994), Probst e Büchel (1995) referem que a condição principal para que se dê a construção de uma realidade colectiva é a compreensão verbal, ou seja, a comunicação. Sem ela não há troca de argumentos, não pode existir consenso, o conhecimento individual não pode ser disponibilizado a outros. Mas esse conhecimento tem primeiro de ser tornado compreensível e transparente para os outros membros da organização. Esta condição de transparência significa a necessidade de existirem suportes de memorização material da informação, bem como a presença de valores simbólicos. No entanto, a utilidade do conhecimento cedido depende, fortemente, da maneira como cada um orienta as suas acções, de acordo com as necessidades da organização. A integração resulta da simbiose entre a vontade individual e a orientação das acções colectivas, graças a um sistema de prioridades.

Como daqui se depreende, a aprendizagem feita pela organização está muito dependente, quer da habilidade e motivação dos seus membros para aprenderem, quer da sua boa vontade e do modo como encaram a partilha do conhecimento.

Neste capítulo, vários são os desafios que se colocam aos responsáveis das empresas. Se uns lhes recomendam que aproveitem os conhecimentos dos trabalhadores e que formalizem os resultados dos processos de aprendizagem individual, outros apontam-lhes a necessidade de socializar esses mesmos trabalhadores, de os integrar rapidamente na cultura dominante, o que acaba por diminuir a diversidade de pontos de vista e pode, em última análise, contribuir para entravar os processos de aprendizagem. Os valores, sistemas

e rotinas que parecem apropriados em determinada altura podem impedir os indivíduos de se desenvolverem e de adoptarem novos comportamentos e modos de pensar, se tal se tornar necessário. Por outro lado, a ênfase na necessidade de partilhar o conhecimento colide, de modo frontal, com a noção de que o conhecimento é o recurso por excelência do mundo actual. É que, se o é para as organizações, não deixa também, e cada vez mais, de o ser para os indivíduos numa época em que o individualismo e a competitividade entre as pessoas imperam. Se o conhecimento faz a diferença, essa diferença bem pode ser entre ter ou não ter emprego.

Crossan *et al.* (1995) identificam mais dois níveis de aprendizagem: o grupo e o contexto interorganizacional.

Unger e Lorscheider (1996) consideram os grupos elos fundamentais entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. No entanto, o seu sucesso ou insucesso dependem do grau de liberdade que lhes é permitido, da atribuição de tarefas de acordo com as capacidades demonstradas, da gestão e circulação do conhecimento disponível e do incentivo e apoio prestados pela organização.

Questões como a confiança ou desconfiança entre a gestão e o grupo, as flutuações de pessoal devidas às tentativas de adaptação à procura externa efectuada pelas empresas e o problema do correcto balanceamento entre a necessária autonomia e os inevitáveis alinhamento e integração que garantem a utilização das sinergias geradas são algumas das razões do limitado sucesso prático de um conceito que tem gerado alguma discussão, principalmente de foro académico.

Quanto ao nível interorganizacional, Crossan *et al.* (1995) consideram-no indispensável para capturar alguns conceitos da literatura na área da estratégia que podem ser explicados ou suplementados adoptando a perspectiva da aprendizagem organizacional. O sucesso ou insucesso das *joint ventures* poderá ser, assim, directamente relacionado com o modo como cada organização aprende acerca do e com o seu parceiro. O conceito de vantagem competitiva sustentável, por outro lado, implicaria a existência de barreiras à aprendizagem entre as empresas.

Kelleher (1996), para quem a utilização de uma abordagem multinível é essencial, lembra que as organizações operam em contextos definidos e que as suas actividades não podem ser desligadas da sociedade que as rodeia. Daí considerar a existência de um quarto nível de análise, o nível societal. O papel a desempenhar pelos agentes externos de formação e pelos organismos governamentais, nomeadamente quando em causa estão PME com poucos recursos financeiros e de pessoal e com uma reduzida tradição de diálogo a este nível, e o modo como os parceiros sociais encararão as modificações que a adopção e implementação do conceito de *learning organization* implicarão a todos os níveis são algumas das questões que sobressaem nesta

perspectiva. Por outro lado, as práticas e princípios deste tipo de organização só poderão ser considerados realmente benéficos se os seus efeitos transpirem, de algum modo, para o exterior, isto é, se a sociedade puder beneficiar da sua aplicação nas empresas. Mais ainda, a confirmarem-se as suas potencialidades, a experiência ganha nas empresas poderá ser aplicada externamente, na melhoria das condições de vida da sociedade em geral.

## TIPOS DE APRENDIZAGEM

De acordo com Probst e Büchel (1995 e 1997), a natureza da aprendizagem depende do tipo de conhecimento transformado. Os três tipos de aprendizagem identificados pelos autores, por adaptação, reconstrutiva e de processo ou por reflexão social, correspondem aos tipos de aprendizagem descritos por Argyris e Schön (1978 e 1996) como de circuito simples, de circuito duplo e *deutero-learning*.

A aprendizagem de circuito simples, ou de primeira ordem, acontece quando, em resposta a um problema ou numa situação de erro, estes são resolvidos ou eliminados e a organização continua a sua marcha, funcionando exactamente da mesma maneira. A regulação dos procedimentos da organização enquanto sistema, com vista à adaptação ao contexto em que actua, baseia-se nas normas subjacentes a esse mesmo sistema. Nas empresas, este tipo de aprendizagem parece ser ainda dominante. Os problemas detectados são, na maioria das vezes, resolvidos sem investigar as causas profundas que estão na sua génese. Muitas vezes acontece ainda que eles são detectados, as causas investigadas e corrigidas, mas a empresa não aprende realmente com este processo. Situações idênticas continuarão a acontecer porque as pessoas não questionam as práticas e rotinas estabelecidas. Este tipo de aprendizagem reflecte-se mais em mudanças comportamentais do que no modo de perceber as coisas e dá lugar a modificações incrementais, a ajustamentos menores no modo de interpretar informação (Barr *et al.*, 1992).

A aprendizagem de circuito duplo, ou de segunda ordem, vai mais longe. O interesse recai não só sobre os factos objectivos, mas também sobre as razões e motivos por detrás desses factos, o porquê das coisas. Numa organização poderá levar a questionar as normas, as rotinas e procedimentos, as políticas e mesmo os objectivos. Para Barr *et al.* (1992), envolve a reestruturação dos modelos mentais do indivíduo e resulta em mudanças significativas do conhecimento. Apesar da ênfase na racionalização, é importante lembrar que a experimentação parece ser um dos modos de conseguir passar do conhecimento superficial para uma compreensão mais profunda dos factos, do saber como as coisas são feitas para o porquê de serem feitas (Garvin, 1993).

As organizações que praticam a *deutero-learning* são aquelas que reconhecem que precisam de aprender. Por isso empenham-se em criar um

ambiente, em desenhar estruturas e processos que facilitem a aprendizagem: assumem um papel pró-activo. Como os indivíduos e as organizações resistem à mudança e constroem, muitas vezes de forma inconsciente, barreiras defensivas de modo a protegerem os conhecimentos actuais e os procedimentos em uso (Argyris, 1994), torna-se necessário, na maioria dos casos, adoptar processos voluntaristas que mostrem caminhos de aprendizagem, prevejam áreas de conflito e formas de reacção e avancem com medidas para as enfrentar.

Segundo Fiol e Lyles (1985), a aprendizagem de primeira ordem, que apelidam de aprendizagem de baixo nível, tende a acontecer em contextos organizacionais bem compreendidos e supostamente controlados, mais característicos dos níveis baixos e intermédios de gestão. No entanto, este tipo de processo não lhes é exclusivo. A aprendizagem de segunda ordem, ou de alto nível, aconteceria em situações tipicamente ambíguas e mal definidas, nas quais o comportamento repetitivo não faz sentido. Por isso, associam-na aos níveis mais elevados de gestão, ou seja, aqueles que normalmente devem e podem determinar as regras da tomada de decisões.

Os diferentes tipos de aprendizagem não podem ser classificados como inerentemente bons ou maus, como mais ou menos efectivos. Comentando uma topologia semelhante às anteriores, Guile e Young (1996) lembram o modo como elas permitem sublinhar o relacionamento entre os vários modos de aprendizagem, os tipos de resultados obtidos e a influência do contexto e das condições existentes sobre cada um deles. Pequenas descobertas efectuadas no dia a dia de trabalho podem permitir evoluções menores dentro das organizações, mas esses avanços, muitas vezes de carácter contínuo, constituem um meio muito importante de renovação do conhecimento. Por outro lado, a necessidade de reconfigurações de monta na actividade produtiva dificilmente poderá ser colmatada utilizando esta abordagem incremental, sendo muito provável que leve a questionar o contexto, as práticas e, por vezes, a cultura da organização. Mais do que funcionarem como sistematizações de carácter meramente teórico, estas divisões deveriam permitir às empresas determinar se os esforços de aprendizagem efectuados estão de acordo com as necessidades e os objectivos que perseguem e avaliar as suas necessidades em termos de alianças estratégicas e de redes de conhecimentos externas que lhes permitam atingir.

## OBJECTIVOS E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM

Falar de objectivos da aprendizagem organizacional pode sugerir que se entende essa aprendizagem, se não como planeada, pelo menos como intencional. O que não se aplica em todas as situações se se acreditar, como Sprinthall e Sprinthall (1993), que a aprendizagem pode ser consciente ou inconsciente, adaptativa ou desadaptativa.

Como escreve Dodgson (1993), «a aprendizagem pode ser vista como tão inevitável nas organizações como nos indivíduos [...] enquanto tentam ajustar-

-se e sobreviver num mundo competitivo e incerto». No entanto, e como refere o mesmo autor, também as organizações podem, à semelhança dos indivíduos, progredir por vários níveis de aprendizagem, e uma *learning organization* distingue-se como aquela que ultrapassa este estágio de aprendizagem natural e que tem como objectivos prosperar, utilizando a sua aprendizagem para ir além da mera adaptação. Estas organizações tentam desenvolver aquilo que, a nível individual, é referido como funções mentais construtivas ou generativas e que se reflectem em estratégias e estruturas desenhadas especificamente para facilitar e coordenar a aprendizagem em circunstâncias mutáveis e conflituosas.

As explicações mais comuns dadas para a necessidade de aprender relacionam-na com a adaptação e a melhoria da eficiência. A teoria organizacional assume, normalmente, que a aprendizagem é estimulada pela necessidade de a organização se ajustar a estímulos exteriores que define vagamente, enquanto os estudos ligados à gestão e à inovação a vêem como uma forma deliberada de manter e aumentar a competitividade, a produtividade e a capacidade de inovação em circunstâncias tecnológicas e de mercado incertas. Para os economistas, os objectivos da aprendizagem estão, quase sempre, ligados a aumentos da produtividade; daí a utilização de expressões como aprender fazendo e aprender usando, que associam à redução dos custos de produção que se verifica com a passagem do tempo e o aumento da experiência (Dodgson, 1993).

De notar como alguns destes objectivos podem ser contraditórios. A busca contínua do aumento da produtividade pode atrasar, ou tornar inviáveis, os esforços de inovação; a necessidade de mudança contínua colide com o «à-vontade» ganho com a experiência.

Segundo March (1991), uma preocupação central dos estudos na área dos processos adaptativos é, precisamente, a relação entre a exploração de novas possibilidades e a utilização de velhas certezas. A exploração inclui temas como «pesquisa, variação, tomada de risco, experimentação, jogo, flexibilidade, descoberta, inovação». A utilização preocupa-se com «refinamento, escolha, produção, eficiência, selecção, implementação, execução». Como refere o autor, os sistemas que se dedicam exclusivamente à primeira poderão descobrir que sofrem os custos da experimentação sem ganharem muitos dos seus benefícios. Os que se dedicam exclusivamente à segunda poderão ver-se apanhados numa situação de equilíbrio subóptimo. As empresas acabam por fazer escolhas, implícitas e explícitas, entre os dois.

Na mesma linha de pensamento, Doz (1994) refere como para satisfazer as exigências contraditórias de uma aprendizagem organizacional, isto é, para conseguir conciliar com sucesso lógica de experiência e lógica de experimentação, é necessário encontrar o justo equilíbrio que optimiza a gestão dos recursos e das competências.

Para Clark *et al.* (1987), o conceito de aprendizagem, ao sublinhar a interacção dinâmica entre eficiência e inovação, pode ajudar a resolver a

contradição entre ambas. A produtividade e a exploração do existente acabam por ser confrontadas e desafiadas pela inovação e o processo dialéctico resultará, eventualmente, num aumento da produtividade.

Falar de objectivos da aprendizagem organizacional implica também falar dos resultados dessa aprendizagem, e, se aqui as questões relacionadas com a consciência ou inconsciência do processo não se põem, outro tipo de problemas, ligados ao modo como esses resultados se manifestam, lança de novo a polémica entre os investigadores. Os teóricos com uma visão cognitivista da aprendizagem argumentam que ela ocorre quando se verifica um ajuste ou mudança na maneira como as organizações ou os indivíduos processam a informação, desenvolvem significados partilhados e interpretam os acontecimentos. Os investigadores com tendências comportamentalistas defendem que só uma mudança observável no comportamento, mesmo que não precedida de uma mudança no modo de pensar, pode ser tida como um sinal legítimo de que houve aprendizagem.

Cangelosi e Dill (1965), apesar de no seu estudo associarem a aprendizagem com mudanças no comportamento e melhorias no desempenho, acabam por desafiar os seus próprios resultados, sugerindo que o processo de interpretação ao nível individual, grupal e organizacional é necessário para dar significado à informação.

Hedberg (1981) adopta uma perspectiva cognitivista para a aprendizagem organizacional. Fiol e Lyles (1985) sugerem que a aprendizagem envolve mudanças na cognição, enquanto a adaptação envolve mudanças no comportamento. Daft e Weick (1984) reconhecem os elementos cognitivos da interpretação, mas defendem que a aprendizagem só ocorre quando há mudanças na acção. Estes autores assumem uma posição estranha, já que consideram que o processo de aprendizagem envolve três estágios: um de recolha de dados, outro de interpretação, ou de atribuição de significados, e um terceiro de ... aprendizagem, ou de tomada de acção!

Crossan *et al.* (1995) constatarem que, «apesar de vários teóricos reconhecerem a importância da interdependência entre cognição e comportamento [...] não existe uma teoria que proporcione um desenvolvimento conceptual consistente da cognição, do comportamento, do seu relacionamento e dos seus papéis na aprendizagem». Aparentemente, ninguém discute que na ausência de mudanças na cognição ou no comportamento não existe aprendizagem, nem ninguém questiona o facto de a sua presença simultânea determinar automaticamente que a houve. Os conflitos surgem quando a presença de uma não é complementada pela da outra. Crossan *et al.* (1995) sugerem que estes são estados instáveis, que podem resultar em não aprendizagem ou naquilo que definem como aprendizagem integrada, em que se verifica, quer uma mudança cognitiva, quer uma mudança comportamental. Referem ainda que há interesse em examinar as causas que impedem que os estágios a que chamam aprendizagem bloqueada,

porque não se manifesta em alterações comportamentais, e aprendizagem forçada, porque não envolve compreensão, se convertam na aprendizagem integrada, que se depreende assumirem como mais completa.

## RELAÇÃO APRENDIZAGEM-DESEMPENHO

Relacionadas, em parte, com o assunto anterior surgem questões associadas à ligação entre a aprendizagem organizacional e o desempenho das empresas.

Fiol e Lyles (1985) referem que todos os autores por elas revistos partem do princípio de que a aprendizagem melhora o desempenho futuro. O problema está, em sua opinião, em encontrar uma definição clara para o fenómeno e na sua medida. Numa perspectiva oposta, Ventriss e Luke (1988) defendem que «a aprendizagem é, acima de tudo, uma categoria normativa do processo cognitivo de inquirição que examina as suposições tácitas da realidade social», concluindo que, visto isto, «é incidental a assuntos como a eficiência, a adaptação e a manutenção».

Alguns autores constataam que a aprendizagem nem sempre resulta em comportamentos inteligentes. Por exemplo, apesar de se esperar que as organizações abandonem modos ineficientes de interpretar informação, pelo menos no longo prazo, na realidade verifica-se que lhes é muito difícil escolher entre várias alternativas e que os membros das organizações se apoiam mutuamente de modo a manterem um certo *status quo*. Por outro lado, o sucesso de uma organização é normalmente definido em termos da relação entre os objectivos definidos e os resultados obtidos quando quer os indicadores de sucesso, quer os níveis de aspiração respeitantes a esses indicadores, estão em constante mutação. Grupos diferentes dentro da mesma organização poderão ter objectivos diferentes e avaliar os mesmos resultados de forma diversa. Os responsáveis pelas decisões podem reinterpretar os seus objectivos de modo a parecerem bem sucedidos. Mais ainda, as organizações podem desenvolver formas de aprendizagem supersticiosa e tender a confiar em rotinas conhecidas e normalmente bem sucedidas, que são determinadas mais por acções passadas do que pela informação recebida de novas situações de aprendizagem (Levitt e March, 1988).

Crossan *et al.* (1995) referem que, apesar de as suposições acerca da relação entre aprendizagem e desempenho estarem fortemente associadas às suposições acerca do que motiva a aprendizagem, tem havido um forte desligamento entre estas duas áreas. Deste modo, se o sucesso é sempre visto como resultado imprescindível, torna-se difícil explicar como é que a tensão e os maus desempenhos motivam a aprendizagem. Como salientam, se a aprendizagem é motivada pelo malogro, os maus desempenhos podem ser parte do processo de aprendizagem. Diversos autores têm, entretanto, chamado a atenção para o facto de o sucesso prolongado, aliado muitas vezes a ambientes relativamente

benignos, poder ter um impacto negativo na capacidade de aprendizagem das organizações (Damanpour, 1991; Barr *et al.*, 1992; Nevis *et al.*, 1995).

Certos autores, que clamam pela necessidade de dar a este assunto um carácter mais prático e de tornar o conceito utilizável pelas empresas, propõem programas desenhados a partir da experiência recolhida no terreno e destinados a aumentar e a manter as capacidades de aprendizagem das organizações, não se esquecendo mesmo de apontar alguns métodos de medir a eficácia desses programas e, deste modo, da aprendizagem que é suposto promoverem (Garvin, 1993). No entanto, dadas algumas das características do processo, nomeadamente o facto de os seus resultados se verificarem, muitas vezes, a longo prazo (Tsang, 1997), a praticabilidade e a utilidade das medidas podem ser postas em causa.

Crossan *et al.* (1995) relevam três conclusões principais relativamente a este assunto: no geral, não existe evidência de que aprendizagem seja sinónimo de melhoria do desempenho e a aprendizagem pode mesmo, no curto prazo, ter um impacto negativo nos resultados, já que leva muitas vezes a abandonar práticas conhecidas e bem dominadas; um bom desempenho não é sinal de que tenha havido aprendizagem, dado que factores externos à organização poderão estar a influenciar os resultados obtidos; apesar de a relação entre a aprendizagem e o desempenho ser complexa, ela pode ser gerida de modo a aumentar a probabilidade de obter melhorias no desempenho.

## O DESENCADear DO PROCESSO

Como foi referido anteriormente, a literatura nas áreas da gestão e da economia tem-se dedicado, preferencialmente, a estudar os resultados da aprendizagem e relegado para segundo plano as questões relacionadas com a natureza do fenómeno e os modos como ele é desencadeado e se desenrola. Dodgson (1993) aponta algumas excepções a esta regra, como o estudo dos processos de aprendizagem utilizados pelas empresas de países em vias de desenvolvimento, efectuado por Bell em 1984, e o trabalho de Cohen e Levinthal (1989), que lhes permitiu argumentar que a I&D não só gera inovação, mas também desenvolve a capacidade das empresas para identificar, assimilar e explorar o conhecimento que recebem do ambiente, isto é, a aprendizagem ou capacidade de absorção.

Pelo contrário, os processos de aprendizagem têm sido uma das principais preocupações dos teóricos das organizações e dos psicólogos que estudam o fenómeno.

Dodgson (1993) considera que o cruzamento dos estudos das duas áreas permite um melhor entendimento da complexidade dos factores que encorajam e restringem a aprendizagem e argumenta que a síntese das diferentes perspectivas e o desenvolvimento de uma perspectiva interdisciplinar terão particular valor no estudo das *learning organizations*, cujas características só agora começam a ser delineadas.

Uma questão que surge com naturalidade nesta fase é a de saber como se desencadeia um processo de aprendizagem colectiva. Se, como defendem Probst e Büchel (1995), as organizações não podem nem devem consagrar-se, de modo contínuo, à pesquisa e à realização de transformações, já que tal atitude poria em questão quer a sua identidade, quer a sua estabilidade, mas, se a estabilidade continuada pode, como também reconhecem, entrar a aprendizagem, quais os factores que poderão quebrar esta ligação e desencadear o processo?

Segundo Schein (1994b), quando a necessidade de aprender se torna por de mais evidente, os indivíduos enfrentam dois tipos de ansiedade. Por um lado, temem a desconfirmação, o desconhecido, a instabilidade e a imprevisibilidade, têm medo de aprender algo novo (ansiedade 1). Por outro, ao serem constantemente confrontados com novas situações, percebem que para sobreviverem precisam de mudar, de aprender, o que se traduz noutra tipo de ansiedade (ansiedade 2). O processo de aprendizagem poderá então ser desencadeado de dois modos. Aumentando a ansiedade do segundo tipo, até que o medo de não mudar seja maior do que o medo da mudança, método que se compreende seja o preferido por muitos, uma vez que é perfeitamente controlável. O segundo método aposta na diminuição da ansiedade do primeiro tipo, o que se consegue gerando um ambiente de segurança suficiente, de modo que o processo de aprendizagem se torne confortável para quem aprende.

Schein (1995) assume que «qualquer forma de aprendizagem organizacional é um processo de mudança de algum tipo», quer se trate de respostas adaptativas para manter o equilíbrio, crescimento, inovação, aprendizagem generativa ou mudanças transformacionais de peso. Deste modo, faz sentido utilizar uma teoria de mudança que enquadre todas estas formas.

Para que qualquer uma delas ocorra, o sistema deve, segundo o autor, ser primeiro descongelado: a desconfirmação produz ansiedade ou culpa que, desde que existam condições suficientes de segurança psicológica que as permitam ultrapassar, conduzirão os membros da organização a um estado de abertura que lhes permitirá adquirir nova informação e, a partir dela, redefinirem-se cognitivamente. Essa redefinição levará então a novos comportamentos, desenhados de modo a reduzirem a desconfirmação.

Adoptando os conceitos, definidos por Argyris e Schön (1978), de teorias oficiais de acção, que são a expressão formal ou informal da utilidade da empresa e um reconhecimento das ideias e valores que orientam os indivíduos e as organizações nas suas actividades, e de teorias práticas ou em uso, que são o resultado da troca de experiências individuais e colectivas que têm lugar no interior da organização, Probst e Büchel (1995) argumentam que é o desfasamento entre estas teorias, a diferença entre o formulado e a sua concretização, que desencadeia os processos de aprendizagem.

A partir da análise etnográfica de grupos de técnicos de manutenção de máquinas, Brown e Duguid (1991), para quem a aprendizagem constitui a ponte entre o trabalho e a inovação, defendem que ela é uma necessidade constante para estes trabalhadores. Confrontados diariamente com manuais de reparações teoricamente criados para simplificar o trabalho, mas que se demonstram, na prática, inadequados e pouco úteis à resolução dos problemas que enfrentam, iniciam constantemente novos processos de aprendizagem, de modo a poderem desempenhar as suas funções. Para eles, «aprender trabalhando é uma necessidade ocupacional».

Também para Cook e Yanow (1996), a aprendizagem organizacional faz parte do trabalho quotidiano. A reconstituição organizacional pode ser uma parte importante da mudança e a preservação da identidade organizacional uma preocupação central nos processos de inovação. Defendendo que, tipicamente, o objectivo da inovação é sobreviver a uma nova situação, e não tomar uma nova identidade, os autores argumentam que uma parte significativa do esforço feito para dominar o que é novo é dedicado a manter estável o que é velho.

A insatisfação dos membros da organização, os conflitos, as divergências entre o que se esperava e o que na realidade se obtém, são agentes importantes do processo de aprendizagem organizacional. Probst e Büchel (1995) sublinham ainda o *stress* ligado às pressões externas e internas e ao qual os indivíduos e os grupos respondem de formas diversas, gerando, assim, conflitos abertos entre as diferentes partes, aquilo que Cangelosi e Dill (1965) apelidam de *stress* disjuntivo e que, segundo eles, será o que mais directamente está ligado ao desencadear dos processos de adaptação da entidade organização. Imai (1989) tem uma frase que sublinha e resume de forma lapidar o valor que a existência de problemas pode ter para uma organização: «Os problemas são uma mina de tesouros.» Só a existência de problemas permite o melhoramento contínuo. A sua ausência não é sinónimo de saúde, mas sim de estagnação.

Os aspectos discutidos estão, de algum modo, ligados aos processos de «criar sentido argumentando» e de «criar sentido expectando», que Weick (1995) considera duas das quatro formas possíveis de «criar sentido» de forma colectiva nas organizações. A argumentação é uma manifestação de forças «divergentes, antagonistas, não balanceadas» e modifica as crenças individuais e do conjunto, logo a capacidade de notar selectivamente. A interacção pela argumentação é um esforço no sentido de «reduzir a variedade de crenças tidas como relevantes, a variedade do que é notado e a variedade do que é profetizado».

As expectativas, por seu lado, «guiam as interpretações e afectam os acontecimentos». Tendem a ser mais persistentes do que os argumentos e as pessoas estão normalmente mais interessadas em confirmá-las do que em

rebatê-las ou contradizê-las. Daí elas serem mais directivas e tenderem a filtrar as entradas de um modo mais severo, o que levanta questões relacionadas com a exactidão, o erro e os limites das construções sociais. É precisamente por as expectativas poderem actuar como filtros fortes que a sua formação e activação são tão importantes. Uma característica crucial das expectativas e do papel que jogam na criação de sentidos é o facto de serem auto-correctoras. Quando os acontecimentos parecem divergir do que era esperado, quer as expectativas, quer os próprios eventos, podem ser ajustados. Profecias, hipóteses, antecipações, são pontos de partida, estruturas mínimas, em torno das quais se constrói uma visão do mundo. As expectativas afectam a informação que é seleccionada para processamento, as inferências que são feitas e a informação que é retida.

Além da tensão e das crises, também a riqueza de recursos disponíveis ou latentes, aquilo que alguns autores de origem anglo-saxónica apelidam de *slack*, pode ser apontada como co-responsável pela activação do processo de aprendizagem (Probst e Büchel, 1995; Schein, 1995).

Estes recursos podem ser vistos como a diferença entre o que seria estritamente necessário e aquilo que efectivamente existe na organização e podem manifestar-se não só numa abundância de recursos nominais, mas também em estruturas redundantes. Segundo Schein (1995), tais recursos são necessários à criação de «sistemas paralelos», ou seja, de grupos onde os processos de aprendizagem são iniciados. Referindo-se, especificamente, às pessoas, o autor sugere que, se todos os membros da organização estiverem ocupados a tempo inteiro na execução das tarefas principais do sistema, continuarão a actuar segundo fórmulas que podem tornar-se inadaptadas se houver mudanças ambientais.

Simões (1996) aponta o modo como as dificuldades sentidas pelas empresas portuguesas entre 1992 e 1994 levaram várias delas a empreenderem um maior esforço no sentido do desenvolvimento de novos produtos. A criatividade foi estimulada não só pela quebra nas vendas, mas também pela existência de recursos disponíveis, nomeadamente humanos, devido ao abrandamento dos ritmos de produção e de projecto correntes.

Muitas organizações reconhecem a necessidade de redundância estrutural na área da I&D. Garvin (1993) descreve os projectos continuados, que se traduzem em séries contínuas de pequenas experiências destinadas a produzir ganhos incrementais no conhecimento, e os projectos de demonstração, geralmente mais alargados e mais complexos do que os primeiros e que envolvem mudanças sistémicas numa parte da organização com o fim de desenvolver novas capacidades organizacionais.

Nonaka (1990), para quem a inovação é «um produto da interacção entre necessidade e acaso, ordem e desordem, continuidade e descontinuidade», defende que ela resulta não só da distribuição planeada de recursos destina-

dos a atingir um qualquer objectivo pré-determinado, mas também de alguma redundância difícil de predizer e de duplicar, do acaso, da incerteza e mesmo do caos.

Streek (1989) considera que as capacidades redundantes, isto é, as capacidades criadas para suprir necessidades ainda mal definidas, são essenciais para responder com produtos diversificados e de qualidade às exigências dos mercados. O autor identifica três tipos distintos de capacidades redundantes. O primeiro diz respeito às capacidades gerais, que não devem ser entendidas como genéricas, mas antes como polivalentes, que não estão associadas a qualquer actividade ou objectivo em particular e que se baseiam numa combinação de conhecimentos práticos e teóricos. O segundo refere-se à necessidade da existência de uma estrutura organizacional polivalente que substitua a especialização excessiva por esquemas mais flexíveis e que melhor integre as diferentes funções. O terceiro relaciona-se com a necessidade de trocar estruturas e práticas de gestão assentes no tradicional binómio «comando e controlo» por sistemas mais descentralizados (Guile e Young, 1996).

O modo como estes espaços organizacionais desencadeiam, de maneira concreta, a aprendizagem é, em grande parte, um enigma (Probst e Büchel, 1995). Com efeito, a diminuição de recursos estruturais, materializada nas reestruturações e nos processos de reengenharia que abundam hoje em dia, pode desencadear o processo. Por outro lado, as empresas podem atribuir os recursos não utilizados a tarefas criativas, o que lhes poderá permitir desenvolver soluções originais e mudanças estruturais. No entanto, os autores advertem para o facto de que a pesquisa empírica demonstra, claramente, que a maioria das empresas não utiliza os seus recursos e estruturas redundantes de modo a aceder a novas oportunidades. O sucesso e a abundância de recursos estão sim, quase sempre, na origem de inflexibilidade, da manutenção de comportamentos e valores e do reforço das tradições da organização.

Este aspecto revela mais um dos numerosos paradoxos que as organizações enfrentam. Por um lado, são aconselhadas pelos teóricos e impelidas pelos ambientes opressivamente competitivos em que operam a manterem-se leves, magras, a despojarem-se de tudo o que parece supérfluo, de modo a reduzirem custos e a manterem-se competitivas e flexíveis. Por outro lado, algumas vozes começam a adverti-las para os riscos de uma anorexia debilitante, que ameaça despojá-las de valiosos recursos de que poderão necessitar quando menos o esperam. É que esses recursos permitem-lhes, segundo dizem, dominar situações excepcionais e imprevisíveis, ou seja, mantê-las nada mais nada menos do que ... flexíveis! Schein (1995) refere que o conceito de *lean and mean* pode ser perigoso se implicar a remoção de todos os recursos redundantes. Stata (1989) conta como a atitude *lean and mean* impediu a sua empresa, durante algum tempo, de contratar um consultor de que necessitava desesperadamente para o avanço de determinado

projecto. Era suposto que os gestores de linha deviam aprender por conta própria. Mas, como se questiona o autor, aprender a partir de quê e a partir de quem? Quando, finalmente, verificaram que «ler livros e ir a seminários» não era suficiente, recrutaram um profissional que os pôs ao corrente da experiência e conhecimento acumulados na área problemática.

Não deixa de ser curioso verificar como a necessidade de rapidamente demonstrar resultados e a incapacidade de esperar para ver que caracterizam a época actual, aliadas às promessas contidas nas inúmeras práticas de gestão que continuamente são oferecidas às empresas, votam ao esquecimento os conselhos que, periodicamente, são dados no sentido de se manter uma certa folga de meios nas organizações. Já em 1965 Cangelosi e Dill referiam o modo como dois grupos completamente distintos e envolvidos em diferentes experiências de simulação aprenderam com a prática que necessitavam de introduzir redundância no sistema, de modo a tornar mais segura a interpretação das situações e a tomada de decisões.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho apontaram-se as fortes raízes do conceito de aprendizagem organizacional na psicologia e mostrou-se como este facto contribuiu para gerar, e manter acesa, uma discussão generalizada e contínua em torno do assunto.

Depois de se terem apresentado algumas das razões que poderão estar na origem do renovado interesse no conceito de aprendizagem organizacional, falou-se da controvérsia existente em torno do tema, que se manifesta na diversidade de definições propostas e que questiona mesmo a sua existência.

De seguida, identificaram-se cinco níveis de aprendizagem e abordou-se, de modo sucinto, a questão da existência de diversos tipos de aprendizagem, tendo-se argumentado que eles não podem ser classificados como inerentemente bons ou maus, como mais ou menos efectivos.

A relação entre objectivos e resultados da aprendizagem foi analisada, tendo sido sublinhado como alguns dos objectivos e resultados enfatizados na literatura têm um carácter, aparentemente, contraditório. Mostrou-se ainda como também não existe consenso entre os investigadores no que diz respeito ao modo como os resultados da aprendizagem se manifestam, o que tem implicações directas na possibilidade de quantificação desses resultados.

Algumas questões relacionadas com a ligação entre a aprendizagem organizacional e o desempenho das empresas foram igualmente abordadas. Três conclusões principais parecem emergir dos estudos analisados: no geral, não existe evidência de que aprendizagem seja sinónimo de melhoria do desempenho e a aprendizagem pode mesmo, no curto prazo, ter um impacto negativo nos resultados, já que leva muitas vezes a abandonar práticas conhecidas e bem dominadas; um bom desempenho não é sinal de que tenha

havido aprendizagem, dado que factores externos à organização poderão estar a influenciar os resultados obtidos; apesar de a relação entre a aprendizagem e o desempenho ser complexa, ela pode ser gerida de modo a aumentar a probabilidade de obter melhorias no desempenho.

A discussão existente em torno destes assuntos, que poderia ser extremamente benéfica caso os intervenientes fizessem esforços sérios de comparação e integração de resultados e conhecimentos, acaba por demonstrar-se algo estéril e por levar muitos dos investigadores a ignorarem, ou pelo menos a relegarem para segundo plano, os aspectos anteriormente revistos. Ignorando os antecedentes históricos e os fragmentados enquadramentos teóricos, assumem, como ponto de partida, que a aprendizagem organizacional é uma realidade e enveredam por caminhos mais concretos, desejosos de conseguirem resultados úteis e com alguma aplicação prática. A falta de posicionamento explícito em relação a estes temas acaba, no entanto, por se mostrar contraproducente, evidenciando inconsistências nos trabalhos desenvolvidos, impedindo a sua utilização por outros investigadores e inviabilizando o aproveitamento da sua contribuição para o desenvolvimento de um corpo de conhecimento significativo, já que se torna difícil posicioná-los em relação a trabalhos e correntes existentes.

#### BIBLIOGRAFIA

- ARGYRIS, Chris (1977), «Double loop learning in organizations», in *Harvard Business Review*, Setembro-Outubro.
- ARGYRIS, Chris (1994), «Good communication that blocks learning», in *Harvard Business Review*, Julho-Agosto de 1994, pp. 77-85.
- ARGYRIS, Chris, e SCHÖN, Donald A. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
- ARGYRIS, Chris, e SCHÖN, Donald A. (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts.
- BARR, Pamela S., STIMPERT, J. L., e HUFF, Anne S. (1992), «Cognitive change, strategic action and organizational renewal», in *Strategic Management Journal*, 13, pp. 15-36.
- BELL, M. (1984), «Learning and the accumulation of industrial technological capacity in developing countries», in K. King e M. Fransman (eds.), *Technological Capacity in the Third World*, Londres, Macmillan, pp. 189-209.
- BOWER, Gordon H., e HILGARD, Ernest R. (1981), *Theories of Learning*, 5.ª ed., Prentice-Hall, Inc.
- BROWN, John Seely, e DUGUID, Paul (1991), «Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation», in *Organization Science*, 2, 1, pp. 40-57.
- CANGELOSI, V. E., e DILL, W. R. (1965), «Organizational learning: observations toward a theory», in *Administrative Science Quarterly*, 10, pp. 175-203.
- CAVALERI, Steven A. (1994), «'Soft' systems thinking: a pre-condition for organizational learning», in *Human Systems Management*, 13, pp. 259-267.
- CLARK, K., HAYES, R., e LORENZ, C. (1987), *The Uneasy Alliance: Managing the Productivity-Technology Dilemma*, Cambridge, Harvard Business School Press.

- COOK, Scott D. N., e YANOW, Dvora (1996), «Culture and organizational learning», in Michael D. Cohen e Lee S. Sproull (eds.), *Organizational Learning*, Sage Publications.
- COHEN, W., e LEVINTHAL, D. (1989), «Innovation and learning: the two faces of R&D», in *The Economic Journal*, 99, pp. 569-596.
- CROSSAN, M. M., e GUATTO, T. (1996), «Organizational learning research profile», in *Journal of Organizational Change Management*, 9, 1, pp. 107-112.
- CROSSAN, Mary M., LANE, Henry W., e WHITE, Roderick E. (1999), «An organizational learning framework: from intuition to institution», in *The Academy of Management Review*, 24, 3, pp. 522-537.
- CROSSAN, Mary M., LANE, Henry W., WHITE, Roderick E., e DJURFELDT, Lisa (1995), «Organizational learning: dimensions for a theory», in *The International Journal of Organizational Analysis*, 3, 4, pp. 337-360.
- CUNNINGHAM, Ian (1994), *The Wisdom of Strategic Learning: The Self Managed Learning Solution*, McGraw-Hill Book Company Europe.
- DAFT, Richard L., e WEICK, Karl E. (1984), «Toward a model of organizations as interpretation systems», in *Academy of Management Review*, 9, 2, pp. 284-295.
- DAMANPOUR, Fariborz (1991), «Organizational innovation: a meta-analysis of effects of determinants and moderators», in *Academy of Management Journal*, 34, 3, 555-590.
- DODGSON, Mark (1993), «Organizational learning: a review of some literatures», in *Organization Studies*, 14, 3, pp. 375-394.
- DOZ, Yves (1994), «Les dilemmes de la gestion du renouvellement des compétences clés», in *Revue française de gestion*, 97, pp. 92-104.
- EASTERBY-SMITH, Mark (1997), «Disciplines of organizational learning: contributions and critiques», in *Human Relations*, 50, 9, pp. 1085-1113.
- FIOL, C. Marlene, e LYLES, Marjorie A. (1985), «Organizational learning», in *Academy of Management Review*, 10, 4, pp. 803-813.
- GARVIN, David A. (1993), «Building a learning organization», in *Harvard Business Review*.
- GUILE, David, e YOUNG, Michael (1996), «Knowledge and learning in specialist and non-specialist learning organisations», in *Growth through Learning, Proceedings of the Annual Conference of the European Consortium for the Learning Organisation (ECLLO)*, Copenhaga, Dinamarca, Maio de 1996, pp. 174-207.
- HEDBERG, B. (1981), «How organizations learn and unlearn?», in P. C. Nystrom e W. H. Starbuck (eds.), *Handbook of Organizational Design*, Londres, Oxford University Press.
- HENDRY, Chris (1996), «Understanding and creating whole organizational change through learning theory», in *Human Relations*, 49, 5, pp. 621-641.
- IMAI (1989), *Le Kaizen*, trad. da conferência do professor Imai realizada a 6 de Julho de 1989 em Vaux de Cernay.
- HUBER, George P. (1991), «Organizational learning: the contributing processes and the literatures», in *Organization Science*, 2, 1.
- KELLEHER, Michael (1996), «Growth for whom? — the learning organisation in its socio-economic context», in *Growth through Learning, Proceedings of the Annual Conference of the European Consortium for the Learning Organisation (ECLLO)*, Copenhaga, Dinamarca, pp. 26-36.
- KLIMECKI, R., PROBST, G., e EBERL, P. (1994), «Entwicklungsorientiertes management», Poeschel, Estugarda (manuscrito).
- KOENIG, Gérard (1994), «L'apprentissage organisationnel: repérage des lieux», in *Revue française de gestion*, 97, pp. 76-83.
- LEVITT, Barbara, MARCH, e James G. (1996), «Organizational learning», in Michael D. Cohen e Lee S. Sproull (eds.), *Organizational Learning*, Sage Publications, 1996.
- MARCH, James G. (1991), «Exploration and exploitation in organizational learning», in *Organization Science*, 2, 1, pp. 71-87.

- MINTZBERG, Henry, e WESTLEY, Frances (1992), «Cycles of organizational change», in *Strategic Management Journal*, 13, pp. 39-59.
- NEVIS, Edwin C., DiBELLA, Anthony J., e GOULD, Janet M. (1995), «Understanding organizations as learning systems», in *Sloan Management Review*, pp. 73-84.
- NONAKA, Ikujiro (1990), «Redundant, overlapping organization: a Japanese approach to managing the innovation process», in *California Management Review*, pp. 27-38.
- PEDLER, Mike (1994), «prefácio à série *Developing Organizations* da McGraw-Hill», in I. Cunningham, *The Wisdom of Strategic Learning: The Self Managed Learning Solution*, McGraw-Hill Book Company Europe.
- PEDLER, Mike, BOYDELL, Tom, e BURGOYNE, John (1989), «Towards the learning company», in *Management Education and Development*, 20, parte 1, pp. 1-8.
- PROBST, Gilbert J. B., e BÜCHEL, Bettina S. T. (1995), *La pratique de l'entreprise apprenante*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- SCHIEIN, Edgar H. (1994), *Organizational and Managerial Culture as a Facilitator or Inhibitor of Organizational Learning*, <http://learning.mit.edu/res/wp/10004.htm>.
- SCHIEIN, Edgar H. (1995), *Learning Consortia: How to Create Parallel Learning Systems for Organization Sets*, <http://learning.mit.edu/res/wp/10007.htm>.
- SCHIEIN, Edgar H. (b), *Organizational Learning: What is New?*, <http://learning.mit.edu/res/wp10012.htm>, undated.
- SENGE, Peter (1990), *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday.
- SHRIVASTAVA, Paul (1983), «A typology of organizational learning systems», in *Journal of Management Studies*, 20, 1, pp. 7-28.
- SIMON, Herbert A. (1991), «Bounded rationality and organizational learning», in *Organization Science*, 2, 1, pp. 125-134.
- SIMÕES, Vítor Corado (1996), *Inovação e Gestão em PME Industriais Portuguesas*, trabalho realizado pelo CEDE (Centro de Estudos e Documentação Europeia) para a Agência de Inovação e para o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Economia com o apoio do programa comunitário STRIDE, Lisboa
- SPRINTHALL, Norman A., e SPRINTHALL, Richard C. (1993), *Psicologia Educacional — Uma Abordagem Desenvolvimentista*, McGraw-Hill de Portugal, L.<sup>da</sup>
- STATA, Ray (1989), «Organizational learning — the key to management innovation», *Sloan Management Review*, pp. 63-74
- STRAUSS, R. E. (1995), «Organizational learning as a cycle between microscopic and macroscopic levels — aspects of a theoretical concept and an empirical validation», in *Proceedings of the 1995 Northeast Decision Sciences Institute Conference*, Rhode Island (EUA), 380-382, <http://www.iig.uni-freiburg.de/~rstrauss/orglearn>.
- STREEK, W (1989), «Skills and the limits of neo-liberalism», in *Work, Employment and Society*, 3, 1.
- TSANG, Eric W. K. (1997), «Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research», in *Human Relations*, 50, 1, pp. 73-89.
- UNGER, Helga, e LORSCHIEDER, Bernd (1996), «Groups-A neglected concept in organisational learning», in *Growth through Learning, Proceedings of the Annual Conference of the European Consortium for the Learning Organisation (ECLLO)*, Copenhaga, Dinamerca, pp. 95-105.
- VENTRISS, Curtis, LUKE, Jeff (1988), «Organizational learning and public policy: towards a substantive perspective», in *American Review of Public Administration*, 18, 4, Dezembro de 1988, pp. 337-357.
- WALSH, James P., e UNGSON, Gerardo Rivera (1991), «Organizational memory», in *Academy of Management Review*, 16, 1, pp. 57-91.
- WEICK, Karl E. (1995), *Sensemaking in Organizations*, Sage Publications, Inc.