



APRENDIZAGEM: EVOLUÇÃO NO CONTEXTO DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS

Ronaldo Alves Nogueira

Doutorando em Administração pela Universidade de Brasília, Brasil.

E-mail: ronaldo.afc@gmail.com

Catarina Cecília Odelius

Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, Brasil. Professora da Universidade de Brasília, Brasil.

E-mail: codelius@gmail.com

Resumo

O tema da aprendizagem aparece como estratégico no processo gerencial, ainda que se apresente de modo fragmentado e disperso na literatura organizacional. Considerando isso, o trabalho pretende resgatar as abordagens a respeito da aprendizagem no âmbito das teorias das organizações. Procura-se alinhar o texto ao processo de evolução teórica histórica, da teoria clássica à pós-moderna, bem como do ponto de vista da discussão sociológica mais ampla dos paradigmas de análise propostos por Burrell e Morgan. O fio condutor também segue as narrativas analíticas em análise organizacional, conforme apontado por Michael Reed, com o objetivo de contribuir para a consolidação do conceito de aprendizagem em organizações e destacar a importância do tema para as teorias organizacionais. Conclui-se que ainda há espaço de afirmação dos conceitos e pressupostos básicos desse campo a ser explorado na integração da teoria de aprendizagem no contexto organizacional.

Palavras-chave: Aprendizagem Organizacional. Teoria Organizacional. Estudos Organizacionais.

LEARNING:

DEVELOPMENTS IN THE CONTEXT OF ORGANIZATIONAL THEORIES

Abstract

Although is fragmented and dispersed in the organizational literature, the theme of learning in organizations appears as strategic management process. Considering this, the work aims to describe the approaches on the subject learning in organizations in the context of organizations theories. So, aims to align the text in the process of theoretical developments, as well as in terms of broader sociological discussion of paradigms of analysis proposed by Burrell e Morgan. The guiding thread also follows the analytical narratives in organizational analysis, as pointed out by Michael Reed, in order to contribute to the consolidation of organizational learning concept and highlight the importance of the topic for organizational theories. We conclude that there is still room for affirmation of the basic concepts and assumptions of this field to be explored in the integration of learning theory in the organizational context.

Keywords: Organizational Learning. Organizational Theory. Organizational Studies.

1 INTRODUÇÃO

Desde a proposição clássica de Adam Smith acerca da divisão de trabalho em tarefas especializadas, todos os esforços organizacionais em torno do treinamento de pessoas, da capacitação para o trabalho e dos processos de aprendizagem são realizados com claros objetivos de ampliar a *performance* e a produtividade, buscando produzir mais *resultados* com o mínimo de *insumos*. Assim, a divisão de trabalho em etapas de um processo sequenciado e rotineiro se tornou o modelo básico do processo produtivo advogado pelos teóricos clássicos da Administração. Fazendo com que cada trabalhador realize uma tarefa especializada, a divisão do trabalho gerou a necessidade de desenvolvimento da função de coordenação e controle dos processos produtivos. O domínio do processo produtivo completo e cada vez mais complexo, se tornou parte da tecnologia da organização, desenvolvida por seus engenheiros. Dessa forma, outra função especializada surge para atender à necessidade de treinamento nessa nova forma produtiva. As organizações passam a contar com responsável pelo desenvolvimento e disseminação das habilidades necessárias a diferentes tarefas.

Nesse ensaio teórico, a proposta é destacar a questão da aprendizagem e da acumulação de conhecimento no âmbito das organizações que suportam a coordenação e o controle das atividades segregadas organizacionalmente. Para tanto, uma análise conceitual e uma revisão bibliográfica da evolução do tema aprendizagem são condições prévias para enfrentar o assunto em suas diversas dimensões. Para Antonello e Godoy (2011, p. 32) “é quase assustador tentar revisar a literatura de aprendizagem organizacional devido à amplitude de ideias que podem ser consideradas relevantes”. Aqui, tentamos enfrentar esse desafio e contribuir para a sedimentação do conceito a partir da perspectiva da ciência da administração.

De início, ressalta-se que é uma tendência amplamente constatada que a teoria organizacional e gerencial toma de empréstimo conceitos e teorias de outras disciplinas para o processo de desenvolvimento das teorias endógenas (OSWICK; FLEMING; HANLON, 2011). Há que reconhecer que o mesmo acontece com os estudos de aprendizagem em organizações, que buscam conceitos, premissas e metáforas de outras ciências. No caso, empréstimos relevantes são realizados de mais de seis campos do conhecimento, inclusive da Psicologia do Trabalho, da Educação Profissional, da Sociologia e da Economia (FRIEDMAN; POPPER, 2002; ANTONELLO; GODOY, 2011).

Dos três *scripts* de construção de conhecimento no campo organizacional descritos por Boxenbaum e Rouleau (2011) é difícil dizer se os estudos de aprendizagem se enquadram como evolutivos, diferenciadores ou como um processo de bricolagem. Em boa medida, os estudos desse campo buscam complementar lacunas e desenvolver construtos, num processo de desenvolvimento, de ampliação do campo de conhecimento (tipo evolutivo). Por outro lado, há debates no sentido de diferenciar conceito de “Organizações que Aprendem” e “Aprendizagem Organizacional”, utilizando o *script* de tipo diferenciação, com uma abordagem prescritiva para o conceito de organizações que aprendem (KARATAZ-OZKAN; MURPHY, 2010; SENGE, 2005; ISIDRO-FILHO; GUIMARÃES, 2010) e uma abordagem descritiva para aprendizagem organizacional. E ainda é possível detectar teorias que buscam construir conhecimento desse campo por meio de junção de elementos de diversas teorias (tipo bricolagem), misturando conteúdos tomando alguns empréstimos. Trata-se, portanto, de um complexo sistema de construção e contribuição teórica (CORLEY; GIOIA, 2011) que desafia pesquisadores organizacionais voltados ao tema da aprendizagem.

Nesse desafio, o uso de metáforas proporciona aos teóricos vocabulário interessante para representar o mapa conceitual sobre o tema e uma ampliação dos significados (SHEPHERD; SUTCLIFFE, 2011). Por exemplo, a metáfora de ‘mente’ organizacional (WEICK; ROBERTS, 1993) possibilitou um incremento na compreensão do funcionamento dos canais e

processos de aprendizagem dentro das organizações, bem como ajuda a entender aspectos distintos de cultura organizacional (SHEPHERD; SUTCLIFFE, 2011). Portanto, há que reconhecer a utilidade do uso metafórico nos estudos desse tema.

Por outro lado, o maior desafio desse campo para desenvolver uma teoria organizacional útil voltada para aprendizagem é inovar no tema, considerando que uma nova teoria tem maior possibilidade de contribuir se for uma teoria mais ampla; mais simples; mais explícita sobre as interconexões; e com menos explicações alternativas (SHEPHERD; SUTCLIFFE, 2011). Friedman e Popper (2002) apresentam a possibilidade de uma teoria integradora de aprendizagem em organizações, entendida como processo especificamente voltado para o crescimento e as mudanças no nível de conhecimento da organização. Tratando o conceito de modo simples, evita-se o risco de um contínuo processo de busca de novas definições com complexidades crescentes e pouco acréscimo na clareza do construto científico. Essa busca conceitual foi uma das principais razões para a mistificação da aprendizagem em organizações na literatura popular e acadêmica (FRIEDMAN; POPPER, 2005).

Embora seja importante ter em conta a necessidade de construção de uma nova teoria, há que reconhecer que o debate teórico está inserido em contextos intelectuais e sociais que têm um efeito crucial na forma e no conteúdo das inovações conceituais específicas, à medida que estas lutam com o objetivo de obter aceitação dentro da comunidade acadêmica em geral (CLEGG; HARDY; NORD, 1997). A interação entre teorias organizacionais é, na realidade, uma disputa para definir o mundo organizacional futuro, tornando-se essencial que haja consciência dos valores e vieses na construção da teoria, com visões parciais da realidade (CLEGG; HARDY; NORD, 1997).

Esta narrativa se orientará pelo debate sociológico mais amplo que reflete a dualidade entre as teorias da sociedade, que exploram as dimensões de ordem e conflito. Tradicionalmente os teóricos estavam preocupados com a ordem social, como Durkheim, Weber e Pareto. Marx, por sua vez, estava preocupado com a mudança social. Dahrendorf distingue o debate ordem-conflito centrado em dois campos: um enfatizando estabilidade, integração, coordenação funcional e consenso; e outro enfatizando mudança, conflito, desintegração e coerção. Atualmente a maioria dos teóricos enxerga as duas abordagens como complementares (BURREL; MORGAN, 2001).

Dessa forma, após uma análise conceitual de aprendizagem e organização, serão apresentadas as teorias organizacionais em dois tópicos denominados pela evolução desse debate e, dentro do contexto, um pouco da visão de aprendizagem em organizações apresentada de forma explícita ou implicitamente. Os processos de aprendizagem nas organizações aparecem de modo direto ou implícito nas teorias. Busca-se destacar e ressaltar esses pontos. Em seguida, discorre-se acerca da falsa dicotomia entre aprendizagem organizacional e organização que aprende e sobre a relação entre os conceitos de organização e aprendizagem.

2 ANÁLISE CONCEITUAL

Para iniciar uma análise conceitual de modo adequado, importa comparar o entendimento mais comum na sociedade dos significados semânticos dos léxicos antes de contrastar os conceitos acadêmicos de *aprendizagem* e *organização*.

Considerando o Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como referência, é interessante notar os diversos significados de *organização*. Começa com “*Ato ou efeito de organizar-(se)*”, ou por as coisas em ordem. O segundo sentido explica, em alguma medida, a associação histórica das organizações com uma visão biológica, de organismo (Morgan, 1996): “*Modo pelo qual um ser vivo é organizado; conformação, estrutura*”. Vale ressaltar que a palavra organização vem do radical *organ*, cujo sentido é também biológico. O significado

semântico seguinte, talvez pela forte influência da teoria de sistemas, diz que organização é o “*Modo pelo qual se organiza um sistema*”, sem definir o que é sistema (que, por sua vez, possui nada menos que 22 definições no Aurélio!). Finalmente, o quarto significado é o que coincide com aquele que tratamos em Teorias Organizacionais: “*Associação ou instituição com objetivos definidos*”. É nesse sentido que o significado comum se apresenta próximo, ou semelhante, ao construto científico, de conjunto de recursos físicos, humanos e financeiros organizados para a consecução de objetivo(s) pré-definido(s). Cabe lembrar aqui a grande diferença existente para os pesquisadores entre *organização* e *instituição*, cujo conceito foi bastante explorado na teoria institucional, significando regras, formais ou informais, que buscam ordenar as relações humanas, criando ordem e reduzindo incertezas (NORTH, 1991; SCOTT, 1998).

Na história da palavra *organização*, portanto, a afinidade com o sentido biológico e a influência da teoria de sistemas abertos, cujo trabalho seminal de Ludwig Von Bertalanffy buscava leis gerais aplicáveis a todas as ciências, levou ao uso sistemático da metáfora biológica do organismo vivo, de corpo humano (OSWICK et al., 2011; MORGAN, 1996). O uso do termo organização para descrever uma instituição social é razoavelmente moderno (CALDAS; BERTERO, 2007), embora as organizações representem um papel central em nosso mundo moderno (SCOTT, 1996). Portanto, o fenômeno surgiu bem antes do conceito descrito pela ciência. O *Oxford English Dictionary* indica que, antes de 1873, o termo organização era usado principalmente para descrever a ação de organizar ou o estado de estar organizado, no sentido biológico particularmente (CALDAS; BERTERO, 2007). Daí, a natural antropomorfização da organização e seu uso metafórico como “organismo vivo”.

No modelo de análise organizacional ortodoxa, organização significa um sistema social limitado, com estruturas e objetivos específicos, que atua de maneira mais ou menos racional e coerente (CALDAS; BERTERO, 2007). Assim, o alvo da análise organizacional é a organização formal. Considera-se, assim, organização como um fenômeno concreto multidimensional marcado por contradições que minam continuamente suas características existentes. A organização consiste em um tipo de cooperação consciente, deliberada e proposital entre homens (SANDER, 1984).

Por sua vez, *aprendizagem*, substantivo feminino, tem um sentido para a língua portuguesa igual a *aprendizado*, substantivo masculino, designando “*Ato ou efeito de aprender, especialmente profissão manual ou técnica.*” Verifica-se, portanto, que o conceito no sentido comum está bastante vinculado a ofício, profissão, arte ou técnica. Ou seja, uma forte articulação semântica com o conceito de trabalho. O Dicionário Aurélio traz também uma acepção de *aprendizado* considerada sinônimo de *aprendizagem*, qual seja, “*O exercício ou prática inicial da matéria aprendida; experiência, tirocínio.*” Dessa forma, no sentido comum do termo, podemos considerar *aprendizado* e *aprendizagem* como sinônimos e com estreita vinculação a ensino técnico ou profissional.

Portanto, podemos concluir que os primeiros estudiosos do tema no Brasil, ou os primeiros tradutores de estudos científicos, poderiam ter escolhido *aprendizado em organizações* ou *aprendizagem em organizações*. Entretanto, optaram por esse último talvez para diferenciar o tempo inicial de aprendizado, vinculado ao conceito de aprendiz, ao processo contínuo de aprender e adquirir novos conhecimentos e técnicas que ocorre ao profissional e, em seguida, à organização, entendida como um coletivo de profissionais.

Na linguagem comum, o conceito de aprendizagem é empregado no sentido de adquirir, reter, segurar, aprender e assimilar conhecimentos ou habilidades (ODELIUS et al., 2010). A análise do fenômeno da aprendizagem tem sido realizada de forma multidisciplinar e multinível. Ao nível do indivíduo emprega-se o termo para referir-se a processos de memorização, generalização e transferência de conhecimento. Ao nível das organizações, que tem interessado aos pesquisadores de Administração, o conceito é definido como a aplicação

de novas aprendizagens no trabalho, e trata da aprendizagem pelo indivíduo como aquisição de competências individuais relevantes para a organização. As abordagens e teorias de aprendizagem humana se enquadram entre as cognitivistas e as construtivistas, com dois tipos básicos de aprendizagem, a informal e a formal (ODELIUS et al., 2010). A primeira inerente às interações humanas e a busca autônoma por informações e conhecimento, enquanto a última refere-se aos processos formais de instrução como cursos, seminários, oficinas, participação em congressos e *workshops*. Os processos formais possuem objetivos explícitos, enquanto a aprendizagem informal, em que o trabalhador mal toma consciência de que está adquirindo novos conhecimentos, acontece de modo natural, implícita.

No contexto organizacional, o processo de aprendizagem tem como finalidade promover melhoria na *performance* por meio de mudanças comportamentais voltadas à produção, podendo ocorrer tanto para responder a necessidades imediatas de trabalho como para desenvolver competências relevantes para o futuro (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004). O conceito de *competência* é central para a literatura de aprendizagem e apresentada em diferentes perspectivas. Porém, da revisão de definições de competências, nota-se uma interseção consensual em torno de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes/comportamentos desenvolvidos para o trabalho, no caso do indivíduo, e o conjunto de conhecimentos, habilidades e capacidades tecnológicas, desenvolvidas no nível organizacional (LIMA; BORGES-ANDRADE, 2006).

Embora se diferencie na literatura a aprendizagem nos níveis individual, coletivo (grupo, rede, equipe) e organizacional, esses são processos interdependentes, pois o último não acontece sem o primeiro e, em regra, pressupõe o segundo (ABBAD; FREITAS; PILATI, 2006). As estratégias de promoção da aprendizagem nas organizações necessariamente se voltam ao aprendizado individual, com ações pontuais de capacitação do trabalhador ou ações formais voltadas ao treinamento em grupo. Tratam-se de treinamentos não-estruturados, mais informais, e estruturados, baseados em métodos, planejamento e envolve adequada avaliação de necessidades de treinamento.

North (1996) entende aprendizagem humana como um processo cumulativo, baseado tanto nas experiências passadas, incorporadas na coletividade, como nas experiências correntes dos indivíduos.

Para aqueles teóricos que veem as organizações como sistemas interpretativos, a aprendizagem envolve uma resposta ou ação nova com base na interpretação e constitui o processo de colocar as teorias cognitivas em ação (ARGYRIS; SCHON, 1978 apud CALDAS; BERTERO, 2007). A aprendizagem organizacional é definida como o processo pelo qual se desenvolve o conhecimento sobre as relações do resultado da ação entre a organização e o ambiente (DUNCAN; WEISS, 1979 apud CALDAS; BERTERO, 2007). Nesse sentido, o modelo proposto por Daft e Weick (1984) de processo de interpretação nas organizações envolve três estágios que constituem o processo global de aprendizagem: (1) o rastreamento, ou coleta de dados, sondagem, monitoramento; (2) a interpretação, como processo de produção de sentido, de entendimento; e, por fim, (3) a aprendizagem propriamente dita, com a tomada de ação, de modo análogo à aprendizagem de uma nova habilidade no nível individual, que proporciona novos dados para interpretação. Assim, os três estágios estão interligados pela retroalimentação do processo (*feedback*).

Para o modernismo sistêmico, a sociedade pós-industrial está organizada em torno do conhecimento com vistas ao controle social e ao direcionamento da inovação e da mudança (BELL, 1974 apud CALDAS; BERTERO, 2007). Bell ainda aponta o fundamento modernista da noção de progresso social e a busca humana por unidade de conhecimento e um conjunto de princípios que na epistemologia da aprendizagem alicerçariam as modalidades de experiência e as categorias da razão e assim dariam forma a um conjunto de verdades invariáveis. Nessa linha, o conceito central aparece na ideia clara de *produtividade*, entendida como a capacidade

de lograr uma produção mais que proporcional a partir de um dado investimento de capital, ou um dado esforço de trabalho ou, mais simplesmente, a sociedade pode alcançar mais produto com menos esforço ou custo. Luhmann ainda argumenta que o sistema precisa tornar as ações individuais compatíveis a seus próprios objetivos globais por meio de um processo de “aprendizagem sem perturbação” (CALDAS; BERTERO, 2007).

Em contraposição, o pós-modernismo vê essa postura utilitarista da aprendizagem como uma das tensões envolvidas nas organizações. A busca pela performance é parte do discurso organizacional, uma simples expressão do poder, que esconde de modo sutil o problema. A sociedade organizacional busca domesticar as paixões mais impulsivas do homem, atenuando-as em interesses sociais e econômicos (HIRSCHMAN, 1977 apud CALDAS; BERTERO, 2007).

Em organizações com cultura orientada à função, aprender, no nível do indivíduo, significa acumular as técnicas necessárias para adequar-se a uma função e, espera-se, técnicas adicionais para qualificar-se a posições mais altas (TROMPENAARS, 1994). Por seu turno, os modelos de sistemas racionais (SCOTT, 1991) pressupõem objetivos estáveis e assume que modos de aprendizagem estão sujeitos a alterações, que muitas escolhas não são guiadas por intenções pré-estabelecidas, mas resultam na descoberta de novos propósitos. E enquanto modelos de sistemas racionais propõem que tecnologias são conhecimento, modelos de aprendizagem ressaltam que precisam ser inventadas continuamente, moldadas e modificadas com base no *feedback* do ambiente. Abordagens de aprendizagem adotam a concepção de sistemas abertos de organizações (SCOTT, 1998).

3 EVOLUÇÃO DAS TEORIAS ORGANIZACIONAIS E SUAS PERSPECTIVAS DE APRENDIZAGEM

A partir dessa revisão e tendo esse mapa conceitual de aprendizagem como ponto de partida, busca-se verificar como essas diversas perspectivas de aprendizagem em organizações evoluíram nas teorias organizacionais, desde as teorias clássicas às pós-modernas.

A *Ordem* é ao mesmo tempo objeto e objetivo essencial para as teorias das organizações clássicas, da administração científica à teoria da decisão, cujos expoentes foram Taylor, Fayol e Simon, num contexto de transição de Estado guarda-noturno para um Estado industrial, em plena Revolução Industrial. Mesmo sem perder a *ordem* de vista, o debate organizacional evolui ao tratar a questão do *Consenso*, que se refere à perspectiva da escola das Relações Humanas, da teoria da contingência e sistêmica, e da cultura corporativa, baseadas em Durkheim, Barnard, Mayo e Parsons. Teorias essas desenvolvidas em contexto de evolução de um capitalismo empresarial a um capitalismo do bem-estar.

As teorias clássicas de gestão compartilham uma orientação determinista em busca da ordem por meio de uma série de mecanismos impessoais e estruturados que atuam sobre os atores e condicionam seus comportamentos na organização. Sempre focado no alcance das metas organizacionais, os autores clássicos, como Taylor, Fayol e Gulick, determinaram um elemento básico da estrutura de divisão do trabalho: os papéis. Os trabalhadores devem se investir nesses papéis que estão estruturados e predefinidos como conjunto de obrigações e responsabilidades associadas a certa posição, da qual se gera uma expectativa comportamental. Para tanto, os seres humanos devem ser cuidadosamente selecionados, treinados e controlados para a adequada interpretação de seus papéis, na visão dos clássicos da Administração.

Desse ponto de vista, os processos de aprendizagem se apresentam de modo funcionalista e cuidadosamente voltados para o ensino das posições de produção, no espírito da divisão do trabalho. Não há preocupação com a visão global do processo produtivo, que deve estar concentrado na alta direção. Taylor, com predileção pelos estudos de tempos e movimentos, conduziu grande parte de seu trabalho no nível da organização do chão de

fábrica, e seu esquema teórico incluía o ser humano como uma peça de máquina, torneada e lubrificada para funcionar em posição fixa. Fayol, por seu turno, direcionou seu foco de análise no nível gerencial, ressaltando as funções de planejamento, organização, comando, coordenação e controle. Por essa abordagem, não havia orientação para a aprendizagem em organizações no conceito atual. Esperava-se uma atuação passiva dos indivíduos, que deveriam exercer o papel designado corretamente, numa visão mecânica da organização para a melhoria da eficiência na produção. O conhecimento tecnológico, naquele contexto de revolução industrial, estaria confinado aos gestores e ao departamento de engenharia de projetos, por meio do chamado gerenciamento científico.

Essa abordagem evolui com a escola das relações humanas e o reconhecimento da complexidade do comportamento humano na organização. Simon descreveu em *Comportamento Administrativo*, publicado em 1945, os elementos de integração das abordagens estrutural e motivacional e propôs a teoria do equilíbrio organizacional. O foco de análise de Simon se concentra no processo de decisão na organização e procura reconciliar os princípios da racionalidade com o comportamento individual, mais preocupado em satisfazer (homem administrativo) que maximizar (homem econômico) os interesses pessoais. A característica de aprendizagem que se extrai de sua análise é o processo humano de resolução de problemas como determinante elemento da função e estrutura da organização (SIMON, 1957 apud BURREL; MORGAN, 2001).

No contexto da teoria da contingência, em que as organizações podem ser entendidas pelos mesmos princípios que se aplicam aos organismos biológicos, o ambiente se torna um importante foco de análise. Nesse contexto de organização vista como um sistema aberto, sujeita a um mundo incerto, turbulento, perigoso e mudando constantemente, a tarefa principal do gerente máximo é garantir a sobrevivência da organização. O gerente responsável por exercer o controle estratégico da organização nesse ambiente, se preocupa com os processos de aprendizagem com um objetivo claro: permitir a adaptação às mudanças. Assim, a dimensão de controle estratégico do ponto de vista da teoria de contingência pode ser conceitualizada como a variação entre um ambiente estável, onde o objetivo básico é atingir eficiência na atuação, para um ambiente turbulento, onde o principal passa a ser criar sistemas de aprendizagem no âmbito da organização. Portanto, pode-se dizer que para os teóricos da contingência a aprendizagem organizacional é estratégica como instrumento de sobrevivência da organização assim como as escolhas tecnológicas e a orientação dos seus membros, cujas personalidades também são vistas como contingenciais (BURREL; MORGAN, 2001).

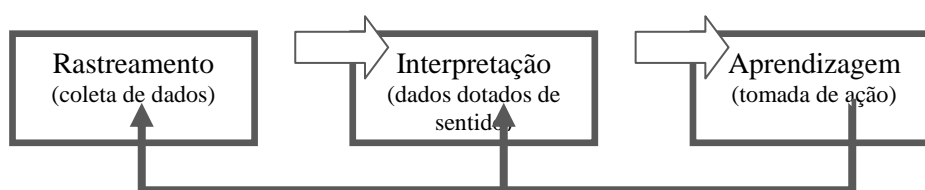
Ainda em torno do consenso, no paradigma interpretativista, as teorias buscam entender o mundo como ele é (sociologia da regulação) e a natureza da sociedade do ponto de vista da experiência individual. Portanto, a análise ocorre no nível subjetivo e sob a perspectiva de um quadro de referência do participante, contrastando com o distanciamento do observador objetivista das teorias do paradigma funcionalista (BURREL; MORGAN, 2001).

As organizações fazem interpretações todo o tempo em que se deparam com informações do ambiente e a literatura aponta diversas imagens para interpretação: sondagem, monitoramento, produção de sentido, entendimento e aprendizagem (DAFT e WEICK, 1984). São conceitos que podem ser organizados em três estágios que constituem o processo de aprendizagem: (1) rastreamento, ou monitoramento do ambiente para prover dados aos gestores; (2) interpretação, ou atribuição de sentido aos dados por meio das percepções pessoais e traduções dos dados para a organização; e, (3) aprendizagem, propriamente dita, em terceiro estágio, envolve uma resposta ou reação às novas situações dadas pelo monitoramento, traduzidas pela interpretação organizacional. Interpretação organizacional é entendida como o processo de traduzir eventos do ambiente e desenvolver compreensão compartilhada e esquemas conceituais entre os membros da administração superior, dando sentido aos dados colhidos no estágio de monitoramento. Trata-se, pois, da

construção de um consenso em relação às informações do ambiente que a organização foi capaz de coletar e sistematizar, introduzindo um novo construto no mapa cognitivo organizacional, como base para o processo de aprendizagem e tomada de decisão.

A aprendizagem em organizações é entendida por essa abordagem como processo pelo qual se desenvolve o conhecimento sobre as relações do resultado da ação entre a organização e o ambiente (DUNCAN; WEISS, 1979 apud CALDAS; BERTERO, 2007). A aprendizagem é o processo de colocar as teorias cognitivas em ação (ARGYRIS; SCHON, 1978; HEDBERG, 1981 apud CALDAS; BERTERO, 2007). Nesse ponto, vale reproduzir o diagrama esquemático de Daft e Weick (1984), mostrando que o ato de aprender proporciona ainda novos dados para a interpretação, num ciclo que interconecta e retroalimenta os três estágios do processo global de aprendizagem.

Figura 1: Relações entre rastreamento, interpretação e aprendizagem da organização



Fonte: reproduzido de Caldas e Bertero (2007, p. 240)

Por essa abordagem, a interpretação e seu processo global de aprendizagem em organizações apresenta-se como uma das mais importantes funções desempenhadas pelas organizações, tendo em vista que, mesmo partindo de pressupostos distintos de ambiente analisável ou não, trata-se de um processo pelo qual os gestores traduzem dados em conhecimento e entendimento sobre o ambiente. A partir dessa tradução da realidade, são formuladas estratégias e tomada de decisão, dando sentido ao ambiente, o que é uma necessidade básica dos indivíduos e das organizações.

3.1 Aprendizagem como processo de tensão em organizações

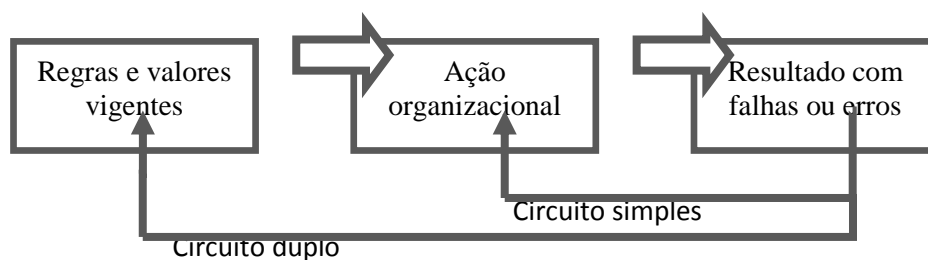
Primeiro, as teorias organizacionais desenvolveram-se tomando de empréstimo pressuposto econômico da *Liberdade* de escolhas dos indivíduos e sua busca racional pela maximização de bem estar, presente nos elementos da teoria da firma, da economia institucional, dos custos de transação, da teoria da atuação, da dependência de recursos, da ecologia populacional, enfim, da Teoria Organizacional Liberal que atende ao contexto de mudança do capitalismo gerencial para o capitalismo neoliberal (PFEFFER; SALANCIK, 2003; BURREL; MORGAN, 2001; SCOTT, 1987, 1994, 1995, 1998). Em seguida, em contraposição, para tratar da *Dominação*, resgata-se Weber (2004) na perspectiva neorradical, além do marxismo crítico-estrutural e da teoria institucional, num contexto de mudança do coletivismo liberal ao corporativismo negociado. O *Controle* será visto das perspectivas ilustrativas dos pós-estruturalistas, pós-industrialistas, pós-fordistas e pós-modernos, com referências em Foucault e Garfinkel, num contexto de mudança da modernidade para a pós-modernidade. Por fim, chega-se à *Participação*, tratada no contexto de mudança da democracia repressiva para a democracia participativa, onde a ética nos negócios, a moralidade, a democracia industrial, a teoria participativa e teoria crítica surgem. A perspectiva de Habermas, cujo projeto foi resgatar o espírito do racionalismo iluminista para o modernismo recente (CALDAS; BERTERO, 2007) é exemplificativo desse contexto.

Smith e Lewis (2011), a partir de uma análise de 360 artigos publicados entre 1989-2008 que contivessem os termos *paradoxo*, *contradição*, *tensão*, *dualidade*, *polaridade* e/ou *dialética* no título, no resumo ou como palavra-chave, classificaram tensões organizacionais em quatro categorias que representam as principais atividades e elementos da organização: *aprendizagem* (conhecimento), *participação/pertencimento* (identidade/relações interpessoais), *organização* (processos) e *execução* (objetivos). Descrevendo os conflitos, ou melhor, tensões entre essas quatro categorias, desenvolvem uma teoria do paradoxo, com proposições em torno do conceito de *paradoxo* como “elementos contraditórios, porém inter-relacionados, que coexistem e persistem ao longo do tempo” nas organizações. Essa Teoria prescreve um modelo integrador, denominado de equilíbrio dinâmico. Nesse ponto, os autores apresentam uma distinção clara entre as tensões organizacionais: *paradoxo* (simbolizado pelo yin-yang), *dualidade* (contradições internas), *dilema* (simbolizado por uma balança) e *dialética* (contradição entre tese e antítese solucionada pela síntese, integração temporária que, com o tempo, encontrará nova oposição).

Na abordagem institucional, a aprendizagem humana é entendida como um processo cumulativo, baseado tanto nas experiências passadas, incorporadas na coletividade, como nas experiências correntes dos indivíduos, racionais e oportunistas (NORTH, 1996 apud CARVALHO; VIEIRA; GOULART, 2005).

Argyris e Schön (1996) acrescentam à teoria os conceitos de aprendizagem de circuito único e de circuito duplo. No primeiro circuito, a ação organizacional é corrigida quando ocorrem resultados não esperados e modificações no ambiente (que constituem um sistema de retroalimentação), embora as normas vigentes e estratégias associadas sejam mantidas. Novo conhecimento é produzido para ajustar as ações, mas o processo não apresenta hiatos epistêmicos (problemas). No segundo, a aprendizagem de circuito duplo ocorre quando a revisão do erro requer a alteração das normas, estratégias e pressupostos. Ambos são processos adaptativos, mas o segundo se apresenta como um processo de criação de conhecimento permeado pelo questionamento da pertinência das normas de funcionamento (MORGAN, 1996). O diagrama a seguir tenta representar os dois circuitos de aprendizagem.

Figura 2: Aprendizagem em circuito simples e duplo



Fonte: baseado em Argyris e Schön (1996)

Para Weber (2004), o tipo puro de dominação legal, exercido por meio de quadro administrativo burocrático, possui legitimação em parte devido à qualificação profissional desse quadro. Pressupõe que pessoas livres obedecem apenas obrigações objetivas relativas a competências fixas de seus cargos. Para tanto, o nível de conhecimento e habilidade para assumir tais funções é verificado por provas e certificações. Assim, administração burocrática significa dominação em virtude de conhecimento. Nesse sentido, a visão da aprendizagem por Weber (2004) representa “formidável poder devido ao conhecimento profissional”. E, ainda, a burocracia possui tendência de fortalecer-se mais pelo saber prático do serviço, ou seja, o conhecimento da execução das tarefas e dos documentos e manuais. Estes, em geral tratados

como segredo e propriedade da organização. Não passou pelo modelo tipo padrão de Weber (2004) a capacidade de comunicar, replicar, discutir e aperfeiçoar esse conhecimento prático, tendo em vista a estruturação rígida de hierarquia rigorosa dos cargos, onde cada qual exerce seu cargo como profissão única ou principal. Ademais, a perspectiva de carreira se dá por tempo de serviço e/ou eficiência, conforme critério dos superiores. O formalismo normal da burocracia racional termina por levar os funcionários a uma execução materialmente utilitarista de suas tarefas, a serviço da satisfação dos senhores que se servem desse poder.

Ainda que boa parte da garantia de profissionais qualificados se dê pelo recrutamento universal, Weber (2004) aponta a tendência à plutocratização no modelo de dominação burocrática, por meio de um processo muito extenso de qualificação profissional. Assim, a aprendizagem na visão weberiana serviria aos propósitos de fortalecer os processos de dominação burocrática, considerada uma “jaula de ferro” em que os meios e modos de dominação operam e se sustentam. Essa “jaula de ferro” levaria a um processo de isomorfismo organizacional por meio de mecanismos coercitivos, miméticos e normativos, resultantes de influências políticas, de incertezas do ambiente e da ação de profissões organizadas em corporações, respectivamente (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

Para os neomarxistas, o ponto central está na questão da conscientização (CLEGG; HARD; NORD, 1997). Tomar consciência das superestruturas de poder e dominação é condição essencial para algum processo de mudança. Dessa forma, processos de formação do indivíduo crítico possuem mais relevância para a sociedade que processos de aprendizagem no âmbito da organização que produzem mudanças internas, mas reproduzem e reforçam as estruturas de poder. Portanto, os estudos críticos em administração encaram subliminarmente a aprendizagem em organizações como reprodução das forças de dominação e instrumento de conformação do comportamento humano nas organizações (TRAGTEMBERG, 1974; GUERREIRO RAMOS, 1981). Nesse sentido, as ações de formação deveriam ser preferidas às ações de disseminação de conhecimento técnico (treinamentos). De fato, o mais importante para os estudos críticos é o enriquecimento da base de conhecimento, a melhoria do processo decisório e a expansão na “aprendizagem” e na adaptação (CLEGG; HARD; NORD, 1997) em grupos desprivilegiados, desafiando a tecnocracia, o consumismo, o carreirismo e o foco exclusivo em crescimento econômico, que ignora questões sociais e ambientais.

Em paralelo, mas de modo distinto da Teoria Crítica, abordagens pós-modernas de estudos organizacionais também apontam essa tensão nos processos de dominação pelo conhecimento. O pós-modernismo sucede o industrialismo e a modernidade, hegemônicos dos séculos XIX e XX. Talvez a principal influência sobre o pensamento pós-moderno seja Nietzsche, que sugere que o conhecimento é o resultado de uma força que nos compele e nos motiva a entender o mundo. O conhecimento resulta do processo complexo de uma vontade de conhecer, que ordena e organiza o mundo, porque não podemos tolerar não conhecê-lo. O que o modernismo considera “racional”, como a necessidade dos sistemas de funcionar de modo uniforme, é visto no pós-modernismo como uma tentativa de impor o discurso do normal sobre o anormal. Na visão de Nietzsche, o moto perpétuo da vida social se dá pela materialidade da gigantesca precipitação da vontade de saber (CALDAS; BERTERO, 2007).

Do ponto de vista organizacional, a autonomia funcional se torna um conceito relevante e os processos de aprendizagem servem para garantir o funcionamento organizacional mesmo quando não há o gerente ‘vigilante’, controlador. Dessa forma, as organizações operam tão direta quão indiretamente no mundo da natureza e, em virtude da lógica auto-referencial dos sistemas autônomos, especialmente a “natureza humana” (CALDAS; BERTERO, 2007). Essa visão aponta para um processo de autocontrole, como se cada trabalhador fosse programado com uma consciência que apreende os “mecanismos de funcionamento correto” e se tornam autônomos, auto-controlados.

O resultado dessa visão sugere empregados preparados para criar, adquirir e transferir conhecimentos, em organizações que cultivam a tolerância, a discussão aberta e o pensamento sistêmico, permitindo a adaptação às mudanças mais rapidamente que os concorrentes. Essa crença levou a um grande interesse dos teóricos pelo tema da aprendizagem em organizações. Num contexto de democracia participativa, preocupação com a imagem das organizações (ética nos negócios, moralidade, responsabilidade social e ambiental), maior destaque foi dado aos fenômenos individuais e coletivos de aprendizagem, assim como os benefícios resultantes desse processo para a inovação e o conhecimento da organização.

Nesse contexto, houve uma grande produção teórica a respeito do tema e uma dicotomia de abordagem entre um conceito teórico descritivo (aprendizagem organizacional) e um prescritivo (organização que aprende) mais utilizado por consultores que acadêmicos. Grande atenção foi dada aos mecanismos de aprendizagem formais e informais e aos processos individuais e coletivos de aprendizagem, bem como os modos de compartilhamento de conhecimentos em grupos e equipes de trabalho. A aprendizagem como um processo de mudança da organização para níveis mais elevados de conhecimento, produtividade e capacidade inovadora passou a fazer parte do interesse de estudos e investigação de ampla gama de pesquisadores em áreas de conhecimento distintas (ABBAD; BORGES-ANDRADE, 2004; ISIDRO-FILHO; GUIMARÃES, 2010).

Assim, uma vasta literatura sobre o tema demonstra *scripts* de processos evolutivos, diferenciadores ou de bricolagem de construção teórica, descritos por Boxenbaum e Rouleau (2011). Por exemplo, surgiram esforços para acrescentar elementos que corroborem para ampliar a análise do tema da aprendizagem e discutir a articulação teórica entre os conceitos de conhecimento, aprendizagem e inovação (ISIDRO-FILHO; GUIMARÃES, 2010). Por outro lado, o *script* de tipo diferenciação também foi desenvolvido nesse campo, como descrito no próximo tópico.

3.2 Aprendizagem organizacional e organização que aprende

A literatura sobre aprendizagem aplicada às organizações possui uma diferenciação conceitual entre Aprendizagem Organizacional (AO) e Organização que Aprende (OA), com definições diversas e objeto de controvérsias teóricas (SENGE, 2005; GARVIN et al., 2008; FRIEDMAN; POPPER, 2005; ODELIUS et al., 2011; ISIDRO-FILHO; GUIMARÃES, 2010; KARATAZ-OZKAN; MURPHY, 2010). Cabe ressaltar que o processo contínuo de buscar novas definições com complexidade crescente e pouco acréscimo na clareza do conceito foi uma das principais razões para a mistificação da aprendizagem organizacional na literatura popular e acadêmica (FRIEDMAN; POPPER, 2005).

Para Lipshitz et al. (2002) “*organizational learning* é um processo interpessoal complexo ocorrendo por meio de mecanismos estruturais numa arena social”. Para Chiva e Alegre (2005), o conceito pode ser considerado como um processo especificamente preocupado com o incremento e as mudanças no conhecimento.

A visão metafórica de organização que aprende é considerada antropomorfizada, pois propõe que a organização, assim como o indivíduo é capaz de aprender e acumular conhecimento. O conhecimento organizacional é considerado componente chave da aprendizagem organizacional e refere-se ao acúmulo de informações, dados, técnicas e métodos que compõem o conhecimento tecnológico, produtivo ou não, que a organização detém (ISIDRO-FILHO; GUIMARÃES, 2010).

Contrastando, então, os conceitos de aprendizagem “na” organização e “pela” organização, verifica-se que o conceito de ‘aprendizagem organizacional’ está vinculado ao

processo de aquisição, sustentação ou mudança de significados intersubjetivos por meio da expressão, transmissão e da ação coletiva; reestruturações de problemas organizacionais por meio de indivíduos com papéis decisivos na estrutura da organização; e processo por meio do qual a base do conhecimento organizacional é desenvolvida e moldada (ODELIUS; SENA, 2009; ODELIUS et al., 2010; ODELIUS et al. 2011).

Por sua vez, o conceito de 'organizações que aprendem' se relaciona a organizações aptas a adquirir conhecimentos por meio da comparação de experiências pessoais com as de outras organizações; instituições nas quais as pessoas se voltam para a aprendizagem coletiva, comprometidas com resultados que sejam motivadores; organizações capazes de adquirir, criar, produzir novos *insights*, transferir conhecimentos e modificar o comportamento de seus membros. Este conceito floresceu na década de 1990, estimulado pela publicação de *A Quinta Disciplina*, de Peter M. Senge, e inúmeras outras publicações, cujo resultado foi uma visão persuasiva de uma organização composta por funcionários qualificados para criar, adquirir e transferir conhecimento (GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008), num ambiente altamente tecnológico e competitivo.

3.3 Relação entre organização e aprendizagem

Scott (1998) esclarece bem a relação entre os conceitos *organização e aprendizagem* pelos seus elementos fundamentais: a divisão do trabalho/especialização e tecnologia. Dividindo o processo artesanal de produção em etapas/tarefas/componentes específicos um grupo de pessoas é capaz de produzir muito mais se especializando que esse mesmo grupo fazendo artesanalmente, cada um, todas as fases da produção de um bem. A divisão do trabalho foi o elemento fundador da organização, mais ainda, a razão da existência da organização. Por sua vez, as tarefas são os componentes básicos de um processo produtivo baseado na divisão do trabalho. As tarefas dependem da especialização do trabalhador. A especialização aqui é entendida como capacidade pessoal de efetivar uma única tarefa do processo, permitindo à organização tirar vantagem de habilidades particulares de um membro e desenvolver tal capacidade pela repetição e aprendizado dos demais. Essa aprendizagem se refere a aplicação da tecnologia, entendida como a sistemática aplicação do conhecimento organizado (científico) à prática, à tarefa produtiva (SCOTT, 1998).

Aprendizagem organizacional é definida por Isidro-Filho e Guimarães (2010) como "processo multinível de interação entre indivíduos e grupos, com troca de conhecimentos que resultam em mudança e adaptação organizacional". A noção de aprendizagem organizacional refere-se ao processo pelo qual a aquisição de conhecimentos e de entendimentos sobre a realidade possibilita uma melhoria da ação organizacional (NUNES; VALA, 2002). Portanto, toda e qualquer iniciativa de sistematização e disseminação de conhecimentos que corroboram para atingir os objetivos de uma organização pertence ao conceito de aprendizagem organizacional. O que caracteriza uma organização que suporta a aprendizagem é a abertura para que os funcionários criem, adquiram e transfiram conhecimentos (GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008).

Tendo em vista todo esse arcabouço teórico de discussão conceitual, cabe não acrescentar novo conceito, mas delinear o conceito de aprendizado organizacional que se pretende utilizar na medição e investigação científica: todo e qualquer processo que permita às pessoas adquirir conhecimentos técnicos relevantes para os objetivos da organização. Assim, reuniões, oficinas, sistemas de informação, informativos, processos formais de capacitação, participação em congressos, simpósios e feiras, entre outros, são oportunidades para que a absorção, disseminação, retenção de conhecimentos para a organização. Concluindo, o conceito escolhido para uma pesquisa futura do fenômeno da aprendizagem em organizações refere-se à capacidade de promover e suportar os processos de aprendizagem

concretos, propiciar a acumulação e disseminação de conhecimentos necessários para o alcance dos objetivos da organização, bem como para a inovação de processos e produtos da ação organizacional.

4 CONCLUSÃO

Esse trabalho de revisão bibliográfica buscou verificar as abordagens a respeito da aprendizagem no âmbito das teorias das organizações. A partir de uma metodologia de revisão baseada nas narrativas analíticas apontadas por Michael Reed para análise organizacional (CLEGG; HARDY; NORD, 1997), descrevemos parte do processo de evolução teórica e histórica, da teoria clássica à pós-moderna, bem como do ponto de vista da discussão sociológica mais ampla dos paradigmas de análise propostos por Burrell e Morgan (2001). A intensão não foi abranger a totalidade das teorias organizacionais, o que não seria possível, mas mostrar a evolução do campo e sua importância no contexto mais amplo das teorias organizacionais.

O tema, como se demonstrou, seguiu trajetória paralela ao desenvolvimento das teorias organizacionais, conforme o contexto histórico, econômico e social, acompanhando as mudanças em curso. Embora tenha sido sistematizado a partir dos trabalhos de Polanyi (1958), Simon (1979) e March e Simon (1981) (ISIDRO-FILHO e GUIMARÃES, 2010), a preocupação com o aprendizado como ferramenta de conformação comportamental e utilitarista se apresenta desde os teóricos clássicos. Aprendizagem no âmbito das organizações se apresenta como uma das atividades principais e um dos elementos de tensão no contexto corporativo (SMITH; LEWIS, 2011). Portanto, justifica-se especial atenção a esse tema no debate das teorias organizacionais, parcialmente ignorado desde a teoria clássica, mas crescentemente estudado em décadas mais recentes, em muitos campos do conhecimento, por perspectivas multinível.

Existe ainda um espaço de consolidação e decantação para os conceitos e pressupostos básicos de aprendizagem em organizações. Acredita-se que há um amplo campo a ser explorado na integração da teoria de aprendizagem no contexto organizacional capaz de contribuir de forma mais ampla, mais simples e mais explícita com os objetivos e desafios mundiais nesse século XXI, considerado como o século das redes sociais e da informação democratizada.

Neste ensaio, o objetivo de percorrer a evolução teórica do campo organizacional para destacar os conceitos e abordagens relativos à aprendizagem em organizações foi cumprido sem a pretensão de esgotar a literatura. Investigações futuras deveriam testar as práticas organizacionais de aprendizagem e gestão do conhecimento de modo a corroborar com a construção de uma teoria integradora das várias abordagens, e que supere essas visões fortemente influenciadas pelo contexto histórico e econômico que evoluiu da *Ordem à Participação*. Estudos de ênfase quantitativa podem ajudar a descrever e compreender os impactos dos resultados de inovações geradas a partir de processos de aprendizagem em organizações, utilizando métodos qualitativos e quantitativos de maneira combinada conforme recomendam Isidro-Filho e Guimarães (2010).

REFERÊNCIAS

ABBAD, Gardênia; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**, p. 237-275, 2004.

ABBAD, Gardênia; FREITAS, I.; PILATI, Ronaldo. Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. **Treinamento, desenvolvimento e educação em**

organizações e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p. 231-254, 2006.

ANTONELLO, Cláudia S.; GODOY, Arilda S. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. _____. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman. Cap. 1, v. 1, p. 31-50, 2011.

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

BOXENBAUM, Eva; ROULEAU, Linda. New knowledge products as bricolage: metaphors and scripts in organizational theory. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p. 272-296. 2011.

BURRELL, G.; MORGAN, G. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis**. Aldershot, UK., Ashgate Publishing Co. 2001.

CALDAS, M. P.; BERTERO, C. O. (coord.) **Teoria das organizações**. S. Paulo. Atlas. 2007.

CARVALHO, Cristina A.; VIEIRA, Marcelo M.F.; GOULART, Sueli A. Trajetória Conservadora da Teoria Institucional. **Revista de Administração Pública**, v. 39, n. 4, p. 849-874. 2005.

CHIVA, Ricardo; ALEGRE, Joaquím. Organizational Learning and Organizational Knowledge: towards the integration of two approaches. **Management Learning**, vol. 36, n. 1, p. 49-68, 2005.

CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (ed.) **Handbook of Organization Studies**. London. Sage Publications. 1997.

CORLEY, Kevin G.; GIOIA, Dennis A. Building Theory About Theory Building: what Constitutes a Theoretical Contribution? **Academy of Management Review**, v. 36, n. 1, p. 12-32. 2011.

DAFT, Richard L.; WEICK, Karl E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, p. 284-295, 1984.

DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, p. 147-160. 1983.

FRIEDMAN, J. Victor; POPPER, Raanan L. A Multifacet Model of Organizational Learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, v. 1, n. 38, mar. 2002.

_____. The Mystification of Organizational Learning, **Journal of Management Inquiry**, v. 14 n.1, p. 19-30, mar. 2005.

GARVIN, D. A.; EDMONDSON, A. C.; e GINO, F. Is Yours a Learning Organization?. **Harvard Business Review**, março 2008, p. 109-116, 2008.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações:** uma Reconceituação da Riqueza das Nações. Rio de Janeiro. FGV. 1981.

ISIDRO-FILHO, A.; GUIMARÃES, T. A. Conhecimento, aprendizagem e inovação em Organizações: uma proposta de articulação conceitual. **Revista de Administração e Inovação**, v. 7, p. 127-149, 2010.

KARATAZ-OZKAN, M.; MURPHY, W.D. Critical Theorist, Postmodernist and Social Constructionist Paradigms in Organizational Analysis: A Paradigmatic Review of Organizational Learning Literature. **International Journal of Management Reviews**, v. 12, p. 453-465, 2010.

LIMA, S. V. L; BORGES-ANDRADE, J. E. Bases conceituais e teóricas de avaliação de necessidades em TD&E. In: BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo; ABBAD, Gardênia da Silva; MOURÃO, Luciana. (Org.). **Treinamento, Desenvolvimento e Educação Corporativa: fundamentos para a gestão de pessoas**. Porto Alegre: Artmed, Cap. 10, 199-215, 2006.

LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha; FRIEDMAN, Victor J. A multifacet model of organizational learning. **The journal of applied behavioral science**, v. 38, n. 1, p. 78-98, 2002.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

NORTH, Douglass C. Epilogue: economic performance through time. **Empirical studies in institutional change**, p. 342-355, 1996.

_____. Institutions. **Journal of Economic Perspectives**, v. 5, p. 97-112. 1991.

NUNES, Francisco; VALA, Jorge. Cultura organizacional e gestão de recursos humanos. **Gestão de recursos humanos: contextos, processos e técnicas**. 2. ed. Lisboa: Editora RH, p. 119-150, 2002.

O DELIUS, C. C.; SENA, A. C. Atuação em grupos de pesquisa: competências e processos de aprendizagem. **FACES**, v. 8, n. 4, p. 13-31, 2009.

O DELIUS, C. C. et al. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. **Caderno EBAPE**, n. 1, p. 198-219, 2011.

O DELIUS, C. C. et al. Grupos de Pesquisa: Atividades, Competências e Processos de Aprendizagem. Encontro Anual da ANPAD, 2010, Rio de Janeiro. **Anais... ANPAD**. Rio de Janeiro: ANPAD, 2010.

OSWICK, Cliff; FLEMING, Peter; HANLON, Gerard. From Borrowing to Blending: rethinking the Process of Organizational Theory Building. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p. 318-337. 2011.

PFEFFER, J.; SALANCIK, G.R. **The External Control of Organizations**. Stanford, California. Stanford University Press. 2003.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. Livraria Pioneira Editora, 1984.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. Best Seller, 1990.

SENGE, Peter et al. **Escolas que aprendem**. Porto Alegre. Artmed. 2005.

SCOTT, Richard W. The adolescence of institutional theory. **Administrative Science Quarterly**, 32: 493-511. 1987.

_____. **Institutional Environments and Organizations: Structural, Complexity and Individualism**. Sage Publications. 1994.

_____. **The Institutional Construction of Organizations: international and Longitudinal Studies**. Sage Publications. 1995.

_____. **Organizations: Rational, Natural and Open Systems**. Prentice Hall. 1998.

SHEPHERD, Dean A.; SUTCLIFFE, Kathleen M. Inductive Top-down Theorizing: a Source of New Theories of Organization. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p. 361-380. 2011.

SMITH, Wendy K.; LEWIS, Marianne W. Toward a Theory of Paradox: a Dynamic Equilibrium Model of Organizing. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p. 381-403. 2011.

TRAGTEMBERG, M. **Burocracia e Ideologia**. São Paulo. Ática. 1974.

TROMPENAARS, Fons. **Nas ondas da cultura: como entender a diversidade cultural nos negócios**. São Paulo: Educator, 1994.

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. Brasília: Editora UnB. V. 1. 2004.

WEICK, Karl E.; ROBERTS, Karlene H. Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. **Administrative science quarterly**, p. 357-381, 1993.

Artigo recebido em 11/11/2013 e aceito para publicação em 08/12/2014
