

# **Aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências organizacionais: proposta metodológica para exploração conceitual e empírica\***

**(Organizational learning and organizational competences development: a methodological proposal for conceptual and empirical investigation)**

Adriana Roseli Wünsch Takahashi  
André Luiz Fischer

## **Resumo**

As questões metodológicas que sustentam pesquisas de aprendizagem organizacional representam um desafio a ser superado pelos pesquisadores do campo de estudo. No âmbito deste artigo, aprendizagem organizacional é tratada de forma inter-relacionada ao desenvolvimento de competências organizacionais, um desafio adicional ao campo, pois poucos estudos integram essas duas categorias e sustentam empiricamente suas proposições e conclusões. Dessa forma, o objetivo é apresentar e discutir uma proposta metodológica para explorar conceitual e empiricamente tais categorias, a fim de facilitar a investigação nesse campo e acender a discussão, ainda tímida, mas necessária, sobre caminhos de pesquisa em aprendizagem. Aspectos epistemológicos, teóricos e operacionais de pesquisa são apresentados, destacando-se as convergências com o modelo. Por fim, forças e limitações são citadas de forma a inspirar futuros trabalhos.

**Palavras-chave:** Aprendizagem organizacional; Competências organizacionais; Metodologia; Aspectos teóricos; Pesquisa empírica.

Este artigo visa a apresentar uma proposta metodológica para pesquisas que objetivem estudar os processos de aprendizagem organizacional relacionados ao desenvolvimento de competências organizacionais. Estudos que integram tais categorias representam um desafio, não somente porque cada uma delas conta com um referencial amplo e diversificado, sem necessariamente atingir um consenso conceitual, mas também porque há poucos trabalhos sustentados empiricamente que investiguem a inter-relação entre aprendizagem e competências.

Além do desafio de constructo, o desafio metodológico tem se mostrado relevante, na medida em que pode ser uma limitação para a operacionalização de pesquisas científicas. Alguns estudos realizados sobre os desafios futuros de pesquisa na área de aprendizagem organizacional (ANTAL *et al.*, 2001; EASTERBY-SMITH *et al.*, 2000; LYLES; EASTERBY-SMITH, 2003) destacaram unanimemente a necessidade de investigar métodos de pesquisa. A análise de Lyles e Easterby-Smith (2003), por exemplo, revelou que a área que terá maior impacto no futuro, segundo os especialistas consultados, é justamente a de métodos de pesquisa e avaliação de aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento. Os autores ressaltam que essa é uma área crítica para o desenvolvimento de melhores métodos de análise do processo de aprendizagem e de avaliação do impacto da aprendizagem na organização e no seu desempenho.

---

\* Uma versão inicial deste artigo foi apresentada no V Encontro de Estudos Organizacionais EnEO 2008.

Inicialmente, são retomados alguns trabalhos que privilegiam o estudo de aprendizagem e competências. Em seguida, apresenta-se uma proposta metodológica de pesquisa, a partir da qual discute-se uma estrutura possível para investigações no campo em questão. Esse modelo foi construído com base na literatura de aprendizagem e competências. Portanto, assume-se inicialmente que há, sim, uma relação entre os processos de aprendizagem organizacional e o desenvolvimento ou renovação de competências. Em seguida, aspectos epistemológicos, metodológicos e teóricos condizentes com a proposta apresentada são abordados. Por fim, algumas considerações finais encerram o artigo, enfatizando a necessidade de novos estudos sobre métodos de pesquisa no campo de aprendizagem organizacional e competências organizacionais.

### **Aprendizagem organizacional e competências**

Segundo Raub (2001), diversos precursores importantes exploram a ligação entre aprendizagem organizacional e competências. Um primeiro seria o trabalho seminal de Selznick, ao descrever que, devido à contínua aprendizagem organizacional, a empresa tem uma característica especial, e isso significa que ela se torna peculiarmente competente (ou incompetente) para fazer um tipo particular de trabalho. Prahalad e Hamel, em 1990, foram mais específicos ao afirmar que as competências essenciais referem-se à aprendizagem coletiva da organização. Para Weick (1991), o resultado da aprendizagem é o desenvolvimento de competências organizacionais ou a aquisição de uma nova competência. Para Hamel e Heene (1994), a lenta e persistente acumulação de aprendizagem é o coração da aquisição de competências. Chiesa e Barbeschi (1994) salientam que a aprendizagem é o processo que permite uma adaptação contínua de competências específicas da firma à luz da experiência e informação. De acordo com Vasconcelos e Mascarenhas (2007, p. 19): “Uma competência é o resultado de um processo histórico particular de aprendizagem coletiva da organização, por meio do qual podem se consolidar comportamentos únicos à organização, de difícil imitação”. Segundo Drejer (2000, p. 7): “Novas tecnologias, novas formas organizacionais, novas normas e valores podem emergir no processo de desenvolvimento de competências”.

As competências podem ser analisadas de uma forma estática ou dinâmica. A análise estática de competências significa ter uma visão de competências em um dado momento na organização. Já uma análise dinâmica significa compreender como as competências são desenvolvidas. Essa diferenciação de enfoques, feita por Sanchez e Heene (1997), reforça diferentes maneiras de abordar as competências. O enfoque dinâmico refere-se ao processo pelo qual as competências mudam e se desenvolvem, e a como esse processo está relacionado à aprendizagem organizacional. Para Sanchez *et al.* (1996) e Sanchez (2001), na busca do equilíbrio de objetivos de curto e longo prazo, as competências podem ser mantidas, alavancadas ou

construídas em um distintivo *mix* de atividades envolvendo os recursos. Mills *et al.* (2002) definem as competências como uma variável em vez de um atributo.

A visão dinâmica e contextual de competências aponta para o processo de ajuste ou mudança organizacional em face de novos redirecionamentos estratégicos ou operações ao longo do tempo (TURNER; CRAWFORD, 1994). Reação às pressões ambientais, ou mesmo à proatividade nas inovações tecnológicas, demanda flexibilidade para criar e aplicar novos conhecimentos em um ambiente competitivo (SANCHEZ; HEENE, 1997). Competência, assim, está relacionada à capacidade de combinar e mobilizar adequadamente os recursos (de forma apropriada ao evento), e não apenas a ter uma gama de conhecimentos e habilidades; essa ação gera uma nova configuração de competências resultante do aprendizado ao se lidar com a nova situação.

Teece *et al.* (1997) afirmam que a noção de que a vantagem competitiva requer tanto a exploração de capacidades específicas da firma quanto o desenvolvimento de novas já foi parcialmente desenvolvida em Penrose (1959), Teece (1982) e Wernerfelt (1984). Mas só recentemente os pesquisadores começaram a ponderar sobre a maneira como as organizações desenvolvem e renovam suas competências para responder às mudanças ambientais. Para analisar esse processo, os autores propuseram o enfoque das capacidades dinâmicas (*dynamic capabilities*). O termo “dinâmicas” refere-se à capacidade de renovar competências para adquirir congruência com as mudanças ambientais, e o termo “capacidades” enfatiza o papel-chave da administração estratégica em adaptar, integrar e reconfigurar habilidades organizacionais internas e externas, recursos e competências funcionais de acordo com as necessidades de um ambiente em mudança. Dessa forma, capacidades dinâmicas dizem respeito à “habilidade da firma para integrar, construir, e reconfigurar competências externas e internas em direção às mudanças ambientais” (TEECE *et al.*, 1997, p. 516). Para os autores, tanto as competências quanto as capacidades dinâmicas, e as rotinas sob as quais elas repousam, são normalmente difíceis de replicar, tácitas por natureza, devido a valores, cultura e experiência organizacional. Esse aspecto é importante na medida em que caracteriza o enfoque dinâmico de competências organizacionais e permite, por meio dele, pesquisar os processos de aprendizagem organizacional subjacentes.

Alguns autores desenvolveram modelos que explicitam o relacionamento entre competências e aprendizagem. No trabalho de Fleury e Fleury (2004), há um ciclo entre estratégia, aprendizagem e competências, que se retroalimentam. Tal modelo evidencia a relação entre competências e estratégias, permeadas pelos processos de aprendizagem. As competências essenciais, por sua vez, “são entendidas como aprendizagem coletiva na organização ou, em outras palavras, são o conjunto de habilidades e tecnologias que habilitam uma companhia a proporcionar um benefício particular para os clientes” (FLEURY; OLIVEIRA JR., 2001, p. 18).

Outro modelo é o de Zollo e Winter (2002), que relaciona o desenvolvimento de competências com a aprendizagem ao tratar do conceito de capacidades dinâmicas. Os autores usam o termo “rotinas” em vez de competências, sublinhando que capacidades dinâmicas são estruturadas e persistentes, e emergem da aprendizagem. Os mecanismos de aprendizagem por meio dos quais as capacidades dinâmicas se desenvolvem são relacionados à acumulação, articulação e codificação do conhecimento. Para os autores, a capacidade de mudança deve ser desenvolvida pela aprendizagem, pois a falha nesse processo pode transformar competências essenciais em competências rígidas (*core rigidities*) (LEONARD-BARTON, 1992). A codificação do conhecimento é um mecanismo de suporte para a evolução das rotinas operativas, e está profundamente relacionada à institucionalização da capacidade dinâmica. No entanto, os autores não apresentam pesquisas empíricas para testar o modelo proposto, e salientam que a investigação, tanto do fenômeno da evolução do conhecimento, quanto do relacionamento entre aprendizagem, capacidades dinâmicas e rotinas, ainda está na sua infância (ZOLLO; WINTER, 2002).

No entanto, como as organizações aprendem e como desenvolvem competências é um processo ainda pouco compreendido. Dentre os trabalhos que investigam esse processo, quatro se destacam por serem suportados por pesquisa empírica. Os três primeiros foram publicados em eventos nacionais e relacionaram a aprendizagem ao desenvolvimento de competências tecnológicas. O quarto é internacional e foi desenvolvido nas plantas industriais da Fiat.

No primeiro trabalho, Figueiredo (2001) desenvolveu e aplicou modelos analíticos para explicar como os processos de aprendizagem influenciam o modo e a velocidade de acumulação de competências tecnológicas no setor siderúrgico brasileiro. No segundo, Büttgenbender e Figueiredo (2002) identificaram as competências tecnológicas de empresas metal-mecânicas em relação à produção, produtos e equipamentos, e analisaram a aprendizagem organizacional quanto à variedade, intensidade, funcionamento e interação nos processos de aquisição de conhecimento (externa e interna) e conversão do conhecimento (codificação e socialização). O estudo concluiu que esses processos foram importantes para a acumulação de competências na empresa, o que salientou a interação entre os processos de aprendizagem e a construção de competências.

O trabalho de Castro (2003) analisou a relação entre os processos de aprendizagem e acumulação de competências tecnológicas no setor siderúrgico. O autor seguiu a mesma estrutura do estudo de Figueiredo (2001), mas avançou na análise da relação com o desempenho técnico econômico. Uma conclusão foi que a acumulação de competências tecnológicas por meio dos processos de aprendizagem teve implicações positivas sobre a *performance* técnica da unidade. Outra importante conclusão desse estudo foi a de que os processos de aquisição de conhecimento e conversão pela socialização ou codificação tiveram forte relação com a acumulação de

competências tecnológicas e melhoria do desempenho operacional; assim, a sustentação e acumulação de competências tecnológicas dependem da permanente renovação desses processos.

Patriotta (2003), num estudo empírico longitudinal, relacionou aprendizagem organizacional e competências a partir de três casos observados em duas plantas da Fiat, uma nova e outra antiga. Cada um dos três casos evidenciou diferentes resultados, mas em todos eles foi possível verificar como ocorreu a aprendizagem e como esta alimentou a competência desenvolvida. Entre suas conclusões, um dos principais resultados foi o desenvolvimento de um sistema classificatório de conhecimento em organizações que considera contexto, conteúdo e processos de aprendizagem.

Dessa forma, a literatura mostra que a aprendizagem organizacional apresenta-se como uma chave para compreender o desenvolvimento de competências; e o desenvolvimento de competências, um caminho para compreender os processos de aprendizagem organizacional. Tais estudos apontam, portanto, para algumas considerações importantes, a saber:

- a) Há uma forte relação entre aprendizagem organizacional e competências, e essa relação pode ser uma abordagem importante para se compreender os fenômenos organizacionais;
- b) Há necessidade de novos estudos, teóricos e empíricos, que investiguem a relação entre aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências organizacionais.
- c) Sobre as questões metodológicas, parece haver urgência em desenvolver ou aprimorar modelos ou esquemas de referências que permitam a investigação da aprendizagem organizacional e de competências organizacionais.

A partir dessas considerações, a próxima seção se volta para a discussão sobre como fazer pesquisas que permitam apreender o nível organizacional da aprendizagem e relacioná-lo ao desenvolvimento de competências, portanto, às questões metodológicas de pesquisa.

### **Em direção a um modelo de investigação de aprendizagem organizacional e competências organizacionais**

A Figura 1 consiste num modelo operacional de pesquisa envolvendo as categorias de aprendizagem e competências em organizações, cuja base é a literatura sobre esse campo de estudo. Portanto, trata-se de um roteiro com fases para a condução de uma pesquisa, fragmentado com o objetivo de organizar o processo de coleta e análise dos dados. Essa discussão leva a um dos possíveis caminhos para o desenvolvimento de pesquisas com essas categorias de análise, e não à defesa de uma receita ou prescrição rígida do único ou melhor caminho para conduzi-la. A aprendizagem organizacional é compreendida aqui como uma lente para analisar os fenômenos organizacionais (PRANGE, 2001), um campo estabelecido de estudo (EASTERBY-SMITH *et al.*, 2000) e, portanto, afasta-se dos pressupostos mais prescritivos adotados pela vertente de “organizações de aprendizagem”. Os passos do modelo referem-se à estruturação e à metodologia

de pesquisa e não à adoção de uma abordagem orientada para aspectos normativos e práticos. Para esse tipo de análise, três pressupostos são adotados:

P1 - Competências organizacionais não são estáticas, mas dinâmicas e desenvolvidas pela articulação dos diversos recursos organizacionais;

P2 - A aprendizagem organizacional envolve mudanças significativas nos recursos, é coletiva, dá-se na interação social do trabalho e implica a institucionalização dos conhecimentos;

P3 - Existe uma relação entre processos de aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências organizacionais.

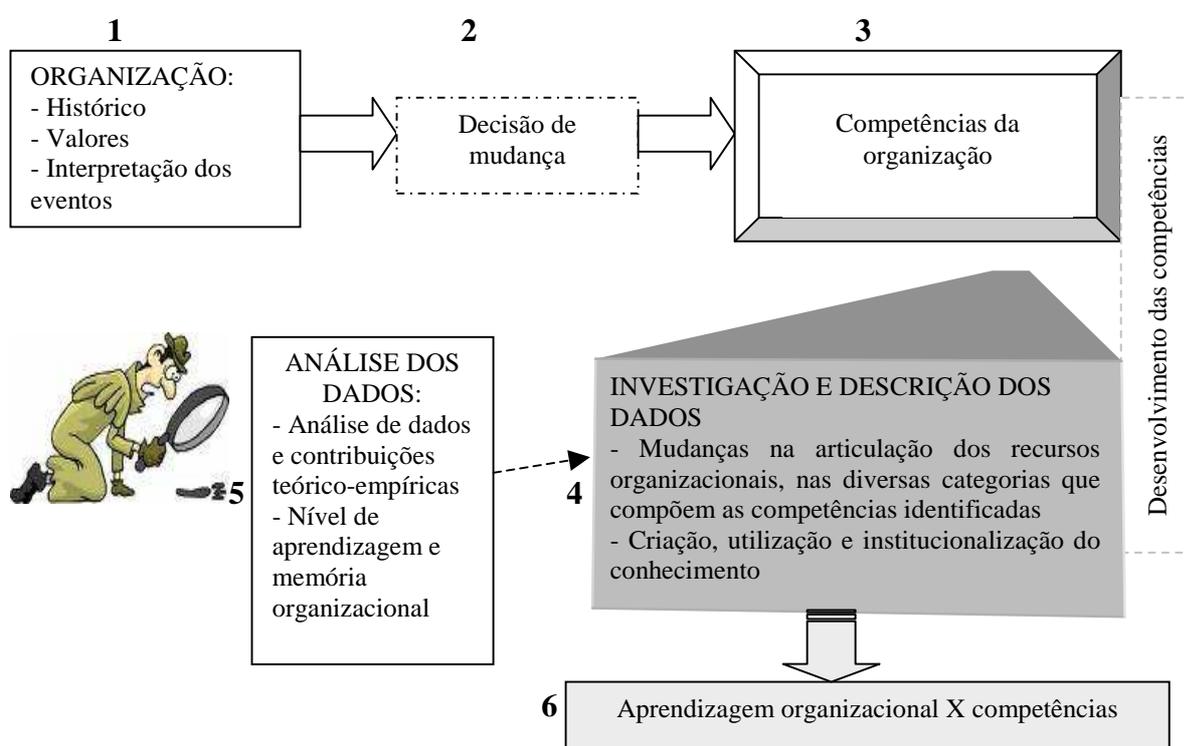


Figura 1 - Modelo operacional de pesquisa de aprendizagem organizacional e competências organizacionais.

Fonte: Elaborado pelos autores com base na literatura teórico-empírica do campo de aprendizagem organizacional e competências organizacionais.

Antes de explicitar cada uma das etapas desse roteiro, cabe ressaltar que este se refere à estruturação da parte empírica da pesquisa, apoiada nos elementos conceituais adotados. Algumas considerações sobre a estrutura da pesquisa conceitual das categorias de aprendizagem e competências serão feitas no decorrer do texto.

Passo 1 - Pesquisas descritivas e analíticas que busquem estudar processos organizacionais em profundidade carecem de levantamento do contexto organizacional. Dessa forma, num primeiro momento, faz-se necessário investigar o histórico de cada organização selecionada, analisar a cultura organizacional e compreender como os eventos em questão são interpretados pelos atores

organizacionais. Evento, segundo Zarifian (2001), é uma forma de imprevisto originada dos problemas causados pelo ambiente e que faz parte da vida de uma organização. Mudanças ambientais no setor, na legislação e na concorrência são exemplos de imprevistos que, ao afetar a vida de uma organização, constituem um evento. Zarifian (2001) utiliza esse conceito para apontar que a competência profissional não pode ser utilizada associada somente à execução de tarefas em postos de trabalho, pois situações inesperadas demandam outras competências. Apesar de mais associado à noção de competência individual, nos termos de Zarifian (2001), o conceito de evento também se relaciona com a noção de competência organizacional, uma vez que, dado o atual contexto socioeconômico, as atividades podem requerer competências (RUAS, 2005). Na descrição do contexto organizacional emergirão dados relevantes para a análise seguinte.

Passo 2 - Esse momento refere-se à identificação das decisões tomadas na organização, decorrentes dos eventos previamente analisados. Tais decisões podem ser proativas, como em processos de inovação, ou mesmo reativas, como em caso de mudanças na legislação. Compreender como se deu a decisão e seus antecedentes situa, explica os caminhos tomados pela organização e auxilia a entender suas conseqüências, mesmo que a dimensão do impacto dessas conseqüências nas rotinas organizacionais tenha sido inesperada.

Passo 3 - A identificação de competências no momento presente, em um corte transversal, é uma estratégia de pesquisa rica ao permitir, por meio da avaliação e análise do seu desenvolvimento, a compreensão dos processos de aprendizagem organizacional. Machado-da-Silva *et al.* (2005, p. 32-33), ao se referirem aos delineamentos metodológicos para averiguação empírica que atendam aos requisitos de uma abordagem sistêmico-processual, afirmam: “Fotos de uma configuração social, típicas de um corte transversal, podem se constituir em primeiro passo de um processo de pesquisa longitudinal e histórica para desvelar o filme que levou àquela configuração”. Essa é a idéia que justifica a identificação de competências antes da análise dos processos de aprendizagem organizacional, ainda em uma visão estática de competências. Com isso, será possível articular a categoria de competências com a de aprendizagem, encontrando um caminho de exploração conceitual e empírica que amplia as possibilidades de investigação.

Tendo avaliado as competências organizacionais (novas ou não) relativas ao foco de estudo ou evento, pode-se investigar como foram mantidas, potencializadas ou construídas. As competências podem ser as essenciais, as organizacionais, funcionais ou de suporte, dependendo da categorização e dos autores adotados. Mills *et al.* (2002), por exemplo, definem competência como uma forma de descrever o quão bem uma empresa desempenha suas atividades necessárias ao sucesso. Vendo as competências como uma variável em vez de um atributo, os autores apresentam um modelo de avaliação de competências por meio de uma escala, considerando os concorrentes e a posição da organização no setor. Outros importantes autores se destacam na

investigação de competências no nível organizacional, como Prahalad e Hamel (1990), Fleury e Fleury (2004); Ruas *et al.* (2005); Sanchez *et al.* (1996); Sanchez e Heene (1997); Hamel e Heene (1994); Turner e Crawford (1994); Teece *et al.* (1997). Apesar de o enfoque de competências ser organizacional, adotar essa abordagem não implica ignorar a vertente individual, mesmo porque, conforme Mills *et al.* (2002) propõem a partir de seu conceito de competências como articulação de recursos, as competências individuais podem ser recursos que, junto aos outros, compõem uma competência organizacional.

O conceito de competência é ainda amplamente debatido no campo teórico. Diante da existência de inúmeras abordagens, categorias e definições, é necessário escolher uma linha condutora. É preciso também considerar que a idéia de competência organizacional surgiu da evolução da chamada VBR (do inglês *Resource Based View of the Firm*, ou RBV). Portanto, é a perspectiva de recursos que sustenta teoricamente a exploração da noção de competências. Nessa perspectiva, competência está relacionada à capacidade de combinar e mobilizar adequadamente (de forma apropriada ao evento) os recursos, e não apenas à capacidade de ter uma gama de conhecimentos e habilidades. Como cada organização possui um determinado conjunto de recursos, elas diferem em seu modo de operar. Uma vez identificadas as competências no passo 3, pode-se passar ao próximo item.

Passo 4 – Nesse momento, com base nas competências identificadas, investigam-se, de forma retroativa no tempo e na ação, as mudanças que ocorreram nos diversos recursos da organização e na articulação desses recursos, que permitiram seu desenvolvimento ou sua consolidação. Esse é um processo de desconstrução das competências. Mills *et al.* (2002) desenvolveram uma metodologia para compreender as competências organizacionais denominada de “arquitetura de competências e recursos”, onde alguns passos são necessários, entre eles o de decompor os recursos constitutivos de cada tipo de competência. Entre os recursos, destaca-se o de conhecimentos, que permeia todas as outras possíveis categorias de recursos organizacionais. A identificação dos conhecimentos criados, utilizados e institucionalizados em padrões estáveis da organização permite analisar os processos de aprendizagem e o grau de profundidade da aprendizagem (nível organizacional). Portanto, dois conceitos fundamentais são a base para estudar aprendizagem a partir da noção de competências: o de mudanças organizacionais e o de fluxo de conhecimento. Os estudos com fundamentação empírica já realizados, e citados anteriormente, podem auxiliar a condução dessa etapa da pesquisa, pois fornecem modelos que podem ser adotados. O sistema classificatório de conhecimento de Patriotta (2003), por exemplo, segue justamente a investigação do ciclo de conhecimento no processo de aprendizagem organizacional. A descrição dos dados nessa etapa é a essência do passo seguinte.

Passo 5 – A identificação e a descrição dos dados no passo anterior são aqui analisadas para verificar não somente se houve aprendizagem no nível organizacional, mas também como ela ocorreu, como os conhecimentos foram institucionalizados (memória organizacional). A análise envolve confrontar constantemente os achados com os elementos conceituais adotados na pesquisa, tendo em vista a problematização formulada e os objetivos definidos. Naturalmente, os passos 4 e 5, na prática, não se dão em momentos claramente distintos como aqui ordenados. Sabe-se que a análise dos dados envolve um processo mental de descobertas e reflexões ao longo do tratamento dos dados, e que é preciso ir e voltar inúmeras vezes entre esses dois momentos do modelo no processo de amadurecimento das conclusões.

Antes de passar ao passo 6, cabem algumas considerações sobre a categoria de aprendizagem organizacional para a condução dos passos 4 e 5. O levantamento da literatura de aprendizagem organizacional pode representar alguma dificuldade e demandar maiores esforços do pesquisador devido à quantidade de fontes e à diversidade com que os autores vem tratando o tema. Ainda não se encontra consenso sobre o que seja propriamente a aprendizagem organizacional, não havendo necessariamente uma teoria ou modelo preponderante. Por ser o campo vasto e interdisciplinar, uma estrutura foi elaborada (Figura 2) como sugestão para organizar a pesquisa bibliográfica e possibilitar o modelo proposto.

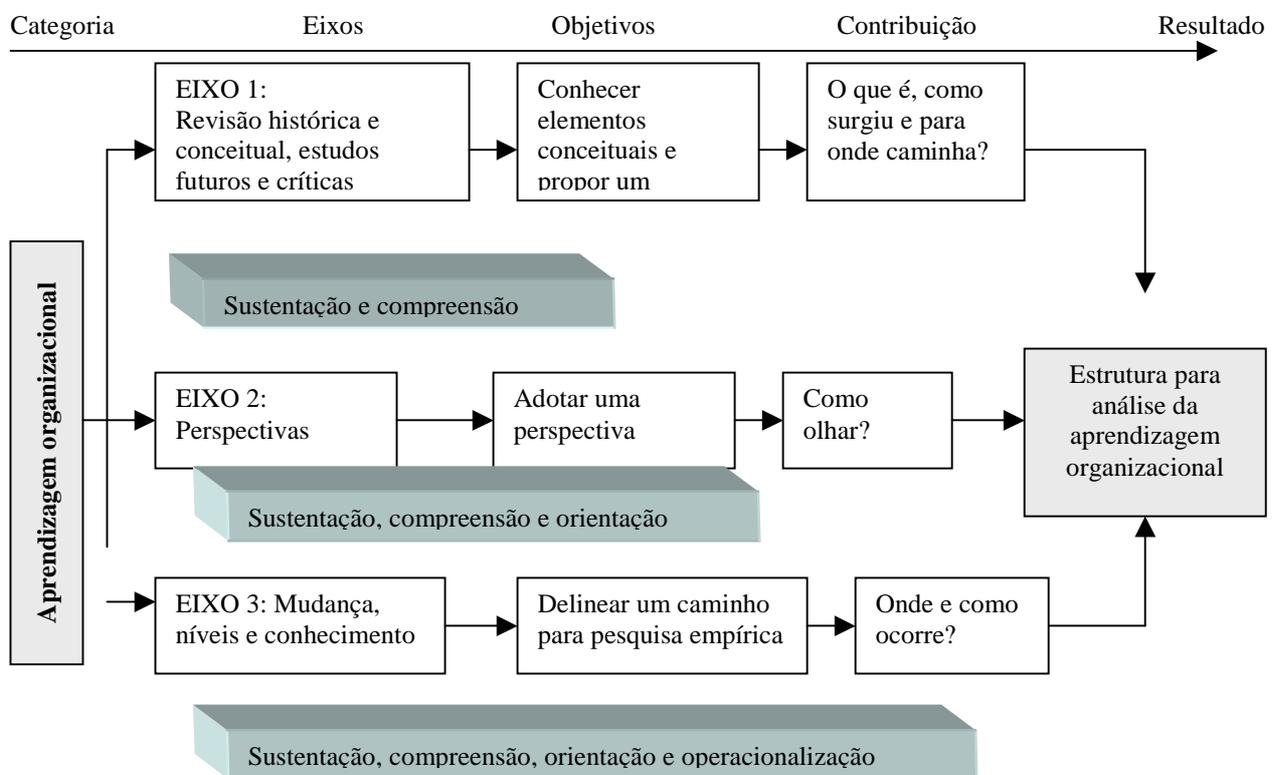


Figura 2 - Estrutura da abordagem da categoria de aprendizagem organizacional  
 Fonte: elaborado pelos autores com base na literatura teórico-empírica do campo de aprendizagem organizacional e competências organizacionais

Não cabe, nem no âmbito deste artigo, nem nos seus limites de tamanho, a revisão conceitual de tão vasta área. O que se propõe aqui é destacar aspectos importantes a serem observados. Nessa estrutura, três eixos destacam três preocupações que o pesquisador deve levar em consideração: como sustentar teoricamente a pesquisa (conceitos), como abordar o fenômeno e como operacionalizar os conceitos. Este roteiro visa a fornecer uma “navegação” dirigida que possibilite a escolha da melhor forma para analisar o problema de pesquisa elaborado. Trata-se, portanto, não somente de um mecanismo para a “geografia e o mapeamento” do campo, mas também de traçar uma rota adequada para a investigação teórico-empírica pretendida.

Eixo 1 - O primeiro eixo é voltado para a revisão histórica e conceitual de aprendizagem organizacional por meio do estudo de autores clássicos do campo, como Cyert e March (1963), Argyris e Schön (1978), Hedberg (1981), Weick e Roberts (1993), por meio dos estudos de revisão da literatura, como os de Shrivastava (1983), Fiol e Lyles (1985), Prange (2001); Easterby-Smith e Araújo (2001), Easterby-Smith e Lyles (2003), Bitencourt (2001), Antonello (2005) e por meio de autores atuais e relevantes que o pesquisador possa identificar. Deve-se também atentar para as críticas feitas ao campo de aprendizagem (PRANGE, 2001) e para os estudos que apontam as tendências de desafios futuros (ANTAL *et al.*, 2001; EASTERBY-SMITH *et al.*, 2000; LYLES; EASTERBY-SMITH, 2003), capazes de auxiliar na escolha de temas que justifiquem a pesquisa. O objetivo dessa parte da pesquisa bibliográfica é conhecer os conceitos e propor aquele a ser adotado no trabalho. Sua contribuição refere-se à identificação do que é aprendizagem, como surgiram seus estudos e para onde caminham as pesquisas atuais. Trata-se de um eixo de sustentação e compreensão da categoria analítica.

Eixo 2 - No segundo eixo procura-se explorar os enfoques dados aos estudos de aprendizagem organizacional: comportamental, cognitivo e cultural – esse último com ênfase em significados intersubjetivos, artefatos e ação coletiva (COOK; YANOW, 1993). O objetivo aqui é conhecer as vertentes e poder escolher a mais pertinente ao objetivo geral. Uma perspectiva integradora é condizente com pesquisas que busquem uma abordagem mais sistêmica da organização e que levem em consideração a cultura organizacional. Na opinião de Nicolini e Mezner (1995), a distinção entre abordagem comportamental e cognitiva é inadequada para servir de base para estudar aprendizagem organizacional, pois se trata de um fenômeno que precisa ser examinado em sua totalidade. A contribuição desse eixo é a definição de como olhar para o fenômeno da aprendizagem ao longo da pesquisa. Esse é um eixo de orientação da pesquisa.

Eixo 3 – No eixo 3, a preocupação é definir caminhos para identificar e analisar onde e como ocorrem os processos de aprendizagem organizacional. Sua contribuição é a definição de como e onde ela ocorre (critérios operacionais de pesquisa), ou seja, a definição de onde buscar indícios

de sua existência. Portanto, junto aos eixos anteriores, fornece sustentação, compreensão, orientação e operacionalização da pesquisa.

Como mudança e conhecimento são conceitos fundamentais no modelo proposto, e como há um consenso na literatura de que a aprendizagem está profundamente relacionada à mudança organizacional e ao estado de conhecimento organizacional, esses foram os enfoques escolhidos para abordar neste eixo. Além disso, cabe ao pesquisador discutir também o que se considera, no âmbito do trabalho, aprendizagem de nível organizacional.

Do ponto de vista da mudança organizacional, o conceito de aprendizagem é relevante, pois se apresenta como dinâmico e integrador (ANTONELLO, 2005). Alguns estudos são aqui destacados por explorar essa relação, como o de Argyris e Schön (1978) sobre aprendizagem de circuito simples e duplo, o de Fiol e Lyles (1985) de aprendizagem de nível inferior e superior, e o de Barr *et al.* (1992) de aprendizagem de baixo e alto grau. Com relação à mudança, deve-se ainda considerar a necessidade de superação de posturas defensivas e resistências (ARGYRIS; SCHON, 1978; ARGYRIS, 2000) e a existência de crises que podem desencadear um processo de aprendizagem por levar à necessidade de mudança (DE GEUS, 1997; LUCAS, 1999).

Quanto ao conhecimento, a psicologia cognitiva, com foco no processamento de informações, já havia apontado a aprendizagem como mudança nos estados de conhecimento em vez de mudança na probabilidade de respostas. Prange (2001) menciona que a aprendizagem organizacional conduz a algum tipo de conhecimento, citado como rotinas por Cyert e March (1963) e Levitt e March (1988), como base de conhecimento por Duncan e Weiss (1979), como teorias da ação organizacional por Argyris e Schön (1978), como sistemas cognitivos por Hedberg (1981) ou mente coletiva por Weick e Roberts (1993). Huber (1995) relaciona o conhecimento com a memória organizacional. Assim, diversos autores associam, ainda que de diferentes formas, a aprendizagem organizacional ao conhecimento. Patriotta (2003) chama a atenção para o fato de que as teorias correntes de conhecimento parecem privilegiar a criação do conhecimento em vez da dinâmica da institucionalização. O autor salienta que a habilidade de uma firma de criar e difundir novos conhecimentos pode ser uma fonte de vantagem competitiva, mas a habilidade de incorporar o conhecimento em mecanismos organizacionais estáveis é uma pré-condição para o efetivo desempenho organizacional. Dessa forma, segundo o autor, uma nova ênfase precisa ser dada na dinâmica da institucionalização do conhecimento, processo pelo qual componentes significantes do conhecimento e ação humana são registrados e delegados em estruturas de significação estáveis.

Outro ponto fundamental aqui é discutir os níveis de aprendizagem e definir quando esta pode ser considerada organizacional. De forma geral, considera-se que a aprendizagem pode ocorrer nos níveis individual, de grupo e organizacional. Alguns autores exploram a conversão

dos níveis de aprendizagem, como, por exemplo, o modelo de aprendizagem organizacional como processo dinâmico de Crossan *et al.* (1999), o modelo chamado ciclo das cinco aprendizagens de Sanchez (2001) e o modelo de conversão de conhecimento tácito e explícito de Nonaka e Takeuchi (1995). Outros abordam os três níveis de forma integrada, como no estudo de Patriotta (2003), considerando que mesmo a aprendizagem individual se dá a partir da interação social e do processo coletivo de trabalho. Há autores que evidenciam a incoerência entre modelos de conversão, afirmando, com base em pesquisa empírica, que o pressuposto de que a aprendizagem organizacional começa pela aprendizagem individual não se sustenta (BITENCOURT, 2001) e que há até mesmo uma inibição mútua entre aprendizagem individual e organizacional (SCHULTZ, 1993).

Da exploração desses três eixos pode-se obter diversos caminhos, com diferentes abordagens, que possibilitem a investigação dos processos de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências. Sabe-se, no entanto, que é a complementaridade desses eixos que permite investigar fenômenos da aprendizagem como uma lente para a análise organizacional. Findas tais considerações sobre a categoria de aprendizagem organizacional, pode-se então retomar o modelo proposto e avançar na apresentação do passo 6.

Passo 6 – O objetivo aqui é retomar os achados sobre a aprendizagem organizacional e explorar sua relação com as competências desenvolvidas, potencializadas ou mantidas. Se, inicialmente, caminhou-se do presente para o passado, desconstruindo-se as competências a partir de sua identificação para investigar processos de aprendizagem, agora o movimento é inverso: retoma-se a análise dos achados, desde os eventos que despertaram o processo, em direção ao presente, buscando-se o nexos com o desenvolvimento das competências. Diferentemente da visão estática de competências do passo 3, aqui avança-se para uma visão dinâmica de competências, que explora a noção de como são desenvolvidas, como mudam e como esse processo se relaciona com a aprendizagem organizacional. Se competências organizacionais são dinâmicas, se são desenvolvidas pela articulação dos diversos recursos organizacionais e se resultam da aprendizagem organizacional (PRAHALAD; HAMEL, 1990; WEICK, 1991; HAMEL; HEENE, 1994; CHIESA; BARBESCHI, 1994), então este é o espaço de utilizar os dados encontrados na pesquisa para explorar mais claramente tal articulação.

Esse debate pode ser aprofundado em novas pesquisas ao integrar o conceito de capacidade dinâmica (TEECE *et al.*, 1997; MILLS *et al.*, 2002) sobre a capacidade de reconfigurar e desenvolver competências. Apesar de as competências estarem embutidas nos sistemas, mecanismos e estruturas da organização, difusas nas pessoas, tecnologias e estruturas (TURNER; CRAWFORD, 1994), se ao longo do tempo as organizações têm diferentes estratégias ou operações, suas competências poderão ter alguma mudança substancial, e essas mudanças são

importantes para criar o futuro da organização. A reformulação de competências, ou *reshaping competences*, segundo Turner e Crawford (1994), permite a mudança e reformulação de atividades. Esse parece ser um caminho promissor para estudar os processos da aprendizagem organizacional. Segundo Zollo e Winter (2002), a investigação do relacionamento entre aprendizagem, capacidades dinâmicas e rotinas ainda é incipiente.

Apresentados os passos do modelo operacional de pesquisa aqui sugerido, faz-se necessário tecer alguns comentários quanto ao delineamento da pesquisa e aos pressupostos teóricos que parecem mais pertinentes a essa configuração de pesquisa.

### **Considerações epistemológicas, teóricas e de método de pesquisa sobre o modelo**

A inclusão da pesquisa sobre o contexto da organização (história e cultura), os eventos (interpretação e decisões decorrentes), as competências organizacionais, os processos de aprendizagem a partir das mudanças no estado do conhecimento organizacional implicam adotar uma perspectiva centrada nos atores da organização, proposta essa que parece mais alinhada a uma abordagem qualitativa de pesquisa. Mediante a classificação dos paradigmas elaborada por Burrell e Morgan (1979), seriam mais apropriados os pressupostos da sociologia da regulação, uma epistemologia predominantemente interpretativa. Em termos de dimensão subjetivo-objetiva, tais pesquisas, por privilegiar aspectos culturais e interpretativos, situar-se-iam entre o funcionalismo e o interpretativismo, sem prender-se a nenhum desses extremos. Nessa perspectiva, cabem conceitos de realidade socialmente construída pelo homem e fruto da interação social (BERGER; LUCKMANN, 1996), onde há uma dialética entre o ato de conhecer e a construção do mundo (MATURANA; VARELA, 2001), entre o voluntarismo e o determinismo. Ontologicamente, não se trata de extremos do subjetivismo ou do objetivismo, pois, nesse enfoque, o mundo social externo ao conhecimento não é feito apenas de conceitos ou apenas de estruturas tangíveis, mas de uma realidade objetiva com diferentes interpretações dos indivíduos, que possuem um significado subjetivamente estabelecido.

Pesquisas que abarcam aspectos da história, cultura e processos organizacionais combinam com estudos em profundidade. Portanto, técnicas de pesquisa como estudos etnográficos ou estudo de casos, simples ou comparativo, único ou múltiplo, mostram-se apropriadas por permitir uma exploração da realidade de cada organização. Machado-da-Silva *et al.* (2005) apontam a necessidade de se tratar adequadamente as dificuldades inerentes à recuperação de eventos passados. Entre as metodologias adequadas a esses estudos, os autores destacam o estudo de caso em profundidade, para examinar o processo de difusão institucional no âmbito interno de organizações. Assim, técnicas de coleta de dados como entrevistas, observação participante ou não-participante, pesquisa documental, entre outras, mostram-se adequadas; e técnicas de análise

de dados como análise de conteúdo, análise de discurso, triangulação dos dados, análise documental e outras correlatas condizem com as técnicas citadas.

A perspectiva temporal longitudinal parece fundamental para que se possa tratar o fenômeno em questão ao longo do tempo. Ruas e Antonello (2003) reforçam a importância de estudos longitudinais, que são pouco explorados, especialmente em investigações de microprocessos de aprendizagem, que poderiam auxiliar a construir novas formas de sustentar e nutrir processos de aprendizagem. Ruas *et al.* (2005) recomendam também pesquisas empregando maior número de casos para atingir resultados mais abrangentes e representativos e estudos longitudinais, devido ao predomínio no Brasil de estudos de corte transversal.

A abordagem histórica pode auxiliar os estudos de aprendizagem organizacional que envolvem mudança, transformação, processos, rotinas, práticas, percepção, intersubjetividade, memória, entre outros fatores (FEAR, 2002).

No aspecto teórico, conforme mencionado, é preciso levar em conta a abordagem de recursos (VBR), que sustenta teoricamente o conceito de competências organizacionais e sustenta operacionalmente a investigação da aprendizagem organizacional a partir da análise das mudanças nos recursos e sua articulação. Segundo Fleury e Fleury (2004, p. 56), “são os recursos da empresa, consubstanciados em competências e capacitações, que criam e exploram lucrativamente um potencial de diferenciação que existe latente nos mercados”. Como cada organização possui um determinado conjunto de recursos, diferem em seu modo de operar. Segundo Barney e Hesterly (1997), alguns recursos podem ser de difícil imitação e/ou substituição, como a história da empresa, que é única, a ambigüidade causal, representada pela incompreensão dos competidores sobre o sucesso da empresa (e da própria empresa, que pode não ter uma visão clara sobre a relação causal entre *inputs* e resultados) e a complexidade social de alguns recursos, como, por exemplo, a cultura organizacional e a reputação. A abordagem de recursos vem, de certa forma, contrapor o enfoque dominante até então de estratégia como posicionamento, marcado pela abordagem porteriana, e de estratégia como conflito estratégico (TEECE *et al.* 1997).

Além da VBR, a utilização de pressupostos das teorias institucional e de cultura organizacional é significativamente valiosa nesse tipo de análise. Essas teorias podem ser utilizadas como metacategorias que suportam a análise de mudança nos valores, de institucionalização do conhecimento e de aprendizagem de circuito duplo (ARGYRIS; SCHON, 1978). Conforme Machado-da-Silva *et al.* (1999), a cultura de uma organização constitui uma realidade que não pode ser ignorada, por referir-se aos valores e crenças compartilhados que, coordenados com outros recursos, constituem as competências e norteiam as estratégias ou curso de ação das organizações. É preciso avaliar o grau de aceitação social e de legitimidade das

mudanças na organização. Segundo Patriotta (2003), a institucionalização adiciona dois aspectos importantes. O primeiro implica um ato de aceitação social de certos códigos, padrões, estruturas e práticas progressivamente tidos por certos. A legitimação do conhecimento organizacional aponta para a importância de se alcançar o consenso em torno de um conhecimento “válido”, enquanto destaca um problema de conformidade com padrões organizacionais. O segundo, uma vez que é criado e reconhecido como válido, o conhecimento necessita ser representado e formalizado, a fim de ser transferido e difundido no nível organizacional. Assim, o conhecimento institucionalizado não está relacionado ao seu desempenho, mas à sua identidade expressa em conceitos como reputação, responsabilidade, prestígio, fama e diferenciação. Ao analisar a aprendizagem organizacional vinculada ao desenvolvimento de competências, faz-se necessário pinçar pressupostos que suportem teoricamente a explicação de mudanças transformacionais (BARR *et al.*, 1992), que, por sua vez, envolvem processos de mudanças nos esquemas interpretativos (FIOL; LYLES, 1985) e processos de institucionalização do conhecimento (PATRIOTTA, 2003).

### **Considerações finais**

Apesar de o modelo proposto situar-se sobre a discussão metodológica e operacional de como conduzir pesquisas de aprendizagem organizacional vinculadas ao desenvolvimento de competências, há subjacente a ele um modelo cognitivo de pesquisa, ou ainda, um constructo. E, nesse caso, é preciso investigar a literatura a respeito de: a) competências organizacionais; b) aprendizagem organizacional; c) a relação entre as categorias de competências organizacionais e aprendizagem organizacional. Esses conceitos irão compor o quadro teórico de referência que suportará a pesquisa empírica e o modelo sugerido, independentemente da abordagem adotada. Essas categorias não são amplamente discutidas de forma integrada na literatura, existindo uma carência de estudos de desenvolvimento de competências e aprendizagem organizacional (RUAS *et al.*, 2005). Cabe ao pesquisador voltar-se a outras fontes que possam contribuir para sua pesquisa.

O presente artigo, que busca fornecer e discutir uma proposta metodológica de pesquisa teórico-empírica de aprendizagem organizacional e competências organizacionais, em momento algum teve a pretensão de prescrever uma receita. Seu propósito é facilitar a investigação nesse campo e acender a discussão tímida e quase inexistente, mas necessária, sobre caminhos metodológicos de pesquisa em aprendizagem. Conforme dito, a aprendizagem organizacional apresenta-se como uma chave para compreender o desenvolvimento de competências, e o desenvolvimento de competências é um caminho para compreender os processos de aprendizagem organizacional. Em suma, no modelo de pesquisa apresentado, a essência da(s) competência(s) da

organização é a aprendizagem organizacional. Sua exploração parece permitir analisar os processos e o conteúdo da aprendizagem, conforme os propósitos de cada pesquisa.

Cabe aqui, por fim, refletir sobre algumas forças e limitações da proposta apresentada. Uma potencialidade é a inovação da discussão sobre aspectos metodológicos de pesquisa em aprendizagem organizacional. Esse é um tema carente de pesquisa, como já evidenciado por diversos autores. Há significativa dificuldade de encontrar trabalhos que discutam como pesquisar processos de aprendizagem e competências. Tal iniciativa precisa ser validada empiricamente e a discussão precisa ser aprofundada. A própria autora deste artigo conduz pesquisa apoiada nessa proposta e deve, em breve, comunicar os resultados. Outra força do artigo é a atenção dada à integração dos conceitos de competências e aprendizagem organizacional. Segundo Ruas *et al.* (2005), na área de formação e desenvolvimento de competências em si ainda há poucas publicações sobre as relações entre competências e aprendizagem organizacional em processos e práticas de trabalho.

Entre as limitações, aponta-se aquela inerente a uma nova proposta: a necessidade de testar e aperfeiçoar, verificar as dificuldades e propor melhorias. Outro ponto que merece destaque e reflexão por parte dos estudiosos diz respeito à abordagem de recursos e à categoria de cultura organizacional. Alguns autores conferem destaque especial aos recursos culturais, uma vez que habilidades e conhecimentos, tanto das pessoas quanto os embutidos nos sistemas físicos e administrativos, têm particularidades que dependem do que a empresa valoriza (FERNANDES, 2004). No entanto, a abordagem de recursos trata a cultura organizacional e os valores como uma categoria de recursos. Esse é um ponto de discussão a ser superado, ou seja, como compatibilizar a análise da aprendizagem relacionada à profundidade da mudança e, portanto, vinculada à cultura organizacional, se a cultura seria apenas um dos recursos. Parece haver uma incompatibilidade entre esses aspectos, que precisa ainda ser discutida, a fim de se verificar como conduzir pesquisas à luz da VBR.

Sugestões de futuras pesquisas imprescindíveis para se avançar no debate metodológico de pesquisa em aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências são bem-vindas, como artigos que discutam métodos de pesquisa, que validem a proposta apresentada e que desenvolvam novas propostas de operacionalização de pesquisa nessas e em outras categorias.

## **Reconhecimento**

A elaboração deste artigo foi possível graças ao suporte financeiro fornecido pelos programas de Bolsa-Sanduíche e de Qualificação Institucional (PQI) da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

### Abstract

The methodological questions that support theoretical-empirical research into organizational learning represent a challenge to researchers. In the scope of this article, organizational learning is interrelated to organizational competences, which is an additional challenge in the field, as few studies integrate the two categories and support or sustain empirically their propositions and conclusions. Therefore, the goal is to present and discuss a methodological proposal to explore such categories in both conceptual and empirical terms. The purpose is to facilitate investigation and foster the still incipient, but relevant discussion about the trends of research into the learning process. Epistemological, theoretical and operational aspects are presented, with emphasis on convergences to the model. At last, forces and limitations are mentioned so as to inspire future papers on the debate.

**Key words:** Organizational learning; Organizational competences; Methodology; Theoretical aspects; Empirical research.

### Referências

ANTAL, A. B. *et al.* Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. In: DIERKES, M. *et al.* (Org.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 921-939.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.

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

ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Gestão do conhecimento**. Coleção Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2000. p. 185-203.

BARNEY, J.; HESSERLY, W. Organizational economics: understanding the relationship between organizations and economic analysis. In: CLEGG, S. *et al.* (Org.). **Handbook of organization studies**. London: Sage, 1997.

BARR, P. S. *et al.* Cognitive change, strategic action, and organizational renewal. **Strategic Management Journal**, v. 13, 1992, p. 15-36.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BURREL, G.; MORGAN, G. **Sociological paradigms and organizational analysis**. London: Heinemann Educational Books, 1979. p. 1-40.

BÜTTENBENDER, P. L.; FIGUEIREDO, P. N. Acumulação de competências tecnológicas e os processos subjacentes de aprendizagem na indústria metal-mecânica: o caso da Agco – Indústria

- de Colheitadeiras. In: XXVI Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 2002, Salvador. **Anais...** Anpad, 2002.
- CASTRO, E. C. Aprendizagem tecnológica compensa? Implicações da acumulação de competências para o aprimoramento de performance técnica na Aciaria da CSN (1997-2001). In: XXVII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração, 2003, Atibaia. **Anais...** Anpad, 2003.
- CHIESA, V.; BARBESCHI, M. Technology strategy in competence-based competition. In: HAMEL, G.; HEENE, A (Org.). **Competence-based competition**. England: John Wiley & Sons, 1994. p. 293-314.
- COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, Dec. 1993.
- CROSSAN, M. M. *et al.* An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, jul. 1999, p. 522-537.
- CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A behavioral theory of the firm**. New Jersey: Englewood Cliffs, 1963.
- DE GEUS, A. P. Planejamento como aprendizado. In: STARKEY, K. (Org.). **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997. p. 115-125.
- DREJER, A. Organizational learning and competence development. **The Learning Organization**, v. 7, n. 4, 2000, p. 206-220.
- DUNCAN, R.; WEISS, A. Organizational learning: implications for organizational design. **Research in Organizational Behavior**, v. 1, 1979, p. 75-123.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 41-63.
- EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. Introduction: watersheds of organizational learning and knowledge management. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Org.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2003. p. 1-16.
- EASTERBY-SMITH, M. *et al.* Organizational learning: debates past, present and future. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, sep. 2000, p. 783-796.
- FEAR, J. R. Thinking historically about organizational learning. In: DIERKES, M. *et al.* (Org.). **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 162-191.
- FERNANDES, B. H. R. **Competências e performance organizacional: um estudo empírico**. 2004. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração de Empresas – FEA, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FIGUEIREDO, P. N. Programa de pesquisa em aprendizagem tecnológica e inovação industrial no Brasil: acumulação de competências tecnológicas e os processos subjacentes de aprendizagem

- em empresas de indústria metal-mecânica na região metropolitana de Curitiba (1970-2000). **Revista de Administração Pública**, v. 35, n. 3, 2001, p. 245-251.
- FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, Oct. 1985.
- FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- FLEURY, M. T.; OLIVEIRA JR., M. M. (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 189-211.
- HAMEL, G.; HEENE, A. Introduction: competing paradigms in strategic management. In: **Competence-based competition**. England: John Wiley & Sons, 1994. p. 1-10.
- HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P.; STARBUCK, W. (Org.). **Handbook of organization design**. Oxford: Oxford University, 1981. p. 3-27.
- HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. In: COHEN, M. D.; SPROULL, L. S. (Org.). **Organizational learning**. London: Sage, 1995.
- LEONARD-BARTON, D. Core capabilities and core rigidities: a paradox in managing new product. **Strategic Management Journal**, v. 13, 1992, p. 111-125.
- LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, Aug. 1988, p. 319-338.
- LUCAS, L. M. The development of an integrated approach to organizational learning. In: EASTERBY-SMITH *et al.* (Org.). **Organizational Learning – 3<sup>rd</sup> International Conference**. v. 2, Lancaster University, 6-8 Jun. 1999, p. 591-607.
- LYLES, M. A.; EASTERBY-SMITH, M. Organizational learning and knowledge management: agendas for future research. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Org.). **The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2003. p. 639-652.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L. *et al.* Mudança e estratégia nas organizações: perspectivas cognitiva e institucional. In: VIEIRA, M. M. F.; OLIVEIRA, L. M. B. **Administração contemporânea, perspectivas estratégicas**. São Paulo: Atlas, 1999. p. 102-118.
- MACHADO-DA-SILVA *et al.* Estrutura, agência e interpretação: elementos para uma abordagem recursiva do processo de institucionalização. **Revista de Administração Contemporânea**, 1<sup>a</sup> edição especial, 2005. p. 9-39.
- MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento e as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MILLS, J. *et al.* **Competing through competences**. Cambridge: University Press, 2002.
- NICOLINI, D.; MEZNAR, M. B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. **Human Relations**, v. 48, n. 7, 1995, p. 727-746.

- NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **The knowledge-creating company**: how japanese companies create the dynamics of innovation. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- PATRIOTTA, G. **Organizational knowledge in the making**: how firms create, use, and institutionalize knowledge. United States: Oxford University Press, 2003.
- PENROSE, E. T. **The theory of growth of the firm**. London: Basil Blackwell, 1959.
- PRAHALAD, C. K.; HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, Boston, v. 68, n. 3, May./Jun. 1990, p. 79-91.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias. In: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 41-63.
- RAUB, S. P. Towards a knowledge-based framework of competence development. In: SANCHEZ, R. (Org.). **Knowledge management and organizational competence**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 97-113.
- RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, jul./set. 2003, p. 203-212.
- RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 34-55.
- RUAS, R. *et al.* O conceito de competências de A a Z – análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004. In: XXIX Encontro Anual da Anpad, 2005, Brasília. **Anais...** Anpad, 2005.
- SANCHEZ, R. *et al.* Introduction: towards the theory and practice of competence-based competition. In: **Dynamics of competence-based competition**: theory and practice in the new strategic management. England: Elsevier, 1996. p. 1-35.
- SANCHEZ, R.; HEENE, A. A competence perspective on strategic learning and knowledge management. In: SANCHEZ, R.; HEENE, A. (Org.). **Strategic learning and knowledge management**. England: John Wiley & Sons, 1997. p. 3-18.
- SANCHEZ, R. Managing knowledge into competence: the five learning cycles of the competent organization. In: SANCHEZ, R. (Org.). **Knowledge management and organizational competence**. Oxford: Oxford University Press, 2001. p. 3-38.
- SCHULZ, M. **Learning, institutionalization, and obsolescence in organizational rule histories**. 1993. Tese (Doctor of Philosophy) – Department of Sociology and the Committee on Graduate Studies of Stanford University, Stanford University, Stanford.
- SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, v. 20, n.1, 1983, p. 7-28.
- TEECE, D. J. Towards an economic theory of the multiproduct firm. **Journal of Economic Behavior and Organization**, v. 3, 1982, p. 39-63.

TEECE, D. J. *et al.* Dynamic capabilities and strategic management. **Strategic Management Journal**, v. 18, n. 7, 1997, p. 509-533.

TURNER, D.; CRAWFORD, M. Managing current and future competitive performance: the role of competence. In: HAMEL, G.; HEENE, A. **Competence-based competition**. England: John Wiley & Sons, 1994. p. 241-264.

VASCONCELOS, I. F. G.; MASCARENHAS, A. O. **Organizações em aprendizagem**. Coleção Debates em Administração. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

WEICK, K. E. The non-traditional quality of organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, 1991, p. 116-124.

WEICK, K. E.; ROBERTS, K. H. Collective mind in organizations: heedful interrelating on flight decks. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, n. 3, 1993, p. 357-581.

WERNERFELT, B. A resource-based view of the firm. **Strategic Management Journal**, v. 5, n. 2, Apr./Jun., 1984, p. 171-180.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZOLLO, M.; WINTER, S. G. Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities. **Organization Science**, v. 13, n. 3, 2002, p. 339-351.