

A aprendizagem organizacional como um campo específico de conhecimento no cenário dos estudos organizacionais

(Organizational learning as a specific field of knowledge within the scope of organizational studies)

Ângela França Versiani
André Luiz Fischer

Resumo

O presente ensaio tem por objetivo identificar as âncoras teóricas que definem a especificidade da aprendizagem organizacional no campo dos estudos organizacionais. A sua principal contribuição está em refletir sobre os fundamentos que a caracterizam como uma escola específica de pensamento sobre as organizações. Para essa caracterização, o debate sobre se podem realmente as organizações aprender é contrastado com a perspectiva racional, natural e sistêmica em que os estudos organizacionais são classificados. Tal reflexão é desenvolvida em três momentos. O primeiro mostra a dificuldade de se pensar a aprendizagem como um objeto claramente definido. No segundo momento, aprecia-se como o debate sobre aprendizagem cria um discurso específico e distinto das perspectivas racional, natural e sistêmica. Dentre essas especificidades destacam-se as mudanças cognitivas, o ambiente seletivamente percebido, a racionalidade múltipla e processual e a dinâmica do autodesenvolvimento. Finalmente conclui-se que estudos sobre aprendizagem organizacional tendem a preencher o vazio entre condições ambientais e ação estratégica, concebendo as organizações como fluxos de conhecimento.

Palavras-chaves: Aprendizado organizacional; Estudos organizacionais; Teorias da organização.

O crescimento de estudos sobre aprendizagem organizacional tem sugerido a constituição de um campo específico de conhecimento no terreno da teoria das organizações (SHRIVASTAVA, 1983; FIOL; LYLES, 1985; DOGSON, 1993; SMITH, 1997; DI BELLA; NEVIS, 1998; SMITH *et al.*, 2001; DIEKERS *et al.*, 2003). Entretanto, diversos autores afirmam que a delimitação desse campo é bastante controversa, dado que o crescimento das pesquisas empíricas pode não ter implicado o avanço da área, devido à sua fragmentação teórica (SMITH, 1997; SMITH *et al.*, 2001; PRANGE, 2001; LOIOLA; BASTOS, 2003). Essa fragmentação se manifesta nos diversos enfoques que guiam os estudos,¹ havendo um conjunto contraditório de idéias na formulação sobre o aprendizado e a forma de abordá-lo. Como consequência dessa heterogeneidade, surge a dúvida sobre a plausibilidade de se ter uma teoria sobre aprendizado organizacional (SMITH, 1997; PRANGE, 2001), uma vez que não há um modelo dominante ou

¹ Dentre esses enfoques, Elkajer (2001), por exemplo, faz menção a dois modelos: o primeiro denominado de gerencial e o segundo de prática situada. Já Di Bella e Nevis (1998) elencam três diferentes enfoques: o modelo normativo, o desenvolvimentista e o enfoque das capacidades. Outras classificações podem ser encontradas em Addleson (1996). Essas classificações referem-se à briga de dois paradigmas nos estudos organizacionais: o paradigma funcionalista e o compreensivo.

que se estabeleça como principal diretriz. Chega-se mesmo a questionar a legitimidade científica do campo, suspeitando-se que a *aprendizagem organizacional* tornou-se chavão contemporâneo e, por isso mesmo, uma preocupação teórica temporária (ELKAJER, 2001; RUAS; ANTONELLO, 2003).

Ao se constatar tal diversidade, o que se pretende, neste ensaio, é sublinhar que essa falta de consenso não pode ser desconsiderada quando se trata de compreender o assunto. Contudo, defende-se que a diversidade no tratamento da aprendizagem organizacional, *ipsis litteris*, não é capaz de descaracterizar o seu objeto teórico. Argumenta-se que estudiosos na tarefa de identificar, descrever e classificar a aprendizagem organizacional a representam como objeto científico construído, designando suas propriedades. Nesse sentido, concorda-se com Clegg *et al.* (1999), Reed (1999) e Gherardi e Nicolini (2003), dentre outros, de que os objetos de interesse dos pesquisadores são efeitos das conversações múltiplas, organizadas profissionalmente por meio de agendas de pesquisa e discussão. Assim, assume-se que é no debate sobre se podem as organizações realmente aprender (COOK; YANOW, 1996, WEICK, 1991, 2004; SMITH, 2001) que se estabelecem as diversas elaborações conceituais, as quais fornecem a morfologia para a definição da aprendizagem organizacional como campo específico de conhecimento na área de estudos organizacionais.

O argumento acima defendido se conforma na literatura mais recente sobre aprendizado organizacional. Por exemplo, Antonacopoulou e Chiva (2007) reconhecem que os diferentes enfoques sobre aprendizado organizacional oferecem oportunidade para uma melhor compreensão do fenômeno, sugerindo que há nessa diversidade questões a serem conectadas. Esses autores compartilham, com Crossan *et al.* (1995), Bo Hedberg (2003), somente para citar alguns, a idéia de que há um enquadramento integrativo, sem contudo rejeitar a diversidade paradigmática que guia esses estudos.

Concebe-se esse quadro integrativo como um sistema de relações conceituais que sustenta a aprendizagem organizacional como objeto científico construído. Esse objeto é uma tradução específica, conceitual, uma representação do real percebido, uma descrição produzida em um processo de formalização teórica (BRUYNE *et al.*, 1977). Assim, neste trabalho, busca-se elucidar essa formalização teórica. Justifica-se tal proposta dada a carência de estudos que sistematizem o *locus* da aprendizagem nos estudos organizacionais. As revisões teóricas sobre aprendizagem organizacional não progrediram além das conceituações do aprendizado e de sua constatação como parte integral da organização (ANTONACOUPOULOU; CHIVA, 2007). Já aquelas que classificam os estudos organizacionais, como o trabalho de Scott (1998) ou o de Reed (1999), não enfatizaram especificamente o debate que edifica a escola de pensamento sobre

aprendizagem organizacional. Portanto, acredita-se que a principal contribuição deste ensaio esteja em refletir sobre os fundamentos que caracterizam tal escola.

Frente a esse contexto, indaga-se: como a aprendizagem organizacional constitui uma perspectiva distinta de análise no cenário dos estudos organizacionais? Tenta-se responder a essa pergunta contrastando-se o debate sobre se podem realmente as organizações aprender com três grandes perspectivas que enquadram os estudos organizacionais. Para essa comparação, elegeram-se as perspectivas descritas em Scott (1998), quais sejam, perspectiva racional, natural e sistêmica. Em suma, com o presente ensaio, objetiva-se identificar as âncoras teóricas que definem a aprendizagem organizacional como uma escola de pensamento sobre as organizações. O artigo encontra-se estruturado em três seções além desta introdução. Na primeira seção, discute-se a dificuldade de se pensar a especificidade da aprendizagem, tendo em vista a imbricação com as noções de mudança e adaptação organizacional. Para resolver esse impasse, examinam-se, na segunda seção, três polêmicas em torno das quais o objeto da aprendizagem organizacional se constituiu, a saber: sobre o caráter distintivo da aprendizagem, o nível organizacional e sobre os resultados da aprendizagem. A partir daí, elucida-se a sua especificidade no campo dos estudos organizacionais. Por fim, na terceira seção, procede-se à conclusão de que os estudos sobre aprendizagem apontam para o conceito de organização como fluxos de conhecimentos, e, nesse sentido, referem-se a uma escola que retrata as teorias de conhecimento nos estudos organizacionais.

A dificuldade de se pensar a especificidade da aprendizagem no conjunto dos estudos organizacionais

O aprendizado organizacional vem sendo concebido, de maneira geral, como um processo de fazer da empresa um ente capaz de imprimir constantes redirecionamentos, a fim de lidar com um ambiente em mutação acelerada. O termo é utilizado para descrever mudanças organizacionais que podem ocorrer em um ou mais níveis da organização (FIOL; LYLES, 1985; DOGSON, 1993; DI BELLA; NEVIS, 1998). A aprendizagem comporta a noção de que as organizações deveriam ser um estado contínuo de aprimoramento, tornando-se algo mais do que são no presente. Desse modo, tem-se que a aprendizagem organizacional é utilizada como uma categoria capaz de conter todas as dimensões das mudanças organizacionais, uma vez que a capacidade de aprender das empresas iria desde as formulações estratégicas, desenho e redesenho de estruturas e processos organizacionais, até a transformação de suas culturas (COOK; YANOW, 1996; PAWLOWSY, 2003).

As várias definições de aprendizado organizacional enfatizam as diferentes dimensões das organizações. Citemos, a título de exemplo, algumas conceituações. Simon (1953) define o

aprendizado organizacional como o crescimento de *insights* e reestruturações bem-sucedidas dos problemas organizacionais pelos indivíduos sobre os elementos estruturais e de *performance* da organização. Para Dogson (1993), esse aprendizado é constituído pelas maneiras como a firma constrói, suplementa e organiza o conhecimento e as rotinas ao redor de suas atividades e em sua cultura, bem como adapta e desenvolve a eficiência organizacional pela melhoria da utilização das habilidades de sua força de trabalho. Já Levitt e March (1991) consideram que o aprendizado organizacional realiza-se quando inferências retiradas da experiência são incorporadas nas rotinas que guiam comportamentos. O aprendizado organizacional é visto por esses autores como baseado em rotinas, dependente da história e orientado para metas. Argyris e Schön (1978) concebem a aprendizagem organizacional como envolvendo a detecção e correção do erro, processo que permite à organização realizar suas políticas e alcançar os seus objetivos. Já Di Bella e Nevis (1998) descrevem a aprendizagem como a capacidade ou os processos, no interior da organização, que, a partir de sua experiência, mantêm ou melhoram a sua *performance*.

Todas essas definições aludem aos processos de mudança, o que sugere que os limites da aprendizagem organizacional apresentam-se como maleáveis e tênues (DIEKERS *et al.*, 2003), tendendo a se mover ao encontro de outras teorias em organizações. Isso porque o conjunto dos estudos organizacionais parece marcado pela noção de mudança que incorpora a aprendizagem e adaptação ao seu escopo. As noções de mudança, aprendizado e adaptação são tão impregnadas que sem elas é quase impossível conceber alguma teoria em organização. Conforme Fiol e Lyles (1985), mudança, aprendizado e adaptação são termos utilizados para referir-se aos processos pelos quais as organizações se ajustam a seus ambientes, sendo comum utilizá-los como sinônimos (FINGER; BRAND, 2001).

Essa imbricação é fortemente referida no conjunto dos estudos organizacionais, como na teoria comportamental da firma (CYERT; MARCH, 1963), nas organizações como sistemas ou nos estudos contingencialistas (LAWRENCE; LORSCH, 1973; SCOTT, 1998), *approachs* segundo os quais o critério último da organização é a sobrevivência de longo prazo (PAWLOWSKY, 2001). Para realizá-la, as organizações devem promover o ajustamento ambiental (FIOL; LYLES, 1985). Essas teorias afirmam que a adaptação ao ambiente decorre das mudanças organizacionais, que por sua vez significam aprendizado organizacional. Nesse sentido, o aprendizado organizacional implica adaptação ao ambiente.

Autores como Argyris e Schon (1978), Pawlosky (2003), Miller (1996), Fiol e Lyles (1985) apontam que a grande maioria dos *clusters* teóricos em organização adota, mesmo que implicitamente, a noção de aprendizado. Miller (1996) vai além e postula que a noção de aprendizagem perpassa todos os eixos dos extremos das dimensões voluntarismo *versus* determinismo presentes nesses estudos. E, então, cria uma tipologia que descreve modos de

aprendizado desse *continuum*, os quais se distinguem pela limitação que se imputa ao pensamento e à ação dos indivíduos. Como consequência desse *continuum*, as empresas são vistas como ocupando diferentes posições de aprendizado. Se as burocracias aprendem tanto quanto outros modelos de organização (FIOL; LYLES, 1985; DI BELLA; NEVIS, 1998; WEICK, 2004), torna-se comum perceber a mudança das organizações como resultado da aprendizagem, cuja questão de como as organizações aprendem supõe o alinhamento com o seu ambiente (HUYSMAN, 2001).

Assim, o resultado natural dessa simbiose foi o aparecimento de um silogismo amplamente aceito nos estudos organizacionais, qual seja: 1ª premissa: adaptação implica mudança; 2ª premissa: mudança implica aprendizado; conclusão: logo, adaptação implica aprendizado. Esse silogismo desponta como a principal dificuldade na localização dos estudos sobre aprendizagem organizacional, porque, como o silogismo é um argumento que decorre da lógica formal, apresenta validade, sem contudo ater-se à veracidade das premissas (PENA, 2002). Isso significa que uma das premissas de um silogismo pode ser falsa sem, contudo, invalidar o argumento. Quando ocorre de uma das premissas ser falsa, está-se diante de uma conclusão igualmente falsa, mas que deriva de um raciocínio formalmente válido. Silogismos que têm como premissas proposições falsas levam a conclusões aparentemente verdadeiras, sem o serem.

Tal constatação leva-nos à conclusão de que se deve apreciar as premissas do silogismo ora identificado, de forma a esclarecer o conteúdo das proposições (lógica material). Desse modo, poder-se-ia entender mais claramente o que significa o objeto científico construído dos estudos sobre aprendizagem. O objeto científico construído é uma ligação, um abstrato-concreto, que manifesta a potência que têm os conceitos de se inscreverem e retratarem a realidade (BRUYNE *et al.*, 1977). De acordo com Burrell (1999), ao classificar e marcar a teorização, os conceitos desempenham um aprisionamento e, quando inseridos em um processo discursivo, demarcam regiões centrais naquele discurso. Essa demarcação constrói um lugar que define a especificidade daquele discurso, desenhando um campo específico de conhecimento. Para a distinção desse lugar, deve-se ater ao princípio de negligenciabilidade (BRUYNE *et al.*, 1977), em que se distingue no discurso o essencial daquilo que é meramente acessório.

Portanto, é possível observar como o debate sobre aprendizagem organizacional elabora um discurso que faz as noções de aprendizado, adaptação e mudança se diferenciarem, estabelecendo a aprendizagem como um objeto claramente definido. Desse modo, na próxima seção, analisa-se o silogismo ora identificado mediante o exame de três polêmicas em torno das quais o debate sobre aprendizagem organizacional se desenvolveu.

A aprendizagem organizacional como objeto científico construído

Na literatura sobre aprendizagem sobressai um grande debate sobre as organizações, cuja principal controvérsia refere-se ao que constitui a “organização” e à aplicação da aprendizagem em sua definição. O sentido de tal discussão se revela em três indagações seqüenciadas. A primeira refere-se à natureza da aprendizagem (COOK; YANOW, 1996; SMITH; ARAÚJO, 2001; PRANGE, 2001; WEICK, 2004), a segunda àquilo que distingue o nível organizacional. Em última instância, tal discussão revela o que significa aplicar a definição de aprendizado às organizações, bem como as implicações de entendê-las a partir desse ponto de vista. A terceira indagação busca delinear o resultado do aprendizado, visando a identificar como pode ser medido (PRANGE, 2001; HUYSMAN, 2001; COOK; YANOW, 1996; WEICK, 2004). Com essa indagação, pretende-se contemplar a natureza do aprendizado e como o seu conteúdo se expressa na realidade. Assim, nesta seção tal discussão é cotejada com as diferentes perspectivas nos estudos organizacionais. Por esse contraste, *pari passu*, delinea-se o *locus* da aprendizagem organizacional no terreno dos estudos organizacionais.

A primeira indagação: sobre o caráter distintivo da aprendizagem

No tocante ao caráter distintivo da aprendizagem, as contribuições da psicologia foram esclarecedoras para solucionar as imbricações das noções de aprendizado, mudança e adaptação.

Visando a apresentar as principais contribuições dessa disciplina para o campo da aprendizagem organizacional, Maier *et al.* (2003) explicam que o aprendizado é um modo de os organismos se adaptarem ao ambiente, porquanto não herdaram pela evolução das espécies todas as habilidades necessárias à sua sobrevivência. Os autores esclarecem que aprender é algo arriscado e precário, porque os organismos não sabem ao certo como reagir ao ambiente durante esse processo, podendo, inclusive, ser mortos antes de adquirirem as habilidades necessárias para sobreviver. Por essa delimitação, a psicologia conceitua o aprendizado como um processo no qual transformações ocorrem no potencial ou na capacidade de realização comportamental dos indivíduos como resultado de suas experiências, sublinhando que, para tal, os aprendizes incorrem em erros ou acertos e que somente por meio dessas experiências desencadeiam associações para novos e possíveis princípios comportamentais.

Tendo em vista a referência acima, algumas observações devem ser feitas para que se possa compreender o impacto da psicologia no desenho das discussões sobre aprendizagem organizacional. Primeiro, o exemplo contém em suas entrelinhas referência a dois modelos básicos nos quais a aprendizagem individual tem sido descrita tradicionalmente e que balizam as referências sobre aprendizagem das organizações, a saber: de um lado, o modelo behaviorista, e, de outro, o cognitivista (FIOL; LYLES, 1985; CROSSAN *et al.*, 1995; FLEURY, 2001). O

primeiro modelo supõe que os estímulos influenciam as percepções do organismo aprendiz, havendo automaticamente ação coerente com tais percepções. Enfatiza-se a aprendizagem pela mudança do comportamento observado sem privilegiar os conteúdos que provocaram tais modificações (SIMS, 2001; FLEURY, 2001; MAIER *et al.*, 2003). Já o modelo cognitivo se preocupa com esses conteúdos, sugerindo que o comportamento se constrói conforme a percepção ou imagem da realidade que as pessoas têm (WEICK, 1973; GIOIA, 1984; DAFT; WEICK, 1984; FRIEDMAN, 2003). Enquanto no modelo comportamental a atenção está focada na *performance* ou nos resultados, no modelo cognitivista a preocupação está centrada nos mecanismos de processamento da informação ou em como as pessoas representam o mundo em termos de um modelo mental, ao qual aplicam regras e fazem inferências.

No debate sobre aprendizagem, o modelo comportamental é severamente criticado pelos argumentos que demonstram suas fragilidades em termos práticos da vida em sociedade. Weick (1973, 1991), por exemplo, um desses críticos contumazes, denuncia que, quando se observa um comportamento humano, não há como determinar o estímulo que o desencadeia. As situações de estímulos na vida em sociedade tendem a ser instáveis e mutantes, o que torna complicado estabelecer similaridades de estímulos e, por conseqüência, precisar o tipo de estímulo desencadeador do comportamento, principalmente quando esses estímulos se materializam através de fluxos. Além disso, o mesmo estímulo pode gerar respostas diferentes, e tais respostas podem ser passageiras, de forma que o organismo aprendiz apenas se ajuste a um período transitório de pouca importância, havendo pouco incentivo para que adquira um caráter mais permanente.

Maier *et al.* (2003) também salientam as dificuldades de se tratar mudanças comportamentais como aprendizado. Sublinham que essas mudanças podem decorrer de processos de maturação, como, por exemplo, crescimento geneticamente determinado dos sistemas nervosos ou das limitações ou constrangimentos situacionais, que incluem a falta de recursos. Tais situações não implicam, portanto, associações mentais próprias dos indivíduos, decorrentes de sua experiência. Há muito se propala que os comportamentos individuais podem ser determinados por uma série de outros fatores, tais como habilidades, perfis psicológicos, além de se destacar a necessidade de afirmação ou aceitação social. Isso implica que respostas para o mesmo estímulo mudam porque ocorrem em função das situações sociais (WEICK, 1991).

A influência do ambiente na conformação do comportamento organizacional é demarcada principalmente pela perspectiva sistêmica ou pelas teorias do imperativo ambiental,² quando

² Classificam-se na perspectiva sistêmica aquelas teorias nos estudos organizacionais que compartilham da idéia de que organizações são sistemas abertos basicamente controlados pelo ambiente. Dentre elas estão a teoria

afirmam que empresas adotam novas ações em função de restrições impostas ou oportunidades oferecidas por seu contexto. O ambiente institucional é um dos elementos de pressão sobre o ambiente de tarefa (LAWRENCE; LORSCH, 1973) e do domínio organizacional (THOMPSON, 1976), levando empresas, e até mesmo populações delas, a promoverem o ajustamento a essas contingências, implicando, inclusive, isomorfismo estrutural (DI MAGGIO; POWELL, 1983). Nesse sentido, o contexto institucional das empresas constitui um conjunto de estímulos que pressiona a comportamentos semelhantes em uma dada indústria, podendo impulsionar a redirecionamentos e mudanças organizacionais.

A mudança de comportamento das firmas em função de incentivos governamentais, restrições impostas, oportunidades ou imitação, enfim, das limitações impostas pelo entorno, podem constituir apenas respostas transitórias. Nesse sentido, recrudescem as críticas de se associar diretamente mudança comportamental ao aprendizado. E vai-se além, ao considerar a inércia presente nas organizações. Isto é, as empresas tendem a emitir respostas constantes devido ao conjunto de rotinas (LEVITT; MARCH, 1991) que transformam entradas em uma seqüência padronizada, dificultando transformações dos comportamentos já adquiridos (FELDMAN; PENTLAND, 2003). Isso significa que rotinas desfazem ou manipulam possíveis alterações que poderiam decorrer de um estímulo. Portanto, sublinha-se novamente a inadequabilidade de se equacionar diretamente mudança comportamental e aprendizado (FIOL; LYLES, 1985; WEICK, 1991, 2004).

Tendo em vista tal inadequação, o modelo cognitivo aparece como alternativa para se buscar a especificidade da aprendizagem. Postula-se que tal modelo consegue de maneira mais precisa estabelecer a distinção entre aprendizado e mudanças comportamentais (WEICK, 1991; COOK; YANOW, 1996). Desse modo, é utilizado para desfazer os equívocos em torno das noções de aprendizado e mudança. Conclui-se que o aprendizado é o desenvolvimento de *insights* que decorrem das associações mentais entre ações passadas e as conclusões tiradas da eficácia dessas ações no tempo presente, bem como a visão de quão adequadas estarão em relação ao futuro (FIOL; LYLES, 1985, WEICK, 1991, 2004).

Os autores que tratam da aprendizagem organizacional compartilham o ponto de vista de que, para haver aprendizado, é necessária a incorporação ou o desenvolvimento de conhecimentos. Huber (1991), por exemplo, admite que uma entidade aprende se, por meio do processamento de informação, a extensão de seu comportamento potencial é modificada, tanto se for uma pessoa, quanto se for uma indústria ou uma sociedade. Di Bella e Nevis (1998) também sustentam que a aprendizagem é mais do que adaptação, envolve a concepção que a organização

contingencial e a escola do *design*, de acordo com Scott (1998). Também podem ser inseridas a ecologia populacional e o institucionalismo de base estrutural, traduzido pelo isomorfismo estrutural, uma vez que tais teorias enfatizam o controle do ambiente sobre a organização.

possui sobre a sua experiência ao longo de sua história. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de um modelo mental (SENGE, 1990), de um processo interpretativo (WEICK, 1991, 2004; DAFT; WEICK, 1984), de concepções e visões de mundo (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; NONAKA; TAKEUCHI, 1997), de um fazer sentido pela reflexão e auto-reflexão (DI BELLA; NEVIS, 1998; WEICK, 2004; ARGYRIS; SCHÖN, 1978; NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Nesse entendimento, o aprendizado tende a opor-se à adaptação e mudanças, pois estas significam pontualmente ajustes ou mudanças comportamentais (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; FIOL; LYLES, 1985), sem necessariamente implicar uma nova visão de mundo, um novo código valorativo ou interrogações que questionam validades. Já o aprendizado diz respeito à reestruturação do conhecimento em direção a uma nova base de princípios, imagens e visões de mundo, o que não significa, por seu turno, desencadear mudanças comportamentais.

À luz de tais diferenciações, o silogismo (1^a premissa: adaptação implica mudança; 2^a premissa: mudança implica aprendizado; conclusão: logo, adaptação implica aprendizado) que envolve os estudos organizacionais e embaça a especificidade da aprendizagem em relação a outras perspectivas nos estudos organizacionais começa a se esmaecer. Em outras palavras, apesar de esse silogismo ser um raciocínio formalmente válido e evidenciado principalmente na perspectiva sistêmica ou na teoria contingencial, estudos sobre aprendizagem propriamente ditos sugerem fragilidades no conteúdo da segunda proposição, implicando um sentido diferente. Pode-se dizer que mudança comportamental gera adaptação, mas não implica necessariamente aprendizado, pois, para haver aprendizado, mudanças cognitivas são condição *sine qua non*.

Acredita-se que a máxima que define o *locus* da aprendizagem no conjunto dos estudos organizacionais relaciona-se às mudanças cognitivas, uma vez que estas aparecem como elementos centrais do discurso daqueles estudos que definem a aprendizagem organizacional. Ao adotarem tal enquadramento, tais estudos deslocam, por exemplo, o centro de análise da perspectiva racional. Em outras palavras, movem-se dos critérios técnicos, administrativos e estruturais de uma ordem fundada em uma autoridade racional-legal (SCOTT, 1998; REED, 1999) para os processos sociocognitivos de uma ordem negociada e interacional (REED, 1999; HODGKINSON; SPARROW, 2002). Ao enfatizar a cognição, também diferem substancialmente dos estudos classificados na perspectiva natural (SCOTT, 1998). Enquanto a perspectiva natural privilegia as necessidades de adaptação e integração de um ambiente objetivamente dado, o foco na cognição emerge em contraposição, enfatizando a realidade como seletivamente percebida (HODGKINSON; SPARROW, 2002). Já a perspectiva sistêmica questiona o imperativo ambiental que exerce controle sobre o comportamento das organizações, chamando a atenção para a possibilidade de autonomia frente ao ambiente.

Se, por um lado, os estudos sobre aprendizagem abraçam a perspectiva cognitiva, colocando-os em um lugar específico no conjunto dos estudos organizacionais (HODGKINSON; SPARROW, 2002), por outro faz-se necessário observar que, em muitos casos, o comportamento forma a base da cognição (WEICK, 1973; MAIER *et al.*, 2003), visto que o entendimento ou compreensão do fenômeno ocorre após o comportamento realizado. O reconhecimento de que a aprendizagem pode ser fruto da ação desencadeada é compartilhado por diversos autores, tais como Feldman e March (1981) ou March e Olsen (1975), quando admitem que muito da informação usada para justificar uma decisão é interpretada depois de efetivada a decisão.

Assim, levando-se em consideração que conhecimentos, muitas vezes, decorrem dos comportamentos realizados, é forçoso admitir que o confronto entre cognição e comportamento não implica exclusão, ambos podem ser tratados a partir de uma síntese. Crossan *et al.* (1995) sugerem que poderia ser mais proveitoso pensar na inter-relação da cognição e do comportamento, advogando que aprendizado realmente efetivado, por eles denominado aprendizado integrado, refere-se a mudança cognitiva e comportamental. Adotando-se esse ponto de partida, poder-se-ia visualizar por que mudanças comportamentais não conduzem a cognitivas e vice-versa, identificando-se os fatores impeditivos na realização do aprendizado.

Nesse sentido, caminha-se para a idéia de que não há uma hierarquia entre cognição e ação, ou entre interpretação e ação, sendo possíveis tanto racionalidades *ex ante*, pautadas em motivações, aspirações ou metas e objetivos dominados conscientemente, quanto racionalidades *ex post*, que revelam aos agentes seu sentido e significação. Se, por um lado, mudanças comportamentais podem ou não estar associadas ao aprendizado, com certeza o aprendizado requer mudanças no acervo de conhecimentos e de interpretações feitas pela organização. Em primeira instância, essa mudança inicia-se com uma nova forma de pensar dos indivíduos, que se expressa por interpretações diferentes das usuais sobre as questões com as quais a empresa se depara, tanto no seu ambiente externo, quanto interno.

Uma vez definida a especificidade do aprendizado conforme descrito acima, emerge o segundo debate sobre o que distingue a aprendizagem individual da organizacional. Huysman (2001) sublinha que uma das maiores controvérsias é a diferença entre aprendizagem individual e organizacional, sendo difícil definir a segunda sem incorporar a primeira. O objetivo, portanto, da subseção seguinte, é o de contemplar a posição dos indivíduos na temática para visualizar os impactos que essa distinção promove na definição da aprendizagem organizacional como área específica nos estudos organizacionais.

Segunda indagação: sobre o caráter distintivo do nível organizacional

A importância dos indivíduos na elaboração do construto aprendizagem organizacional é reconhecida de forma unânime na literatura. O argumento básico é que, embora as organizações possam aprender independentemente de qualquer indivíduo específico, não podem prescindir de todos eles (KIM, 1993; FRIEDMAN, 2003; HUYSMAN, 2001), o que coloca a aprendizagem individual não só como condição necessária ao aprendizado das organizações (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; GARAVAN, 1987; SENGE, 1990; NONAKA; TAKEUCHI, 1997), mas também como um modelo para a aprendizagem organizacional (CROSSAN *et al.* 1995; COOK; YANOW, 1996; HUYSMAN, 2001; WEICK, 2004).

A importância dos indivíduos é ressaltada pela grande maioria dos teóricos da aprendizagem organizacional, tais como Simon (1953), Argyris; Schön (1978), Bob Hedberg (1981), Senge (1990), Nonaka; Takeuchi (1997), Di Bella e Nevis (1978), congruentes na concepção de que os indivíduos devem reformular suas maneiras de pensar por um processo de questionamento que incita uma nova visão do mundo e das organizações. Trata-se, portanto, de indagar sobre o próprio comportamento e sobre a maneira como o raciocínio está estruturado. Se, por um lado, admitem o papel dos indivíduos na aprendizagem organizacional, por outro reconhecem que o aprendizado individual por si só não é capaz de promovê-lo no nível organizacional. Há a aceitação de que indivíduos podem aprender sem que a organização tenha aprendido (KIM, 1993; CROSSAN *et al.*, 1995). Para se tornar organizacional, o aprendizado individual precisa ser transportado a uma dimensão coletiva. Isto é, há de se converter o conhecimento individual em capacitação ou conhecimento organizacional.

A partir dessas considerações, deve-se ressaltar que a analogia entre aprendizado individual e organizacional só é possível quando se consideram as organizações como fenômenos sociais, cuja estrutura é erigida pelos papéis socialmente desempenhados. O eixo básico para a conversão do conhecimento individual ao nível organizacional é que a aprendizagem se efetua por intermédio dos indivíduos, mas se cristaliza nas rotinas e ações organizacionais. Dessa forma, o aprendizado organizacional é apreendido pelo processo que absorve o conhecimento dos indivíduos expresso em suas práticas ao escopo da empresa, que, por seu turno, respondendo ao ambiente, produz efeitos retroativos sobre a forma de pensar dessas pessoas. Nesse sentido, o aprendizado individual pode promover o aprendizado organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; SHRIVASTAVA, 1983; FIOL; LYLES, 1985; SENGE, 1990; DOGSON, 1993; KIM, 1993; GARVIN, 1993; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; FRIEDMAN, 2003), desde que incorporado em propriedades organizacionais legitimamente reconhecidas. Para se tornar organizacional, o aprendizado individual necessita ser compartilhado e incorporado às imagens das organizações sustentadas por seus membros em

senso coletivo (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; SENGE, 1990; NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Caso contrário, poderá haver aprendizado nas organizações e não das organizações (CROSSAN *et al.*, 1995).

Ao se reconhecer que o agregado coletivo possui particularidades que não têm correspondência no nível organizacional, relativizam-se as concepções que consideram o aprendizado organizacional ora como os indivíduos aprendem no contexto das organizações, ora em explorar o aprendizado individual e aplicá-lo às empresas, concebendo-o mais como metáfora do que situação real (COOK; YANOW, 1996; WEICK, 2004; CROSSAN *et al.*, 1995). De fato, grande parte do debate na literatura está em definir quem aprende, ou seja, o modo pelo qual a aprendizagem pode ser considerada organizacional (PRANGE, 2001).

Muito dessa confusão parece relacionar-se à dificuldade de se conceber a organização em sua realidade de processo, em que não existe um *quem*, mas interações que ocorrem entre os indivíduos e que manifestam um padrão próprio, o qual permite o controle daqueles mesmos relacionamentos. Ao se promulgar a conversão do conhecimento, os estudos sobre aprendizagem organizacional são forçados a adotar uma concepção de organização que difere substancialmente das perspectivas racional, natural ou sistêmica, pois a organização tende a ser vista pelos teóricos da aprendizagem como emergente do processo social no qual é gerada.

Por esse enfoque, estudos sobre aprendizagem organizacional tendem a contradizer a perspectiva sistêmica, rechaçando a idéia de restrição ambiental baseada no comportamento estímulo-resposta (SCOTT, 1978; DONALDSON, 1999; PERROW, 1991). Também apresentam-se de forma bastante distinta das perspectivas racional e natural, seja negando a racionalidade eminentemente dirigida pelos sujeitos, seja explicitando que não se pode entender a organização basicamente pelos comportamentos dos indivíduos (SCOTT, 1978; PERROW, 1991). Assim, a concepção de organização enquanto processo ressalta a importância de compreendê-la como um acontecimento em curso, rejeitando que restrições externas ou o estabelecimento de metas bastem para prever a racionalidade organizacional. Nesse sentido, a racionalidade organizacional apresenta caráter de multiplicidade. Isto é, longe de se supor a racionalidade unidirecional de uma coletividade coesa, promulga-se a existência de racionalidades múltiplas e contraditórias a partir de um processo evolutivo.

Essa multiplicidade é muito bem descrita em Weick (1973, 2004), Nonaka e Takeuchi (1997) e Nonaka *et al.* (2003), para os quais as organizações criam, conservam e dissolvem coletividades. Esses processos são caracterizados pela alternância de estabilidade e instabilidade, o que torna a ambivalência o aspecto básico da vida organizada. Segundo Weick (1973, p. 39), “uma organização continuará a existir somente à medida que haja conformismo e não conformismo, lembrança e esquecimento, destruição e criação de caos”.

Assim, a evolução da organização pressupõe a existência de alguma flexibilidade para que possa mudar o sentido de suas práticas. As referências sobre aprendizagem organizacional não só admitem tal flexibilidade, mas também concebem as organizações tanto por seus elementos instituintes como por sua realidade instituída. Assim reconhecem que as organizações aprendem somente através dos indivíduos (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; CROSSAN *et al.*, 1995; SENGE, 1990) e, embora estes venham e vão e a liderança mude, a organização enquanto entidade pode preservar certos comportamentos, mapas mentais, rotinas, normas e valores que sobrevivem ao longo do tempo (DAFT; WEICK, 1984; CROSSAN *et al.*, 1995; FIOL; LYLES, 1985; LEVITT; MARCH, 1991; ARGYRIS; SCHÖN, 1978; DI BELLA; NEVIS, 1998). Isto é, apesar de não terem mentes ou cérebros como os indivíduos, as organizações apresentam estruturas cognitivas ou de conhecimento. A suposição básica é de que essas estruturas referem-se a compreensões compartilhadas definidoras de relacionamentos esperados quanto aos objetivos, às causas e seus efeitos sobre as mesmas relações (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; WEICK, 1991; DI BELLA; NEVIS, 1998; LYLES; SCHWENK, 1992).

Assim, a interpretação é o elemento crítico (WEICK, 1973, 2004; COOK; YANOW, 1996; DAFT; WEICK, 1984; CROSSAN *et al.*, 1995; FIOL; LYLES, 1985; LEVITT; MARCH, 1991; ARGYRIS; SCHÖN, 1978; DI BELLA; NEVIS, 1998) que permite organizacionalmente o desenvolvimento de um fazer sentido para si e para os outros (WEICK, 1995), em que o aprendizado organizacional diz respeito ao fluxo de interatos que aciona a institucionalização das regras cotidianas de conduta. O aprendizado organizacional tem um significado distinto, porque separa o aprendizado individual do padrão que emerge da interação dos grupos. Para haver aprendizado organizacional, esse padrão ou o conjunto de rotinas anteriormente estabelecidas pela coletividade deve ser alterado, construindo-se uma nova *framework* conceitual e significativa, que pode redirecionar a evolução das organizações.

Terceira indagação: sobre os resultados do aprendizado

Conforme visto, as referências sobre aprendizagem tendem a compartilhar a idéia de que a evolução das organizações ocorre mediante a tensão entre realidade instituinte e sua realidade instituída. Esse processo evolutivo se dá no momento em que organizações, ao lidarem com o ambiente, procuram aproveitar os recursos de que dispõem e, concomitantemente, abrem-se a explorar possibilidades antes desconhecidas. É esse movimento de justaposição de ordem e desordem (WEICK, 2004) que pressiona à revisão dos significados e das práticas organizacionais.

Tal movimento pode ser descrito pela capacidade de variação, seleção e retenção organizacional (WEICK, 1973). A variação ocorre quando padrões de relacionamento estão

expostos a seqüências não repetitivas, decorrentes tanto do ambiente interno das organizações como do externo. Quanto mais numerosas essas variações e quanto maior a heterogeneidade entre elas, maior a possibilidade de mutações e mais ricas as oportunidades para uma inovação vantajosa, desde que os relacionamentos existentes permitam trabalhar a ambigüidade recebida.

Segundo os autores que estudam a aprendizagem organizacional, relacionamentos servem tanto para limitar a amplitude de possibilidades que podem acontecer às organizações, como para promovê-las (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; WEICK, 1991; DI BELLA; NEVIS, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Então, ressaltam que, se existe muita ambigüidade externa, é necessária ambigüidade interna para lidar com o ambiente. A incapacidade de desenvolver flexibilidade para lidar com a incerteza pode ser a principal razão pela qual as organizações vivenciam perturbações ou crises, dificultando a sua evolução (WEICK, 1973, 2004; HUBER, 1991; ARGYRIS; SCHÖN, 1978; DI BELLA; NEVIS, 1998; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Tais idéias são a base das diferentes perspectivas da aprendizagem organizacional, as quais realçam que essa flexibilidade é obtida pelo trabalho de equipes multidisciplinares, pela divisão de tarefa menos especializada, pelos estilos de gestão e liderança mais participativos, pelo estímulo à criatividade. As diferentes perspectivas sobre o aprendizado organizacional concordam que tais atributos propiciam a proximidade entre as pessoas, facilitando o compartilhamento de idéias e informações. Por isso, tem sido comum denominar tais atributos como práticas de aprendizagem, seus fatores facilitadores (DI BELLA; NEVIS, 1998) ou capacitadores do conhecimento (KROG; NONAKA, 2001). De acordo com Krog e Nonaka (2001, p. 17), a capacitação para o conhecimento inclui “a facilitação dos relacionamentos e das conversas, assim como o compartilhamento do conhecimento local em toda a organização ou além das fronteiras geográficas e culturais”.

Apropriar-se do referencial da aprendizagem pressupõe reconhecer a importância da aquisição, distribuição e interpretação das informações no escopo organizacional. A aquisição de informações é o primeiro passo para a organização criar seu conhecimento. Muitas atividades, tanto formais quanto informais, são desenvolvidas com esse objetivo e estão presentes na organização desde o seu nascimento (HUBER, 1991). Miller (1996), por exemplo, reconhece tanto a natureza planejada como a espontânea de estabelecer a relação com o ambiente, sustentando dois grandes modos pelos quais as organizações adquirem e desenvolvem conhecimento, denominados modo metódico e modo emergente de aprendizado. O arquétipo do conhecimento se organiza em uma seqüência evolutiva, não necessariamente contínua, que transforma dados em informações e estas em conhecimento por meio da interpretação.

Um ponto de destaque, e que diferencia a aprendizagem organizacional das demais perspectivas nos estudos organizacionais, refere-se ao fato de que esse referencial reconhece que

organizações podem ser eliminadas devido a interpretações que se consolidam equivocadamente ou por não desenvolver uma coesão em torno dos fluxos interpretativos. Dessa forma, o processo de seleção refere-se a um acordo sobre os significados dos eventos vivenciados, e é por isso que exerce um papel decisivo no aprendizado, pois não se sabe ao certo o que exatamente irá emergir desses relacionamentos. O ponto crucial é que o processo de interpretação não é acessível, apesar de explicado em grande medida pelas crenças que sustentam as organizações (DAFT; WEICK, 1984; MILLER, 1996).

Apesar de os processos de seleção afastarem a ambigüidade, ela ainda permanece em algum grau e é estocada na memória da organização, via retenção. O problema é quando essa ambigüidade diminui a ponto de a organização tornar-se coesa demais, bloqueando, obscurecendo e simplificando os estímulos para a interpretação, decisão e as respostas organizacionais (WALSH; UNGSON, 1991; WEICK, 1973, 2004). A questão que se coloca às organizações é justamente como aplicar as lições do passado e simultaneamente questionar sua relevância (WEICK, 2004). Nesse sentido, se postulam maior variedade interna para lidar com problemas de inércia e incertezas, também reconhecem a necessidade de uma compreensão uniforme, a despeito dessa variedade, para que haja unidade e coesão. Portanto, o ato de organizar implica reduzir a incerteza, em contraposição ao ato de aprender, que pressupõe aumentar a variedade (WEICK, 1991, 2004).

Ao se focar a ambivalência da vida organizada, as referências sobre aprendizado dão um passo à frente em relação às perspectivas racional, natural e sistêmica em estudos organizacionais, pois conseguem abordar as organizações como sistemas de alto nível de complexidade. Até então, os esquemas teóricos utilizados pelas diferentes perspectivas (racional, natural e sistêmica) conseguiram tratar as organizações apenas como sistemas de média complexidade (SCOTT, 1998), pois não incluem nas análises os aspectos simbólicos e sociais próprios da evolução dos sistemas sociais complexos.

Portanto, ter como referencial a aprendizagem das organizações é entender a dinâmica do autodesenvolvimento (WEICK, 1973, 2004); em outras palavras, entender como as organizações criam e constroem o conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Esse conhecimento, que funciona como uma lente para entender o meio em que se vive, é identificado como uma crença sustentada pela informação. A definição do conhecimento dada por Nonaka e Takeuchi (1997), como uma *crença verdadeiramente justificada*, refere-se ao processo de interpretação das informações, que constrói significados validados como verdade.

A extensão ou natureza desse conhecimento relacionam-se a como as práticas organizacionais ocorrem e são sustentadas na imagem que cada membro organizacional utiliza para descrever sua *performance*, e na do conjunto da organização (ARGYRIS; SCHÖN, 1978;

DI BELLA; NEVIS, 1998). Para Argyris e Schön (1978), das práticas organizacionais fluem muitas imagens, sempre incompletas e continuamente refeitas pelos indivíduos. É no contínuo concerto da engrenagem das imagens individuais de si e dos outros e da atividade da interação coletiva que se constitui o conhecimento organizacional. As normas, estratégias e concepções subjacentes às práticas organizacionais são esse conhecimento, que, tomado em seu conjunto (práticas de produção, *marketing*, pessoas etc.), guia o comportamento organizacional. Nesse sentido, o conhecimento tem uma dimensão simbólica, que se expressa nos discursos significativos arraigados nas rotinas e nas práticas da organização.

Admite-se que todo aprendizado pressupõe um determinado conteúdo que pode ser apreendido e observado na realidade. Se se trata da possibilidade de sua mediação, essa é uma batalha travada entre paradigmas concorrentes. Independentemente dessa briga, concorda-se que é possível não apenas captar a natureza do aprendizado, como este ocorrer somente em uma dimensão da organização. Para o aprendizado ser completo, as três dimensões das organizações, estratégica, tática e operacional, devem estar alinhadas.

Com as discussões até aqui apresentadas, pode-se concluir que o conhecimento organizacional é produto do aprendizado, o qual pressupõe processos que se referem às transições de uma condição organizacional para outra. Tais processos suportam o teste e a reestruturação do conhecimento detido pela organização em direção a uma nova base de princípios, imagens e práticas organizacionais (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; DI BELLA; NEVIS, 1998). Assim, o debate sobre se podem realmente as organizações aprender chega a um bom termo: as organizações aprendem porque, ao longo de sua evolução, podem apropriar-se de novos conhecimentos e institucionalizá-los. Entretanto, esse ciclo pode ser incompleto, ocorrendo em apenas uma dimensão da organização. Além disso, aprender não implica necessariamente desencadear mudanças comportamentais. Pode-se também aprender incorretamente e não se ser capaz de adaptação, e pode-se gerar adaptação sem necessariamente aprender. Abraçar essa complexidade teórica, concebendo a organização como fluxos de conhecimento, parece ser o lugar da aprendizagem nos estudos organizacionais, que não guarda correspondência com as perspectivas racional, natural e sistêmica.

Considerações finais

O presente ensaio objetivou refletir sobre o lugar que a aprendizagem ocupa nos estudos organizacionais. No início desta reflexão, destacaram-se o crescimento dos estudos sobre o tema, bem como a sua constituição enquanto campo de pesquisa. Também salientou-se que, a despeito da inexistência de um modelo teórico dominante, o debate que se travou entre teóricos e pesquisadores no sentido de responder se podem realmente as organizações aprender oferecia a

morfologia para se pensar a aprendizagem como um objeto científico construído. Assim, delineou-se o debate, dirigido por três considerações. A primeira buscou o caráter distintivo da aprendizagem em relação às noções de adaptação e mudança. Definindo-se que a aprendizagem promove a construção do conhecimento sem implicar necessariamente mudanças comportamentais, concluiu-se que o campo da aprendizagem organizacional inseria a perspectiva cognitiva como elemento central do seu discurso. A segunda consideração buscou esclarecer o caráter distintivo da aprendizagem organizacional em relação à individual. Entendeu-se que, apesar de o aprendizado organizacional possuir o mesmo significado do aprendizado individual, ambos diferiam, na medida em que o agregado coletivo possui propriedades particulares, sem correspondência no nível individual. Portanto, estudos sobre aprendizagem organizacional tendem a conceber o nível organizacional como um movimento de institucionalização das regras, das rotinas de trabalho, bem como dos significados que regem o funcionamento das organizações. Por fim, a terceira consideração salientou que todo aprendizado resulta em conhecimento cujo conteúdo pode ser apreendido e observado na realidade.

A partir do discurso que emergia do debate acima, buscou-se distinguir a aprendizagem de outros campos dos estudos organizacionais. Para essa comparação, recorreu-se à classificação de Scott (1998), que enquadra os estudos organizacionais nas perspectivas racional, natural e sistêmica. Ao se utilizar, neste trabalho, tais perspectivas, assumiu-se que diversos estudos compartilham de interesses comuns e expressam uma visão particular das organizações. Isso não significa que uma perspectiva se desenvolva por um conjunto unitário de idéias, mas que possíveis divergências não são capazes de promover um conflito de concepções entre os estudos. Essa unidade de possíveis contrários expressa uma problemática central, ancorada num discurso sobre organizações.

Estudos sobre aprendizagem organizacional consideram a cognição como um *approach* de destaque na análise organizacional. Esse *approach* focaliza o desenvolvimento de modelos mentais e processos interpretativos, cujos princípios podem ser sumarizados da seguinte forma: primeiro, organizações são limitadas em sua habilidade de processar uma variedade de estímulos externos, complexos por sua natureza; segundo, empregam uma variedade de estratégias, objetivando reduzir o corpo de informações de que, por outro lado, necessitam. Isso culmina com o desenvolvimento de um entendimento simplificado da realidade, o qual é codificado em um modelo mental. Uma vez formuladas, essas representações mentais agem como filtros através dos quais outras informações são subseqüentemente processadas (HODGKINWON; SPARROW, 2002). Nesse sentido, destoam radicalmente da perspectiva racional, segundo a qual o comportamento das organizações é livre de preconceitos, e do fazer sentido para si mesmas, em que cada informação tem igual importância e é igualmente levada em consideração.

Assim, se os estudos sobre aprendizagem organizacional se desenvolvem sustentados na perspectiva cognitiva, tendem a rechaçar a idéia de que o ambiente controla as organizações. Nesse ponto, diferem significativamente da perspectiva sistêmica, que destaca o imperativo ambiental e as necessidades de adaptação por meio de ajustes da estrutura a fatores materiais, tais como tamanho e tecnologia. Para a perspectiva sistêmica, valores e idéias não figuram como causas proeminentes do ajustamento estrutural (DONALDSON, 1999; SCOTT, 1998; REED, 1999). Portanto, estudos sobre aprendizagem organizacional tendem a focalizar os processos que medeiam a resposta dada ao ambiente. E nesse ponto marcam-se contraposições significativas em relação à perspectiva natural, que também não realça as interpretações como resposta da organização às pressões do ambiente externo. O centro da perspectiva natural está no comportamento ou nas relações interpessoais dos participantes nas organizações, enquanto estudos sobre aprendizagem organizacional tendem a focalizar a disjunção entre as exigências de longo prazo *versus* as predileções para organizar no curto prazo. Pode-se afirmar que estudos sobre aprendizagem organizacional, diferentemente das outras perspectivas, tendem a preencher o vazio entre condições ambientais e ação estratégica (HODGKINWON; SPARROW, 2002).

Admitindo-se que a organização tem a capacidade de se auto-organizar ou evoluir, conclui-se que, para os estudos sobre aprendizagem organizacional, a destruição é parte da criação e a liberdade e flexibilidade são essenciais à ordem. Portanto, a organização não é um sistema redutível a partes. Para entendê-la como um todo, há de se considerar o conhecimento como imanente do processo de organização. Nesse sentido, define-se a organização como fluxos de conhecimentos, definição essa que não guarda correspondência com as outras perspectivas dos estudos organizacionais.

Abstract

This article aims to identify the theoretical elements that define organizational learning as a field of knowledge within organizational studies. Its major contribution is to reflect upon the elements which characterize that field as a specific school of thought about organizations. For such, it contrasts the viewpoint whether organizations are really able to learn with the rational, natural and systemic perspectives in which organizational studies are classified. This line of thought is developed in three steps. The first shows the difficulties of considering learning a clearly defined research object. The second points out that the debate about learning triggers a specific discourse distinct from the one that characterizes the rational, natural and systemic perspectives. Outstanding among these specificities are cognitive changes, the selectively perceived environment, multiple and procedural rationality and the dynamics of self-development. In the third, one concludes that studies of organizational learning tend to fill the gap between environmental conditions and strategic action by conceptualizing organizations as knowledge flows.

Key words: Organizational learning; Organizational studies; Theories of organization.

Referências

- ADDLESON, Mark. Resolving the spirit and substance of organizational learning. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v. 9, n. 1, p. 32-41, 1996.
- ANTONACOPOULOU, Elena; CHIVA, Ricardo. The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning and organizing. **Management Learning**, London, v. 38, n. 3, p. 277-295, 2007.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Harlow: Addison-Wesley, 1978.
- BRUYNE, Paul de *et al.* **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- BURRELL, Gibson. Ciência normal, paradigmas, metáforas, discursos e genealogia da análise. In: CLEGG, Stewart R *et al.* **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999.
- CLEGG, Stewart R *et al.* **Handbook de estudos organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999.
- COOK, Scott D. N; YANOW, Dvora. Culture and organizational learning. In: COHEN, Michael D.; SPROULL, Lee S. **Organizational learning**. London: Sage, 1996.
- CROSSAN Mary M. *et al.* Organizational learning: dimensions for a theory. **The International Journal of Organizational Analysis**, Bowling Green, v. 3, n. 4, p. 337-360, 1995.
- CYERT, R. M.; MARCH, James G. **A behavioral theory of the firm**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963.
- DAFT, Richard L.; WEICK, Karl E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 9, n. 2, p. 284-295, 1984.
- DI BELLA, Anthony; NEVIS, Edwin C. **How organizations learn: an integrated strategy for building learning capability**. San Francisco: Jossey Bass, 1998.
- DIERKES, Meinolf *et al.* **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, Aliso Viejo, v. 48, n. 2, p. 147-169, 1983.
- DOGSON, Mark. Organizational learning: a review of some literature. **Organization Studies**, Berlin, v. 3, n. 14, p. 375-394, 1993.
- DONALDSON, L. Teoria da contingência estrutural. In: CALDAS, M.; FACHIN, R.; FISCHER, T. (Org.). **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 3. p. 105-134.

DUNCAN, R.; WEISS, A. Organizational learning: implications for organizational design. **Research in Organizational Behavior**, Greenwich, v. 1, p. 75-123, 1979.

ELKJAER, Bente. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: SMITH, Mark Easterby *et al.* **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. Cap. 5, p. 100-116.

FELDMAN, Martha; PENTLAND, Brian T. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. **Administrative Science Quarterly**, v. 48, p. 94-118, 2003.

FINGER, Mathias; BRAND, Silvia Bürgin. Conceito de organização de aprendizagem aplicado à transformação do setor público: contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: SMITH, Mark Easterby *et al.* **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. Cap. 8, p. 166-192.

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

FLEURY, Maria Tereza Leme. Aprendizagem e gestão do conhecimento. In: DUTRA, Joel S. **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001.

FRIEDMAN, Victor J. The individual as agent of organizational learning. In: DIEKERS, Meinolf *et al.* **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2003. Cap. 17, p. 398-415.

GHERARDI, Silvia; NICOLINI, David. The sociological foundations of organizational learning. In: DIEKERS, Meinolf *et al.* **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford University Press, 2003. Cap. 2, p. 35-59.

GIOIA, Dennis A.; MANZ, Charles C. Linking cognition and behavior: a script processing interpretation of vicarious learning. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 10, n. 3, p. 527-539, 1985.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn? In: NYSTROM, P. C.; STARBUCK, W. H. (Ed.). **Handbook of organizational design**. London: Oxford University Press, 1981. p. 8-27.

HODGKINSON, Gerard P.; SPARROW, Paul R. **The competent organization**. Philadelphia: Open University Press, 2002.

HUBER, George P. Organizational learning the contributing process and the literatures. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, p. 88-115, Fev. 1991.

HUYSMAN, Marleen. Contrabalançando tendências: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: SMITH, Mark Easterby *et al.* **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. Cap. 4, p. 83-95.

KROG, Von Georg *et al.* **Facilitando a criação de conhecimento**: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

LOIOLA, Elizabeth; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 181-201, jul./set. 2003.

LYLES, Marjorie A.; SCHWENK, Charles R. Top management, strategy and organizational knowledge structures. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 28, n. 2, p. 155-173, mar. 1992.

MAIER, Gunter M. *et al.* Psychological perspectives of organizational learning. In: DIEKERS, Meinolf *et al.* **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford University Press, 2003. Cap.1, p. 14-35.

LEVITT, Barbara; MARCH, James G. Organizational learning. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, 1991.

MILLER, Danny. A preliminary typology of organizational learning: synthesizing the literature. **Journal of Management**, Stillwater, v. 22, n. 3, p. 485-505, 1996.

MIRVIS, Philip H.; MARYLAND, Sandy Spring. Historical foundations of organization learning. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v. 9, n. 1, p. 13-31, 1996.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de conhecimento na empresa**: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação. 12. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 1997.

PAWLOWSKY, Peter. The treatment of organizational learning in management science. In: DIEKERS, Meinolf *et al.* **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford University Press, 2003. Cap. 3, p. 61-88.

PENA, Roberto Patrus Mundim. A lógica formal: princípios elementares. **Economia & Gestão**: Revista do Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, jan./jul. 2002.

PERROW, Charles. **Sociología de las organizaciones**. Madrid: Mc Graw-Hill, 1991.

PRANGE, Christiane. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: SMITH, Mark Easterby *et al.* **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. Cap. 2, p. 41-60.

REED, Michael. Teorização organizacional: um campo historicamente contestado. In: CLEGG, Stewart R. *et al.* **Handbook de estudos organizacionais**: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. Cap. 1, p. 61-98.

RUAS, Roberto; ANTONELLO, Cláudia Simone. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 203-219, jul./set. 2003.

SCOTT, W. Richard. **Organizations, rational, natural and open systems**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

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

SHRIVASTAVA, Paul. A typology of organization learning systems. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 1, n. 20, p. 7-29, 1983.

SIMS, David. Aprendizagem organizacional como o desenvolvimento de histórias: cânones, apócrifos e mitos piedosos. In: SMITH, Mark Easterby *et al.* **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. Cap.3, p. 64-79.

THOMPSON, James D. **Dinâmica organizacional: fundamentos sociológicos da teoria administrativa**. São Paulo: McGrawHill, 1976.

WALSH, James P.; UNGSON, Gerardo Rivera. Organizational memory. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 16, n. 1, p. 57-91, 1991.

WEICK, Karl. **A psicologia social da organização**. São Paulo: Edgard Blucher, 1973.

WEICK, Karl. Aprendizagem organizacional: confirmando um oxímoro. In: CLEGG, Stewart R. *et al.* **Handbook de estudos organizacionais: ação e análise organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2004. Cap. 16, p. 361-388.

WEICK, Karl. The nontraditional quality of organization learning. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, p. 116-124, 1991.