



UM OLHAR TEÓRICO SOBRE OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E A POSSIBILIDADE DE SUA RELAÇÃO COM A MUDANÇA ESTRATÉGICA NAS ORGANIZAÇÕES

Daniele Maria Vieira do Nascimento

Mestranda em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

E-mail: danielemarian@hotmail.com

Ionete Cavalcanti de Moraes

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

E-mail: ionetemoraes@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é colaborar com o tema da aprendizagem organizacional, mais especificamente com a temática dos processos de aprendizagem existentes nas organizações e a mudança estratégica das mesmas. A pesquisa se propôs a entender qual a relação entre os processos de aprendizagem organizacional e a mudança estratégica, de acordo com os conceitos da teoria da aprendizagem situada e da teoria da aprendizagem pela experiência e reflexiva. A teoria da aprendizagem situada entende a aprendizagem como uma atividade situada em um dado contexto sociocultural. Os principais conceitos relacionados a essa teoria são o de participação periférica legítima e de comunidades de prática. A teoria da aprendizagem pela experiência é descrita como um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência. Enquanto que a aprendizagem reflexiva envolve o acesso e o recesso a suposições, e é tida como um processo ativo de reconhecimento e (re)interpretação de uma experiência, previamente apreendida, em um novo contexto. A maioria das definições de aprendizagem inclui conceitos de mudança e a relação com a aprendizagem existe porque a mudança estratégica é direcionada para criar um novo tipo de alinhamento entre as práticas básicas da empresa e as (novas) características do ambiente. Contudo, verificou-se que ainda há pouco consenso sobre a relação entre o tema da aprendizagem e o da mudança nas organizações. Viu-se que tanto a aprendizagem organizacional pode contribuir para mudanças estratégicas incrementais nas organizações, como também mudanças radicais podem levar a empresa a repensar suas práticas e, conseqüentemente, aprender com elas.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional. Mudança estratégica.

1 INTRODUÇÃO

Na atual era do conhecimento não é incorreto afirmar que a nova economia é informacional e global. É informacional, pois depende de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos, e é global porque sua produtividade é gerada em escala global e a concorrência é feita também em uma rede global. Nessa nova economia, as rápidas mudanças econômicas, sociais e ambientais da atualidade estão levando as empresas a terem que buscar cada vez mais rápido novas informações e a terem que se adaptar a estas mudanças, a este ambiente incerto. Na verdade, mais do que se adaptar, as organizações atuais estão em meio a um processo de “ajustamento” contínuo em que a capacidade de aprender passa a ser questão fundamental e ponto central na gestão estratégica. Além de entender as organizações como estruturas burocráticas e rígidas, é preciso pensá-las em termos de processos de aprendizagem.

De acordo com Prange (2001), mediante a turbulência ambiental e as condições inerentes ao processo de globalização, as discussões sobre aprendizagem organizacional têm sido propostas para incrementar as condições de sucesso das organizações. Deste modo, a aprendizagem organizacional tem ganhado cada vez mais interesse por parte da academia e tem sido estudada nas últimas décadas basicamente na forma de níveis, por bem dizer: nível individual, nível grupal e nível organizacional. Além destes níveis, a literatura faz menção às principais perspectivas inerentes ao processo de formação e/ou construção da aprendizagem organizacional. Estas perspectivas seriam a comportamental, a cognitiva e a sociocultural. Ou seja, mais do que estudar os diferentes níveis em que a aprendizagem ocorre nas organizações, deve-se buscar entender quais diferentes processos de aprendizagem ocorrem nas mais diversas empresas, dada suas especificidades.

A mudança estratégica nas organizações, neste sentido, é algo intimamente correlacionado com os processos de aprendizagem organizacional. Apesar de Wit and Meyer (2004, p. 163) alertarem que nem toda mudança organizacional é estratégica em natureza, Pettigrew (1987) enfatiza a importância da comparação com a teoria quando da análise dos eventos de mudança, estratégicos ou não, nas organizações. Processos de mudança “só podem ser identificados e estudados em comparação com um *background* contextual”, o qual nesta pesquisa equivale às formas de se aprender dentro das mais diversas organizações (PETTIGREW, 1987, p. 656).

Para fins de análise no presente estudo foram adotadas as perspectivas cognitiva e sociocultural, ligadas à temática da aprendizagem situada, da aprendizagem pela experiência e da aprendizagem reflexiva. Optou-se por estas temáticas porque se assume aqui o posicionamento de que ao analisar a aprendizagem e a mudança estratégica de empresas, estas abordagens são as mais importantes. A mudança estratégica segundo Pettigrew (1987) ocorre mediante o contexto social específico de uma dada organização, o conteúdo compartilhado nesta e ao processo de mudança em si. Assim, o entendimento da aprendizagem organizacional como algo fruto das relações sociais e das estruturas cognitivas e reflexivas inerentes aos indivíduos em particular se faz mais interessante. Na verdade, dada a variedade de abordagens no campo da aprendizagem organizacional, privilegiar uma perspectiva em detrimento da outra talvez não seja o mais adequado, porém, devido às limitações da pesquisa, faz-se necessária a adoção de tal postura.

Observa-se que ainda não há um consenso na literatura quanto à ligação entre o tema da aprendizagem e mudança nas organizações, o que leva a necessidade de se desenvolver mais estudos na área, corroborando a relevância do desenvolvimento desse artigo.

2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

De acordo com Karawejczyk e Filho (2008), para receber uma atribuição de sentido, a palavra aprendizagem deve estar ancorada em um determinado contexto. O presente estudo está contextualizado no ambiente organizacional, devendo a palavra aprendizagem, assim, vir acompanhada do termo ‘nas organizações’ ou ‘organizacional’. Ainda, Kim (1993) observa que, como muitas palavras no campo de desenvolvimento organizacional, o termo ‘aprendizagem’ varia largamente de significado de acordo com o contexto, e isso faz com que o termo tenha valor apenas como um slogan vago. Huber (1991) corrobora isto ao ressaltar que há pouca convergência ou consenso quanto ao significado do termo “aprendizagem organizacional”. Entretanto, parte desta falta de acordo teórico se deve ao fato de que diferentes pesquisadores adotam o termo em diferentes contextos e domínios científicos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Visto isso, a aprendizagem organizacional é um conceito que descreve as atividades de aprendizagem que acontecem dentro de um tipo qualquer de organização e como tal gera

dados sobre a transferência de informações de um domínio individual para um domínio coletivo (organizações) (TSANG, 1997), sendo um dos seus possíveis objetivos ampliar a capacidade de processar e interpretar informações, de dentro ou fora, da organização (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2001). Contudo, vários autores (ex.: BASTOS; GONDIN; LOIOLA; NAVIO, 2002; KIM, 1993) argumentam que existem problemas decorrentes da transposição de noções da dimensão individual (aprendizagem individual) para a compreensão de fenômenos que ocorrem na dimensão coletiva (aprendizagem organizacional).

Em adição, Crossan et al. (1999) afirmam que apesar de o interesse na aprendizagem organizacional ter crescido dramaticamente nos últimos anos, ainda não há uma teoria final de como a aprendizagem ocorre no nível da organização. Por conseguinte, para minimizar esses problemas e entender o processo de formação da aprendizagem organizacional, alguns autores acreditam que é necessário primeiro identificar e entender os processos de aprendizagem individual e grupal, inerentes aos indivíduos inseridos nas organizações (KIM, 1993).

Nesse sentido, pode-se observar que a aprendizagem pode ocorrer no nível individual, do grupo ou da organização. Os estudos sobre a aprendizagem individual, cuja origem está na psicologia, foram uma âncora para os estudos posteriores em aprendizagem organizacional. Já a aprendizagem no nível de grupo envolve a construção coletiva de novos conhecimentos e a interação com múltiplos sistemas e atores. Durante este processo, estes indivíduos compartilham informações, vivem experiências coletivas e devem refletir coletivamente sobre o significado destas experiências, produzindo novos conhecimentos passíveis de serem empregados em novas situações ou em novos desafios (VASCONCELOS; MASCARENHAS, 2007).

Sendo assim, a aprendizagem de grupo pode ser considerada como diferente de aprendizagens individuais combinadas. Não é uma agregação de aprendizagens individuais, mas requer alguns processos de partilha e interação (TAKAHASHI; FISCHER, 2007).

Seguindo essa linha de pensamento, a aprendizagem organizacional surge como um contínuo das aprendizagens individual e grupal, em que o conhecimento final adquirido pela organização será mais que a soma dos processos desses dois tipos de aprendizagem desenvolvidos na mesma. As organizações desenvolvem e mantêm sistemas de aprendizagem que não somente influenciam seus membros atuais, mas também são transmitidos aos outros por meio de histórias e normas, que fazem parte da memória organizacional (FIOL; LYLES, 1985). A aprendizagem torna-se organizacional não porque tem estruturas cognitivas como os humanos, mas porque envolve ações e interações sociais que transcendem a cognição individual (WEICK; WESTLEY, 1996); pode ocorrer independente de qualquer indivíduo específico, mas não de todos os indivíduos (KIM, 1993).

Segundo Easterby-Smith, Snell e Gherardi (1998), o crescimento deste campo de estudo pode ser explicado por, pelo menos, três fatores externos à organização: a velocidade da mudança tecnológica, o avanço da globalização e o crescimento da competição corporativa.

Assim, não data de hoje a tentativa de formar um *framework* teórico da aprendizagem organizacional, e alguns autores como Senge (1990), Huber (1991), March (1991), Nonaka e Takeuchi (1995) já propuseram modelos de análise, como é o caso do modelo dos quatro I's, desenvolvido por Crossan et al. (1999). De acordo com este modelo, a aprendizagem organizacional ocorre por meio de quatro processos (intuição, interpretação, integração e institucionalização) em três níveis (individual, grupal e organizacional). Neste último ponto, Fleury e Fleury (2001) também acreditam haver três níveis de aprendizagem na organização.

Uma questão que merece destaque, bastante citada e discutida nos mais diversos artigos da área, é o debate entre a aprendizagem organizacional e a organização da aprendizagem. Enquanto a primeira tem uma visão analítica e descritiva com foco acadêmico, a segunda se propõe em ser orientada para a ação e prescrição (EASTERBY-SMITH et al., 1998).

Além do mais, outro ponto importante é o debate entre as perspectivas individuais e cognitivas *versus* as perspectivas sociais e culturais de como a aprendizagem ocorre nas organizações. Na verdade, assim como afirmam Merriam e Caffarella (1999), o fato de que tantos teóricos pensaram, investigaram e escreveram sobre este tema demonstra a complexidade da área e, de certa forma, justifica a diversidade de debates acerca da temática.

Aqui vale clarificar que a aprendizagem foi e ainda é pesquisada de acordo com várias abordagens ou orientações, e dentro destas abordagens existe uma série de teorias que se propõem a explicar a aprendizagem por diferentes ângulos. Pesquisas realizadas por Merriam e Caffarella (1999) sobre aprendizagem mostram que entre as orientações para a aprendizagem de adultos, existe a abordagem cognitivista, a abordagem da aprendizagem social e a abordagem construtivista. Neste sentido, a teoria da aprendizagem situada se enquadra dentro das abordagens social e construtivista; a teoria da aprendizagem pela experiência se insere na orientação cognitivista e construtivista; e a teoria da aprendizagem reflexiva, por fim, está relacionada à orientação construtivista.

Como se pode perceber pelo exposto acima, são várias as perspectivas na literatura que abordam o fenômeno da aprendizagem, e no âmbito das organizações este é um fato ainda em aberto. Assim, para o presente artigo, adotaram-se os processos da aprendizagem situada, da aprendizagem pela experiência e da aprendizagem reflexiva – inseridas na orientação cognitivista, social e construtivista da aprendizagem - como arcabouço teórico central.

2.1 Teoria da Aprendizagem Situada

A crença de que as pessoas aprendem por meio da observação de outros indivíduos remonta à era grega de Platão e Aristóteles. Naquela época, a educação se baseava na seleção dos melhores modelos para serem apresentados para os estudantes, os quais deveriam observar estes modelos e aprender a partir desta observação. Esta maneira de aprender era tida como uma tendência natural, consequência da propensão dos homens em imitar o que vêem. Em seqüência, surgiram as idéias baseadas em estímulo-resposta e reforço, as quais permearam o desenvolvimento da abordagem behaviorista da aprendizagem. Segundo esta última perspectiva, mais do que observar e imitar, as pessoas reforçam o que foi aprendido (GIBSON, 2004).

Entretanto, por outro lado, Lave e Wenger (1991) já informavam que explicações convencionais viam a aprendizagem como um processo em que o aprendiz internaliza o conhecimento, previamente descoberto e transmitido por outros, ou ainda “experenciado” na interação com outros. Seria o que os autores caracterizam como “foco na internalização” (LAVE; WENGER, 1991, p. 47). Desta forma, estudos em aprendizagem organizacional sofreram uma revolução teórica ao rever o prévio modelo dominante focado nos aprendizes como atores individuais e passar a entender estes aprendizes como seres sociais que aprendem e constroem significado por meio da interação social num dado contexto sociocultural (GHERARDI; NICOLINI; ODELA, 1998).

Assim, em contrapartida a corrente individual da aprendizagem, surge o entendimento social do fenômeno, que adota como ponto crucial a questão da aquisição de conhecimento por meio das relações sociais nas quais os indivíduos estão inseridos, pois o conhecimento novo é construído quando indivíduos se comprometem socialmente dividindo problemas e tarefas (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

Neste enfoque, está imersa a teoria da aprendizagem situada proposta por Lave e Wenger em 1991, que entende a aprendizagem como uma atividade situada em um dado contexto sociocultural. O processo de aprendizagem é tido como um aspecto integral e inseparável da prática social (LAVE; WENGER, 1991). Ainda segundo os autores, a noção da

aprendizagem situada aparece como uma transição entre a visão dos processos cognitivos de aprendizagem e a visão em que a prática social é o fator primário.

Diante disto, a teoria da aprendizagem situada proposta pelos autores possui dois conceitos principais: a participação periférica legítima e a comunidade de prática. A participação periférica legítima é descrita como o engajamento na prática social que requer a aprendizagem como um componente integral. Na verdade, o termo “periférica” não remete ao sentido negativo da palavra, mas sim ao fato de que existem diferentes maneiras de se engajar na prática social e que, até que se torne um participante pleno, o aprendiz é considerado um participante periférico (LAVE; WENGER, 1991). Vale dizer que, conforme frisam os autores, “a participação periférica legítima não é uma forma educacional, muito menos uma estratégia pedagógica ou uma técnica de ensino. É uma visão analítica da aprendizagem, uma maneira de entender a aprendizagem” (LAVE; WENGER, 1991, p. 40).

Já as comunidades de prática são tidas como um “sistema de relações entre pessoas, atividades e o mundo, o qual se desenvolve com o tempo e em relação com outras divergentes e sobrepostas comunidades” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98), ou seja, é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento. Apesar de amplamente estudadas no contexto da aprendizagem organizacional, autores como Roberts (2006) afirmam haver algumas limitações para o entendimento destas comunidades, como estruturas de poder, nível de confiança e predisposições em aprender da organização, as quais podem influenciar a maneira como as organizações aprendem no contexto social destas comunidades de prática.

Na visão de Cook e Yanow (1993), entender a aprendizagem organizacional por meio da teoria da aprendizagem situada envolve a aquisição, sustentação ou mudança de significados intersubjetivos por meio de artefatos e ações coletivas do grupo. Ou seja, a aprendizagem torna-se coletiva quando ela é concebida no nível de interação social. Este enfoque de aprendizagem é descrito por meio de: a) um enfoque semântico, que envolve não somente mudanças no comportamento e/ou conhecimento, mas também mudanças no significado das ações, símbolos e ações; b) um enfoque situado, em que o conhecimento é conceituado de forma holística; e c) um enfoque social, para indicar que está no campo da teoria social.

Sobre essa perspectiva, Elkjaer (2001, p. 107) coloca que é inerente à perspectiva social da aprendizagem que a mesma seja mais do que processamento de informações e transferência de culturas e atitudes certas. Quando a aprendizagem é vista como processos de aprendizagem social, ou seja, como parte de uma prática social, estamos num mundo epistemológico que difere da abordagem que encara aprendizagem organizacional como uma ferramenta (gerencial) [...] Estamos num mundo metafórico da interpretação. Aqui a perspectiva sobre aprendizagem não é baseada no indivíduo, mas na prática social da vida organizacional.

Ou seja, a aprendizagem é vista como participação no processo social. Deste modo, a mente e ações dos indivíduos são consideradas em relação à sua participação no processo social, o que envolve relacionar-se com outras pessoas e com a cultura e os artefatos historicamente produzidos do mundo social (ELKJAER, 2003).

Em adição, Bastos et al. (2002, p. 6) afirmam que os processos de aprendizagem organizacional guardam estreita correlação aos processos de difusão e socialização, [então] [...] podemos concluir que o eixo central estaria na criação de processos de comunicação e espaços apropriados que permitam as trocas de experiências, significados e valores, que auxiliaria na construção de modelos compartilhados.

Lave e Wenger (1991) atribuem algumas características a teoria da aprendizagem situada como: a) o caráter relacional entre aprendizagem e conhecimento, a partir da negociação de significados no mundo estruturado social e culturalmente; b) a prática social dos indivíduos que está baseada em negociações e renegociações situadas de significado; e c)

o entendimento e a experiência que estão em interação constante e são mutuamente constitutivos. Segundo esta teoria, a aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura, ou seja, é uma aprendizagem situada, requerendo, portanto, contexto real ou ambientes de aprendizagem, os mais ricos possíveis que procurem refletir e interpretar o mundo real - intenso em interação social.

Neste cenário, os atores estão, a todo o momento, negociando socialmente os significados que atribuem às suas experiências nos ambientes chamados de comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991). Esta realidade aplica-se bem à organização, ambiente em que a construção e acumulação de novas informações se desenvolvem a partir da atribuição de significado dado à prática e às experiências socialmente construídas. Neste último caso, além da importância de se analisar processos de aprendizagem baseados na prática social das organizações, torna-se necessário também olhar para as experiências dos indivíduos imersos nestas empresas.

2.2 Teoria da Aprendizagem pela Experiência

A necessidade de “entender as experiências é talvez o atributo humano mais distinto. É preciso entendê-las para que se possa agir efetivamente” (MEZIROW, 1991, p. 10). Ou seja, por mais que se entenda a importância da análise dos fenômenos sociais que existem nas organizações, não se pode deixar de lado o papel do aprendiz como unidade individual e como unidade “experencial”. Talvez seja melhor adotar uma postura de integração quando da análise do fenômeno da aprendizagem organizacional, em vez de uma postura rígida quanto a qual seja o processo de aprendizagem (social ou pela experiência) mais adequado para o nível organizacional.

Desta maneira, Dewey (1980) descreve a aprendizagem como um processo contínuo de reorganização e reconstrução da experiência. A partir das idéias do autor, David Kolb (1984) propôs a *Experiential Learning Theory* (ELT), a qual entende que a aprendizagem pela experiência tem por objetivo estabelecer ligações entre educação, trabalho e desenvolvimento pessoal. Por meio de sua teoria da aprendizagem pela experiência, Kolb (1984) se propôs a entender como a aprendizagem ocorre em um âmbito mais individual, em que o foco central é a experiência (em todas as suas vertentes) do indivíduo-aprendiz.

Contudo, três anos mais à frente, Jarvis (1987) alerta que a experiência é um fenômeno complexo para se analisar e que a aprendizagem pela experiência, por outro lado, não pode ser considerada como um processo unicamente individual e totalmente centrado no indivíduo-aprendiz. Há também uma ligação entre a experiência e o fator social em que “experenciar” também envolve o relacionamento entre pessoas em um ambiente sociocultural (JARVIS, 1987). Deste modo, a aprendizagem vinculada à experiência pode também ser compreendida como situada no contexto da prática social, sendo um aspecto integral e inseparável desta, estando situada num tempo e espaço correspondentes, sendo influenciada pelo contexto social que a ocasionou.

Outra questão que o autor (re)analisa diz respeito ao fato de que nem toda experiência resulta em aprendizado. Na verdade, a experiência é uma base potencial para que o aprendizado ocorra. O autor diz que a aprendizagem pela experiência envolve também tanto participação quanto envolvimento emotivo e Mezirow (1991) adiciona que aprender significa utilizar um significado já conhecido para guiar pensamentos, ações e sentimentos futuros sobre algo que se está experienciando. “A aprendizagem pode ser entendida como um processo de utilizar uma interpretação anterior para construir uma interpretação nova e/ou revisada de uma experiência, de forma a guiar uma ação futura” (MEZIROW, 1991, p. 12).

Nesta perspectiva construtivista, experiências que induzem a conflitos cognitivos ajudam aprendizes a desenvolver novos conhecimentos que são melhores adaptados a novas

experiências. O aprendiz constrói conhecimento por meio de experiências, em que o processo cognitivo de construção de significados é fruto de uma atividade mental individual e de uma troca social (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Estes conflitos cognitivos são caracterizados por Jarvis (1987) como experiências de disjunção. Segundo o autor, “existem situações em que o estoque de conhecimento das pessoas é insuficiente para lidar com determinadas situações” (p. 167). Quando há uma disjunção entre o estoque de conhecimento do indivíduo e uma determinada experiência imersa em um contexto sociocultural específico, existe o potencial para aprender.

Gherardi et al. (1998) reforçam a importância destas experiências de disjunção quando citam que um bom aprendiz é caracterizado por seu envolvimento, rapidez, fluidez e intenção em aprender e que, quando refletir sobre as ações que circundam uma determinada atividade pode ser algo esquecido e tido como certo, o que poderia ser uma oportunidade de aprendizado torna-se um hábito.

De igual importância nesta perspectiva da aprendizagem é como os indivíduos dão significado às suas experiências. Neste ponto, Mezirow (1991) declara que significado é uma interpretação da experiência, ou seja, para construção de novos significados deve-se dar sentido e coerência a novas experiências. Ademais, “novas experiências reforçam sistemas de significado pessoais ao focar ou estender expectativas de experiências passadas” (MEZIRROW, 1991, p. 5).

Jarvis (1987) também analisa esta questão do significado quando diz que as experiências ocorrem em um contexto sociocultural e temporal diverso e somente quando os indivíduos dão sentido às mesmas, a aprendizagem ocorre. Não se pode esquecer, entretanto, que cada pessoa tem sua maneira individual de interpretar dada situação. De acordo com o autor, isto ocorre porque as pessoas “experenciam” diferentemente as situações e porque cada um tem diferentes experiências prévias (JARVIS, 1987). Por conseguinte, o indivíduo interage com a realidade e atua nela de forma a conhecê-la e atribuir significado, interpretando-a segundo as suas estruturas cognitivas (CANDY, 1991).

Ligada à teoria da aprendizagem pela experiência está também o papel da reflexão do aprendiz. “A reflexão é uma fase essencial do processo de aprender, em que as pessoas exploram suas experiências de uma maneira consciente de forma a conduzir a um novo entendimento e, talvez, a um novo comportamento” (JARVIS, 1987, p. 168).

Mais do que uma parte integrante da aprendizagem pela experiência, a reflexão é estudada por uma série de autores que a entendem como uma vertente em particular necessária para entender o fenômeno da aprendizagem como um todo.

2.3 A vertente da Aprendizagem Reflexiva

Assim como na aprendizagem pela experiência, o foco da aprendizagem reflexiva também é no indivíduo. Refletir é um processo pessoal e os indivíduos refletem de diferentes formas, visto que eles utilizam seu estoque de conhecimento individual para lidar com as experiências (JARVIS, 1987, p. 168).

A aprendizagem reflexiva envolve o acesso e o recesso a suposições (MEZIRROW, 1991), e é tida como um processo ativo de reconhecimento e (re)interpretação de uma experiência, previamente apreendida, em um novo contexto. Desta forma, o aprendizado adquirido por meio da reflexão é algo majoritariamente individual, visto que cada pessoa tem seu próprio entendimento de sua experiência.

A literatura da área sugere que existem sete níveis de reflexividade: (1) reflexividade pura, (2) reflexividade afetiva, (3) reflexividade discriminante, (4) reflexividade de julgamento, (5) reflexividade conceitual, (6) reflexividade mental e (7) reflexividade teórica (Mezirow,

1991). Enquanto as quatro primeiras estão no nível de consciência, as três últimas se compõem de uma consciência crítica, sendo uma capacidade única de adultos.

Por exemplo, conforme explana Schön (1983), na medida em que o indivíduo tenta dar sentido a uma experiência ele reflete, critica, reestrutura e personifica o entendimento que está implícito na ação. Este processo de refletir, criticar, reestruturar e personificar, é o que o autor chama de reflexão na ação. Às vezes, este processo pode ser inconsciente e acontecer tão rapidamente que o indivíduo não terá a oportunidade de analisá-lo (SCHÖN, 1983). Entretanto, no entendimento de Jarvis (1987, p. 169), quando há pouca ou nenhuma reflexão, dificilmente a aprendizagem pode acontecer.

Ainda nesta questão, Schön (1983) informa que grande parte da reflexão na ação depende de experiências de surpresa. Quando a intuição e a performance espontânea concede nada mais do que resultados esperados, os indivíduos tendem a não pensar sobre a ação. Por outro lado, quando a performance intuitiva leva à surpresa ou a algo não esperado, há espaço para reflexão e para o aprendizado fruto desta reflexão (SCHÖN, 1983, p. 56). Isto vai de acordo com a idéia de experiência de disjunção proposta por Jarvis em 1987.

A intenção que está por trás do indivíduo-aprendiz é fator crucial e Mezirow (1991) alerta que a reflexão é diferente dependendo do propósito do aprendiz, o qual, de acordo com o autor, pode ser voltado para a solução de problemas, para resolução de tarefas, para o entendimento social, etc. Esse mesmo autor afirma que na maioria das vezes se pensa e se aprende sem reflexão, visto que toda reflexão envolve crítica (MEZIROU, 1991, p. 15).

Candy (1991) reconhece algumas concepções relacionadas ao desenvolvimento do campo teórico da aprendizagem, por bem dizer: aprendizagem como um aumento de conhecimento, aprendizagem como memorização, aprendizagem como aquisição de fatos e procedimentos que podem ser utilizados na prática, aprendizagem como abstração de significado e aprendizagem como um processo interpretativo voltado para o entendimento da realidade. Estas concepções, segundo o autor, levaram ao atual entendimento de que aprendizagem não é uma mera apropriação de rótulos passados, mas sim um processo ativo de construção de significados e de transformação de conhecimentos (CANDY, 1991). Por isso não só a reflexão de uma potencial experiência de aprendizado pode ser um importante elemento para aprender, como também a reflexão sobre a prática o é (SCHÖN, 1983).

Outro autor que também desempenhou esforço em entender e propor uma teoria da aprendizagem que remeta à reflexão foi Elkjaer (2001, 2003, 2004). Comparando o desenvolvimento da teoria da aprendizagem com três metáforas, o autor afirma que enquanto no começo o foco era na aquisição individual de habilidades e conhecimentos (primeira metáfora), posteriormente surgiu a participação em comunidades de prática como tema central (segunda metáfora). É justamente nesse ponto que Elkjaer (2004) propõe uma terceira metáfora ligada ao pensamento reflexivo. Neste último caso, intuição e emoção são importantes estimuladores do desenvolvimento da experiência e do conhecimento, e da aprendizagem, nas organizações (ELKJAER, 2004, p. 430).

De acordo com Merriam e Caffarella (1999), a reflexão é largamente considerada como um elemento essencial no processo de aprendizagem. A prática de refletir permite o abandono do pensamento linear e simplista, possibilitando ao indivíduo fazer julgamentos em situações complexas e obscuras, baseados em sua experiência e no conhecimento prévio. Além disto, Fenwick (2008) verificou que apesar do haver uma forte vertente na literatura com foco na aprendizagem baseada na prática, a pesquisa na área continua forte nos aspectos cognitivistas e individuais, nos quais a reflexão tem papel crucial.

Visto as três teorias da aprendizagem que compõem o arcabouço teórico sobre aprendizagem organizacional deste estudo, tem-se a seguir uma breve revisão de literatura acerca do tema da mudança estratégica. Como já dito na introdução da pesquisa, é muito importante entender como as empresas aprendem com o intuito de se adequar às constantes

mudanças às quais estão expostas. Muitas vezes, mudanças no ambiente (interno e externo) da empresa a forçam a aprender coisas novas para se ajustar a estas alterações. Por outro lado, a mudança pode ocorrer, ou melhor, ser decorrente dos processos de aprendizagem organizacional existentes na empresa.

3 MUDANÇA ESTRATÉGICA

A temática da mudança estratégica está ocupando cada vez mais espaço nos debates organizacionais atuais. De acordo com Wit e Meyer (2004), isto ocorre porque em um mundo de novas tecnologias, de mudanças econômicas e demográficas, e de flutuações nas preferências de consumo e nas dinâmicas de competição, não é mais o caso de perguntar se as empresas devem mudar, mas sim onde, como e em que direções elas mudam (WIT; MEYER, 2004, p. 163).

Segundo Mezirow (1991), contradições geradas por mudanças rápidas e por uma diversidade de crenças, valores e práticas sociais são uma marca da sociedade contemporânea. A pesquisa acadêmica na tentativa de abarcar esta “marca” está desenvolvendo uma série de estudos na busca em obter uma explicação acerca da adaptação e reconfiguração de práticas que estejam adequadas a pressões de mudança (FENWICK, 2008).

Este não é um fato novo, contudo, nos estudos organizacionais e vários autores já atentaram para isto, como Fleury e Fleury (2001) que afirmam que o trabalho já não é mais um conjunto de tarefas associadas descritivamente ao cargo, mas torna-se o prolongamento direto da competência do indivíduo em lidar com situações cada vez mais mutáveis e complexas.

Merriam e Caffarella (1999) afirmam que a maioria das definições de aprendizagem inclui conceitos de mudança e a relação com a aprendizagem, neste sentido, existe porque a mudança estratégica é direcionada para criar um novo tipo de alinhamento entre as práticas básicas da empresa e as (novas) características do ambiente (WIT; MEYER, 2004). Ora, sendo assim, as empresas têm o constante desafio de implementar mudanças a tempo, as quais mantenham a organização “em dia” com as inconstâncias de oportunidades e ameaças do ambiente, e é por meio dos diversos processos de aprendizagem existentes nas empresas que isto pode ocorrer. Um exemplo disto é o processo decisório empresarial cada vez mais inconstante: como assegurar uma tomada de decisão eficaz em cima de um ambiente incerto e de constantes mudanças? Bem, esta é uma pergunta cada dia mais freqüente.

Conforme Pettigrew (1987), a mudança estratégica é aquela que ocorre de diversas formas: reorganização da empresa, diversidade de produtos e serviços, mudança em tecnologia, redesign do processo de gestão, dentre vários outros. E uma boa forma de entender sua origem, desenvolvimento e implementação é através de uma análise “multinível”, assim como ocorre com a aprendizagem organizacional.

Para tanto, Pettigrew (1987) propõe um *framework* composto por três fatores: conteúdo (o quê muda), contexto (interno e externo) e processo (como muda). Na visão do autor, é pouco abrangente entender a mudança como um processo racional e linear. Explicações de como a mudança ocorre têm de lidar com a continuidade da mesma, com ações e estruturas, com fatores endógenos e exógenos, com o papel da mudança e com eventos de surpresa (PETTIGREW, 1987, p. 658).

Nesta ótica, parece claro afirmar que analisar os processos de aprendizagem nas organizações é crucial se há pretensão em entender alguma mudança estratégica nas empresas e a própria literatura dá evidências desta necessidade.

Normann (1977 apud Pettigrew, 1987) diz que a única maneira de lidar com situações de mudança é influenciando as condições que determinam a interpretação de situações e a regulação de idéias (p. 659). O enfoque da aprendizagem pela experiência, e mais

especificamente da aprendizagem reflexiva, por meio da reflexão na ação pode ajudar bastante neste sentido.

Como as empresas são sistemas complexos, e para facilitar a identificação das áreas potenciais de mudança, as organizações podem ser divididas em: *business system* e *organizational system*. O primeiro sistema reflete como a empresa conduz o seu negócio. Já o segundo, diz respeito a como a empresa é organizada - a estrutura organizacional, os processos organizacionais e a cultura organizacional (WIT; MEYER, 2004). Outra divisão de cunho didático proposta pelos autores é a que separa a mudança em brusca (radical, revolucionária) ou em gradual (incremental ou evolucionária). A mudança radical é necessária para sobrepor a rigidez organizacional (resistência psicológica, cultural e política para mudar; investimentos presos; competência presa; sistema preso; *stakeholders* presos, etc.) que impede a firma de se desenvolver. A mudança gradual, por sua vez, é mais ligada à aprendizagem organizacional, visto que é necessário tempo para experimentar, refletir, discutir, testar e internalizar (WIT; MEYER, 2004).

É válido observar que enquanto alguns autores, como é o caso de Wit e Meyer (2004), acreditam ser a aprendizagem ligada à mudança incremental, em uma relação de causa (aprendizagem) e efeito (mudança); outros teóricos, como Pettigrew (1987), verificaram o contrário: mudanças radicais em empresas (causa) promovem aprendizagem organizacional (efeito).

Como não existe um consenso na literatura de qual é a relação final entre a aprendizagem organizacional e a mudança estratégica, neste estudo entende-se que mais importante do que tentar encontrar uma resposta definitiva para o dilema de quem vem primeiro, a aprendizagem ou a mudança, se faz mais necessário expandir estudos empíricos na área que venham a verificar as peculiaridades dos diversos contextos organizacionais nos quais a mudança estratégica ocorre.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo entender os processos de aprendizagem organizacional e a mudança estratégica, de acordo com as teorias da aprendizagem situada, da aprendizagem pela experiência e da aprendizagem reflexiva. Para tanto foi desenvolvido um estudo teórico de cunho exploratório.

Verificou-se que muitas das idéias propostas pelas teorias de aprendizagem aqui em análise podem contribuir com o entendimento de como a mudança estratégica acontece nas organizações, e compreender aspectos destas teorias, desta maneira, é uma ferramenta importante.

Neste sentido, nota-se a falta de respostas mais claras na literatura para muitas indagações: Como os indivíduos refletem sobre sua prática social em situações de mudança? Como eles refletem sobre os eventos de mudança em si? Como a experiência anterior destes indivíduos pode contribuir em situações de mudança radical? Como ocorre a proposição de eventos de mudança incremental no âmbito das comunidades de prática? Sendo as mudanças radicais muitas vezes relacionadas a fatores externos à empresa, como as mesmas podem aprender a se posicionar diante destas mudanças? Como eventos de mudança incremental podem emergir numa variedade de processos sociais e cognitivos de aprendizagem? Estes são alguns dos questionamentos que podem emergir do confronto teórico entre a temática da aprendizagem organizacional e da mudança estratégica, os quais dão margem para que mais pesquisas sejam desenvolvidas nesta área.

O ponto crucial verificado foi que não há consenso entre os teóricos no que tange a relação entre os processos de aprendizagem existentes na organização e a mudança estratégica destas empresas. Assim, os questionamentos levantados para análise pela pesquisa

podem servir como importantes dados para futuros estudos que pretendam explorar e adentrar ainda mais este campo teórico.

Observa-se, ainda, que toda pesquisa tem suas limitações, sejam teóricas, metodológicas ou referentes à pesquisa empírica. Apesar dos cuidados adotados quando do desenvolvimento do estudo, algumas limitações se fazem presentes. Primeiro, é inerente à pesquisa em ciências sociais, certa complexidade fruto da inevitável subjetividade da área. Segundo, a temática escolhida por si só dá margem a uma série de interpretações sobre o fenômeno estudado. Por fim, vista a diversidade da temática, não se pretende esgotar todas as possibilidades de análise, pelo contrário, na pesquisa se entende e se aceita que mais estudos, não só empíricos como também teóricos, sejam feitos de forma a compreender melhor as peculiaridades da temática.

A THEORETICAL LOOK ON THE ORGANIZATIONAL LEARNING PROCESSES AND ITS RELATIONSHIP WITH THE STRATEGIC CHANGE IN ORGANIZATIONS

Abstract

The purpose of this article is to collaborate with the theme of organizational learning, more specifically with the themes of learning processes in organizations and its relationship with strategic change. The research aimed to understand the relationship between the processes of organizational learning and strategic change, according to the concepts of situated learning theory, experience learning theory and reflection. The theory of situated learning considers learning as a situated activity in a given sociocultural context. The main concepts related to this theory are legitimate peripheral participation and communities of practice. The theory of learning by experience is described as a continuous process of reorganization and reconstruction of experience. While reflective learning involves the access and the reassess of the assumptions, and is considered an active process of recognition and (re) interpretation of an experiment, previously apprehended in a new context. Most definitions of learning includes concepts of change and the relationship with learning exists because the policy shift is intended to create a new type of alignment between the basic practices of the company and (new) environmental characteristics. However, it was found that there is still little consensus about the relationship between the theme of learning and change in organizations. It was observed that both organizational learning can contribute to incremental strategic changes in organizations, as well as radical changes may cause the company to rethink their practices and therefore learn from them.

Keywords: *Organizational learning. Strategic change.*

Artigo recebido em 18/08/2011 e aceito para publicação em 25/11/2011

REFERÊNCIAS

BASTOS, A. V. et. al. Aprendizagem Organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Anais...** Recife: PE, Brasil, 2002.

CANDY, P. **Self direction for lifelong learning:** a comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

COOK, S. D; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.

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

DEWEY, J. Vida e educação. In: **Experiência e natureza**. Lógica: a teoria da investigação. A arte como experiência. Vida e educação. Teoria da vida moral. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

EASTERBY-SMITH, M; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In Mark Easterby-Smith et al. (Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M; SNELL, R; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: M. Easterby-Smith, **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

_____. Social learning theory: learning as participation in social processes. In: M. Easterby-Smith & M. Lyles, **The Blackwell Handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2003.

ELKJAER, B. Organizational learning: the "third way". **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, 2004.

FENWICK, T. Understanding relations of individual collective learning in work: a review of research. **Management Learning**, v. 39, n. 3, p. 227-243, 2008.

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

FLEURY, A.; FLEURY, M. A. Competência e aprendizagem organizacional. In: _____. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

GHERARDI, S; NICOLINI, D; ODELA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.

GIBSON, S. K. Social learning (cognitive) theory and implications for human resource development. **Advances in Developing Human Resources**, v. 6, n. 2, p. 193-210, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing process and the literature. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.

JARVIS, P. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 3, p. 164-172, 1987.

KARAWEJCZYK, T. C; FILHO, T. S. A articulação entre mudança e aprendizagem organizacional: contribuições para o entendimento deste fenômeno organizacional. In: ENCONTRO DA ANPAD, 32., Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro, Brasil, 2008.

KIM, D. H. The Link between Individual and Organizational Learning. **Sloan Management Review**, p. 37-50, 1993.

- KOLB, D. A. H. **Experience learning**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- LAVE, J; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- MEZIRROW, J. Making meaning: the dynamics of learning. In: _____. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.
- PETTIGREW, A. Context and action in transformation of the firm. **Journal of Management Studies**, v. 24, n. 6, p. 649-670, 1987.
- PRANGE, C. Aprendizagem Organizacional: desesperadamente em busca de teorias?. In: M. Easterby-Smith, **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ROBERTS, J. Limits to communities of practice. **Journal of Management Studies**, v. 43, n. 3, p. 623-639, 2006.
- SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.
- SENGE, P. M. **A quinta disciplina**. São Paulo: Best Seler, 1990.
- TAKAHASHI, A. R; FISCHER, A. L. Aprendizagem organizacional como mudança cultural e institucionalização do conhecimento. In: ENCONTRO DA ANPAD, 31., Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro, Brasil, 2007.
- TSANG, E. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.
- VASCONCELOS, I; MASCARENHAS, A. **Organizações em aprendizagem**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- WEICK, K; WESTLEY, F. Organizational learning: affirm an oxymoron. In: GLEGG, S. **Handbook of organizational studies**. Londres: Sage, 1996.
- WIT, B; MEYER, R. **Strategy: process, content, context - an international perspective**. 3 ed.. London: Thomson, 2004.