

UMA AGENDA BRASILEIRA PARA OS ESTUDOS EM APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

A BRAZILIAN AGENDA FOR THE STUDIES IN ORGANIZATIONAL LEARNING

RESUMO

O presente artigo apresenta os resultados mais significativos obtidos em um estudo que teve como principal objetivo explorar os discursos formadores do campo de conhecimento da Aprendizagem Organizacional e que utilizou a metodologia denominada metatriangulação. A seleção das fontes de pesquisa procurou assegurar a cobertura dos periódicos nacionais e dos anais de congresso mais expressivos e consolidados, na área de conhecimento de administração, que abordaram este tema, no período de 2001-2005. A análise dos resultados permitiu delinear uma agenda para os estudos em Aprendizagem Organizacional no Brasil.

Claudia Simone Antonello

Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – RS, Brasil
csantonello@ea.ufrgs.br

Arilda Schmidt Godoy

Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP, Brasil
arilda@mackenzie.com.br

Recebido em 05.01.2009. Aprovado em 29.05.2009

Avaliado pelo sistema *double blind review*

Editora Científica: Isabella Francisca Freitas Gouveia de Vasconcelos

ABSTRACT *The present article provides significant results obtained from a study in which the main objective was to explore the speeches forming the Organizational Learning field, using the methodology of metatriangulation. The selection of research sources tried to ensure covering top tier national periodicals and congress proceedings in the area of administration approaching this subject, within the period 2001-2005. The analysis allowed for the establishment of a agenda for Organizational Learning studies in Brazil.*

PALAVRAS-CHAVE Aprendizagem organizacional, aprendizagem baseada em práticas, metatriangulação, revisão multiparadigmática, método de pesquisa.

KEYWORDS *Organizational learning, practice-based learning, metatriangulation, multiparadigm review, research method.*

INTRODUÇÃO

O debate acerca da importância e da natureza da aprendizagem nas organizações cresceu e tornou-se mais diverso durante a última década. Nos anos 1990, percorreu assuntos relativos à aprendizagem individual versus organizacional, aprendizagem de ciclo simples versus de ciclo duplo e cognição versus comportamento. Novos temas tomaram a frente, inclusive aprendizagem estratégica e internacional, gestão do conhecimento, comunidades de prática, ética, políticas e a mensuração da Aprendizagem Organizacional (ANTONELLO, 2005). Para poder transferir a Aprendizagem Organizacional (AO) para o cotidiano das empresas, é imprescindível, contudo, que sejam compreendidos alguns de seus processos e abordagens. Há, portanto, uma necessidade de se revisitar a literatura existente para explicar o que se entende por definições e práticas da Aprendizagem Organizacional.

Como ponto de partida, é preciso reforçar a natureza ‘processual’ da Aprendizagem Organizacional, ou seja, é preciso contextualizá-la. As teorias desenvolvidas neste campo de conhecimento estão hoje intrinsecamente vinculadas à Administração, especialmente no que diz respeito à compreensão do que pode facilitar ou dificultar os processos de mudança (novas estratégias, novos métodos e práticas de trabalho, por exemplo). Assim, o pensamento corrente é que os processos de aprendizagem não só valorizam a tendência à mudança contínua nas organizações, como também podem unir diferentes níveis de análise: individual, grupal e organizacional (CROSSAN e outros, 1999).

O conceito de AO, embora vinculado às análises econômicas do desenvolvimento de novas indústrias, tecnologias e programas de Pesquisa e Desenvolvimento, é revisitado a partir dos anos 80, com ênfase na análise dos processos de transformação em organizações em ambiente mutável e inseridas no cenário econômico internacional. Hoje, os conceitos de Aprendizagem Organizacional floresceram e têm sido abordados por ampla e diversificada literatura. As definições, contudo, recebem críticas. Os conceitos são “excessivamente amplos, abordando somente a mudança organizacional, e vários outros males surgem de acordos insuficientes entre os que trabalham nessa área nos seus conceitos-chave e problemas” (COHEN e SPROUL, 1991, p. 1). Para Mattlay (2000), a maioria das definições parece ser complementares, dificilmente originais ou conceitualmente diferentes.

Inúmeras definições e estudos desenvolvidos sobre AO estão baseados na suposição de que, para responder à mudança, a organização tem que aprender continuamente

(por ex. FIOL e LYLES, 1985; HUBER, 1991; ARGYRIS, 1999). Em suma, a literatura existente promove forte relação entre aprender e mudar. Alguns autores comentam que os dois termos são sinônimos. Por outro lado, abordar esse tema implica procurar compreender como as pessoas, individual e coletivamente, decidem e agem ao se defrontarem com os desafios cotidianos que se impõem em suas atividades de trabalho.

A difusão de novas estratégias de gestão, independentemente da oportunidade e da eficácia de princípios e métodos de cada uma, tem esbarrado no processo de implementação. Na busca de explicações para este fenômeno, constata-se, a princípio, que as causas não estão baseadas na configuração das estratégias empregadas, mas na dificuldade de apropriação dos novos princípios e métodos pelo corpo gerencial. Essa questão tem sido explorada, sob a ampla rubrica de Aprendizagem Organizacional, por um número crescente de pesquisadores, administradores e estudiosos de campos diversos, como comportamento organizacional, estratégia e dinâmica de sistemas. Dada essa diversidade, é compreensível que a literatura resultante seja fragmentada, contendo múltiplos construtos, e que haja pouco intercâmbio entre os pesquisadores (PRANGE, 2001).

A fluência da literatura subsidia o esclarecimento de diversos aspectos, mas muitas vezes obscurece informação para pesquisadores e gestores. Os conceitos predominantes recebem uma forte influência da abordagem da administração científica tradicional. Muitos enfatizam a importância do pensamento sistêmico e da melhoria contínua. Alguns pesquisadores identificaram as limitações, nessa construção teórica, para o atual ambiente de negócios (WANG e AHMED, 2002). É nesse contexto, pela própria abrangência, que o debate apropria grande espectro de campos teóricos: psicológico, sociológico, cultural, metodológico, além da gestão propriamente. Assim, que tipo de referencial teórico pode auxiliar a melhor entender esses processos, preservando sua complexidade? Certamente não será um referencial homogêneo ou unidimensional.

A utilização de um ‘novo olhar’ para caracterizar a produção científica referente à Aprendizagem Organizacional pode assegurar *insights* importantes para a contemplação crítica dos limites e potencialidades das diferentes perspectivas e abordagens adotadas para os estudos nesta área, e para a própria construção de seus conceitos referenciais. Trata-se, por conseguinte, de nova trilha a ser aberta na análise da produção científica no território da AO.

O que se percebe é a necessidade de explorar e delinear um método de análise que possibilite maior compreensão da agenda de pesquisa do tema. Método esse, reflexivo e

crítico, que contribua no equacionamento de alguns dos principais dilemas que se apresentam nos estudos desenvolvidos sobre a AO; que auxilie na identificação de lacunas, na forma de abordar e analisar o campo de estudos da área, e que enseje o levantamento de suposições para explicar tal particularidade da produção analisada, as quais poderão servir de base para o desenvolvimento de novos trabalhos.

Dessa forma, com o objetivo principal de explorar os discursos formadores do campo de conhecimento da Aprendizagem Organizacional, desenvolveu-se um estudo – a partir do uso do método da metatriangulação, na modalidade revisão multiparadigmática – para examinar a produção brasileira em AO. Assim, após breve discussão que aborda o panorama da produção científica no Brasil acerca de AO, apresentam-se o referencial teórico que sustentou esta pesquisa, o método empregado e os principais resultados obtidos e sua respectiva análise. Finaliza-se delineando uma agenda para estudos futuros no Brasil, e propondo algumas reflexões acerca da definição de AO.

A PRODUÇÃO CIENTÍFICA ACERCA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO BRASIL

Frente à heterogeneidade e à dispersão conceitual que se apresentam para a compreensão da AO, qualquer tentativa de mapear esse território implica escolhas ou decisões que revelam perspectivas, dimensões, o ‘olhar’ do pesquisador e estudioso do tema. Assim, não surpreenderia se fossem identificadas múltiplas dimensões e abordagens nos esforços investidos para ‘organizar’ a natural dispersão observada nos estudos sobre AO.

Um estudo foi desenvolvido no Brasil, por Antonello (2002, 2005), com o objetivo de mapear a produção científica sobre AO. A pesquisadora procurou identificar quais métodos de pesquisa têm sido empregados para o estudo de AO, competências e gestão do conhecimento. Foram analisados e identificados os aspectos: tipo de planejamento de pesquisa utilizado; tipo de pesquisa: qualitativa, quantitativa e multimétodos; e, finalmente, o posicionamento epistemológico do estudo. Mapeou-se a evolução das publicações sobre esses temas no meio acadêmico, utilizando-se os artigos apresentados no Encontro Nacional da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, no período de 1997 a 2000. O total de artigos analisados foi de 65, dos quais 25 tratavam do tema aprendizagem nas organizações.

Entre outras considerações, ela concluiu que a investigação não estava esgotada, sendo necessário continuar

a discussão sobre a evolução da área de Administração e apresentar informações sobre o que se investiga hoje nesse campo. Além de examinar os métodos empregados na elaboração de estudos, seria relevante considerar a construção teórica. Para investigações futuras, a pesquisadora sugeriu que fossem pesquisadas as fontes de referência teórica, em específico, quais os autores mais utilizados nesses três temas (nacionais e internacionais, tradicionais e emergentes, por exemplo), assim como os conceitos mais empregados. Examinar as regiões de origem dos artigos e os métodos de pesquisa empregados mais detalhadamente foi também considerado um objetivo importante para a realização de uma futura investigação.

O segundo estudo foi desenvolvido por Loiola e Bastos (2003a). A partir de duas dimensões, Aprendizagem Organizacional e Organizações que Aprendem (OA), e dos eixos descritivo e prescritivo, esses pesquisadores desenvolveram um estudo com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre AO no Brasil divulgada no período de 1997 a 2001. Essa configuração surgiu na literatura anglo-saxônica, e cumpre o papel de organizar duas trajetórias bastante diferenciadas de problematização, investigação e intervenção em face do fenômeno da AO. Mais precisamente, o estudo buscou localizar a origem e o tipo de trabalho; as questões que vêm despertando maior interesse dos pesquisadores nacionais; a orientação predominante em termos de referencial teórico; os autores que dão suporte aos estudos, além de descrever as principais características metodológicas dos trabalhos publicados. Para tanto, analisaram-se 43 artigos completos, publicados na *RAE-revista de administração de empresas*, *Revista de Administração Contemporânea*, *Revista Organizações e Sociedade*, *Revista de Administração* e nos anais do ENANPAD e os do BALAS.

Além de fornecer a caracterização geral dessa produção, os resultados revelaram os temas, conceitos, bases teóricas, referências e tipos de pesquisa que predominam nesse domínio de investigação. Entre outras conclusões, foram apresentadas as seguintes: identificação, mais uma vez, da ocorrência de bifurcação do campo em duas abordagens (AO e OA); prevalência da literatura estrangeira, notadamente produzida por autores posicionados nos Estados Unidos; foco em dimensões macro-organizacionais; concentração em estudos conduzidos, a partir de uma forte orientação empírica, com base em pesquisa de desenho investigativo; e relatos de experiência, embora se tenha verificado ligeiro predomínio do primeiro tipo sobre o segundo.

As duas investigações apresentadas, entre outras já desenvolvidas com o intuito de mapear a produção científica

de temas específicos da área de Administração, levam a crer que levantamentos dessa natureza são particularmente importantes para incentivar a reflexão, pelos próprios pesquisadores, sobre os desafios e limites que cercam sua prática, embora se trate de estudos que adotam um ‘olhar o campo’ que se restringe a categorias de análise bastante específicas.

Os estudos mencionados reafirmam a importância de se tomar a produção de conhecimento científico sobre Aprendizagem Organizacional como objeto legítimo de estudo. Análises ensejam reflexões críticas e têm impacto sobre os rumos do conhecimento produzido, e pode-se pensar em novos e mais refinados modelos analíticos da produção científica sobre o tema em foco.

Conforme Loiola e Bastos (2003b) e Ruas e Antonello (2003), quando se trabalha com um sistema classificatório apoiado em categorias temáticas, tem-se apropriadamente um mapeamento mais detalhado da diversidade com que os pesquisadores abordam a questão, vinculando-a a outros fenômenos importantes para a compreensão da vida organizacional. À medida que se procura aproximar a Aprendizagem Organizacional da cultura, da gestão do conhecimento, da inovação, do sistema de informações ou de socialização, por exemplo, poder-se-ão identificar diferenças e semelhanças no tratamento do conceito; no posicionamento desse processo: quanto é individual ou coletivo; assim como nas estratégias metodológicas mais apropriadas.

Com um novo modelo analítico, várias distinções se diluirão. A tensão subjacente à dimensão que separa a Aprendizagem Organizacional de Organizações que Aprendem é uma delas, podendo-se encontrar aportes mais descritivos e mais prescritivos em todas as categorias (TSANG, 1997). Nesse sentido, será interessante, por exemplo, pensar em nova rede de categorias, que diferencie abordagens e pesquisa nessa dimensão tão significativa para a conceituação do problema. Muitas vezes os matizes dos quadros teórico-conceituais podem ser limitados e refletir escolhas pessoais para captar as nuances e sutilezas do território rico e multifacetado que envolve os processos e estudos sobre Aprendizagem Organizacional.

Dessa forma, é importante que não se tratem quadros de referência de apreensão deste fragmento da realidade como excludentes. Os quadros, certamente, atendem a objetivos e a perspectivas de quem ‘olha o campo’, “assim cada quadro de referência destaca alguns aspectos e esconde outros; lança luz sobre uma face e deixa outra na penumbra” (LOIOLA e BASTOS, 2003b, p. 216). Para Prange (2001), a polissemia do campo da Aprendizagem Organizacional pode ser interpretada como um indicador

de progressão teórica, mas é necessário que se abandone certa orientação metateórica e se adote uma visão menos positivista. Visão essa que pode levar à percepção de que é mesmo *normal* (grifo da autora) apresentar perspectivas divergentes, considerando-se que não há somente um mundo objetivo a ser descoberto.

REFERENCIAL TEÓRICO

Já está bem estabelecida a ideia de que a realização da pesquisa científica envolve uma etapa de identificação e síntese do que foi produzido em estudos anteriores sobre o tema. Para o cumprimento dessa tarefa, faz-se então uma busca da literatura relevante no campo objeto de estudo e organiza-se um sumário dos principais resultados e conclusões desse conjunto de trabalhos.

Segundo Noronha e Ferreira (2000, p.191),

Trabalhos de revisão são estudos que analisam a produção bibliográfica em determinada área temática, dentro de um recorte de tempo, fornecendo uma visão geral ou um relatório do estado-da-arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos, subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura especializada. Assim, a consulta a um trabalho de revisão propicia ao pesquisador tomar conhecimento, em uma única fonte, do que ocorreu ou está ocorrendo periodicamente no campo estudado.

As revisões de literatura podem ser desenvolvidas no mínimo com duas preocupações: (1) como respaldo teórico para dissertações, teses e projetos de pesquisa ou (2) como um fim em si mesmas, efetuando um trabalho analítico e crítico no qual o revisor não só identifica e descreve os trabalhos encontrados, mas também julga seu valor e contribuição. O presente estudo está alinhado com a segunda preocupação.

Os trabalhos de revisão, com seu alto teor analítico, têm sido valorizados pela contribuição que podem proporcionar ao desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, na medida em que compactam e comparam o conhecimento disperso em várias fontes; identificam novas especializações e áreas de interesse; direcionam esforços de pesquisas futuras, constituem fonte de consulta tanto para pesquisadores experientes quanto para novatos; dão suporte à busca bibliográfica; informam sobre campos correlatos e áreas multidisciplinares; oferecem feedback pela avaliação e crítica que fazem da produção analisada (NORONHA e FERREIRA, 2000).

Em função do interesse por esse tipo de estudo, é possível identificar o surgimento de diferentes métodos que se propõem a oferecer diretrizes e orientações capazes de guiar o pesquisador nesse empreendimento.

Os esforços iniciais nesse sentido parecem ter surgido com o artigo de Glass (1976), que propõe o uso do termo ‘meta-análise’ para se referir à utilização de técnicas estatísticas para reunir e combinar dados publicados em estudos anteriores. Segundo Luiz (2002, p. 409),

Uma meta-análise visa extrair informação adicional de dados preexistentes através da união de resultados de diversos trabalhos e pela aplicação de uma ou mais técnicas estatísticas.

É um método quantitativo que permite combinar os resultados de estudos realizados de forma independente (geralmente extraídos de trabalhos publicados) e sintetizar as suas conclusões ou mesmo extrair uma nova conclusão.

A partir daí, intensificam-se a discussão e o surgimento de algumas propostas para elaborar sínteses de pesquisas que utilizem metodologias qualitativas. Alguns autores da área de Saúde, por exemplo, recorrem ao termo ‘meta-estudo’ para nomear sua abordagem que envolve análise da teoria, métodos e resultados de pesquisas qualitativas, síntese desses resultados organizados de maneira que permitam o aparecimento de novas formas de pensar sobre determinado fenômeno (PATERSON e outros, 2001). O termo ‘metainterpretação’ é proposto por Weed (2005) para referir-se a uma abordagem de síntese qualitativa que se apoia em cinco características fundamentais: um enfoque ideográfico e interpretativo que leve em conta a ideia do ‘significado em contexto’, a adoção do conceito de amostragem teórica na composição do corpo de trabalhos a serem analisados e de critérios de auditoria para garantir a integridade e a credibilidade da síntese elaborada.

No entanto, a discussão acerca da possibilidade de combinação de metodologias quantitativas e qualitativas em um único estudo, proposta por autores como Bryman (2004), recoloca a necessidade de se pensar como deveria ser desenvolvido um estudo de síntese, que levasse em consideração trabalhos desenvolvidos a partir de diferentes paradigmas. Essa questão é objeto de um texto de Gioia e Prite (1990) sobre a relevância da adoção de uma perspectiva multiparadigmática, na construção de teoria no campo dos Estudos Organizacionais. Partindo dos quatro paradigmas discutidos por Burrell e Morgan (1979) – interpretativo, radical-humanista, radical-estruturalista e funcionalista – os autores advogam a ideia de que as fronteiras entre eles são permeáveis e que o estudo de um tó-

pico deveria buscar sua representação multidimensional, permitindo o desenvolvimento de debates entre perspectivas que representam diferentes paradigmas e mostrando que uma mais profunda compreensão do fenômeno pode resultar desses esforços comparativos. Chamam esse esforço analítico de metatriangulação, e, embora citem o trabalho de Smircich (1983) como exemplo de um *paper* organizado segundo essa perspectiva, não chegam a propor com clareza um caminho metodológico, que oriente os passos do pesquisador que queira desenvolver um estudo dessa natureza.

Uma orientação mais sistemática da metodologia acaba sendo exposta no artigo de Lewis e Grimes (1999). Nesse texto, explicita-se que o objetivo da metatriangulação (ou investigação multiparadigmática) é auxiliar os pesquisadores no processo de elaboração de teoria, por meio da utilização de *insights* decorrentes de múltiplos paradigmas, explorando visões teóricas e perspectivas epistemológicas divergentes, desafiando pressupostos já estabelecidos e retratando as questões organizacionais sob novas luzes. Espera-se que o resultado conseguido traga uma compreensão mais ampla e mais clara do fenômeno investigado, assim como dos paradigmas empregados para sua compreensão. Segundo os autores, é possível dizer que a estratégia de metatriangulação ocorre por meio de um processo altamente interativo entre o(s) pesquisador(es) e o processo de elaboração do conhecimento, no qual a autorreflexão crítica ocupa papel fundamental. A metatriangulação, como estratégia de pesquisa, pode ajudar os pesquisadores a alcançarem melhor apreciação do conhecimento produzido, na medida em que reduz sua confiança a um único ponto de vista. Aprendendo a lidar com as contradições teóricas e a olhar os fenômenos a partir de várias lentes, os pesquisadores talvez se tornem mais atentos à intrincada e paradoxal realidade organizacional. Tornando o pesquisador mais reflexivo, ela também pode levá-lo a adquirir uma atitude de maior respeito aos interesses e pressupostos assumidos por outras comunidades de pesquisa.

Para Lewis e Grimes (1999), é possível identificar na literatura sobre a investigação multiparadigmática três abordagens, denominadas: revisão multiparadigmática, pesquisa multiparadigmática e construção multiparadigmática de teorias, as quais podem ser entendidas como abordagens complementares e que envolvem estágios, cada vez mais avançados, de reflexão teórica.

Ainda segundo Lewis e Grimes (1999), a metatriangulação é particularmente apropriada para investigar amplos domínios no campo dos Estudos Organizacionais, especialmente aqueles marcados por contínuos debates e re-

sultados contraditórios. Ao organizarem uma tabela que reúne estudos que trabalharam segundo essa perspectiva – embora nem sempre usando o rótulo metatriangulação para nomear a metodologia utilizada – não fazem referência a estudos que tenham tomado como fenômeno de interesse a Aprendizagem Organizacional. No estudo de Schultz e Hatch (1996) que examinou a temática cultural organizacional a partir dos paradigmas funcionalista e interpretativo, os autores comentam que esse tipo de pesquisa multiparadigmática deveria ser adotada no exame de outros campos, tais como Teoria Institucional, Identidade Organizacional, Aprendizagem e Cognição. Nos campos de Aprendizagem Organizacional e Gestão do Conhecimento, Vera e Crossan (2003) apontam que futuros trabalhos teóricos deveriam examinar as múltiplas visões que têm sido criadas por diferentes paradigmas, procurando alcançar uma abordagem multiparadigmática que faça um esforço para estabelecer relações entre elas, conforme recomendam Gioia e Pitre (1990).

Já existe um número significativo de textos apontando o domínio dos paradigmas positivista e pós-positivista nas pesquisas que tratam de assuntos relativos à Administração e às organizações, e o desafio das alternativas representadas pelas perspectivas interpretativa e pós-moderna. Embora seja comum associar o uso da expressão ‘pesquisa quantitativa’ aos paradigmas positivista e pós-positivista e ‘pesquisa qualitativa’ aos paradigmas interpretativo e pós-moderno, essa relação, de acordo com Bryman (2004), deve ser entendida mais como uma tendência e não como uma determinação. Gephart (1999) também chama a atenção para essa questão e ressalta que muitos autores usam aspectos de mais de um paradigma em seus estudos empíricos. Afirma que distinções entre paradigmas não deveriam estar centradas na defesa de um deles em relação a outros, mas na clarificação das diferentes formas de pensar e pesquisar, as quais podem ser combinadas em novos e interessantes caminhos, compondo delineamentos consistentes e coerentes.

No entanto, para que se possa identificar e compreender esses diferentes caminhos, faz-se necessário expor as ideias-chave que orientam as tradições de investigação na área das Ciências Humanas e Sociais, assim como os pressupostos fundamentais que dão sustentação aos diferentes formatos de pesquisa deles decorrentes. Optou-se por utilizar, no estudo, a tipologia proposta por Gephart (1999, 2004), uma vez que esse autor está especialmente interessado no desenvolvimento da pesquisa científica na área de Administração. Utiliza-se também o texto de Guba e Lincoln (1994), que pode ser considerado um clássico, quando se foca a questão dos paradigmas. Assim, apre-

enta-se a seguir, na forma de quadro (1) e não no corpo do texto por limitação de espaço, um sumário das ideias presentes nos paradigmas que representam: o positivismo e pós-positivismo, o interpretacionismo e construcionismo e o pós-modernismo crítico.

PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo desenvolvido alinha-se à abordagem que Lewis e Grimes (1999) denominam revisão multiparadigmática e envolve a identificação de agrupamentos e de ligações entre teorias existentes. Busca explicitar premissas divergentes e distinções paradigmáticas, promovendo a compreensão, a utilização e a crítica de perspectivas alternativas. Nesse tipo de revisão, procura-se trabalhar a partir da descoberta de zonas de transição “que integram interpretações paradigmáticas e enfatizam similaridades entre os paradigmas, podendo privilegiar algum lado numa situação dualista” (p. 74-75), realçando a importância da comunicação entre paradigmas.

Foram também consideradas as orientações e sugestões encontradas nos estudos de Jaspersen (2002) e de Saunders e outros (2003). Embora a metatriangulação, utilizada como método para a realização do estudo, exija como etapa final a construção de teoria, o material reunido para a revisão apresentou algumas características que se constituíram em aspectos limitadores a seu desenvolvimento. Essa etapa ficou então restrita à exploração de metaconjecturas, ou seja, proposições que podem ser compreendidas e interpretadas a partir de múltiplos paradigmas. A seguir, no Quadro 2, são apresentadas as etapas desenvolvidas no estudo.

Apresentação e análise dos resultados

A etapa II de análise dos dados envolveu o planejamento do itinerário analítico a ser seguido. Organizou-se, então, uma ficha-resumo, destinada à identificação, ao registro e ao armazenamento das informações de cada um dos artigos que seriam analisados, baseada em Jaspersen (2002) e Saunders e outros (2003). Os dados obtidos foram organizados a partir de dimensões analíticas (ver Quadro 3) que reúnem informações de um ou mais campos da ficha-resumo, num esforço deliberado de se ‘olhar’ tais informações de forma integrada e articulada, sem perder de vista o artigo como um todo e o contexto da sua produção.

Como fonte de dados, privilegiaram-se os estudos nacionais (empíricos e teóricos), publicados nos últimos cinco anos (2001 a 2005), nas quatro revistas da área de administração e em anais de dois congressos nacionais

Quadro 1 – Paradigmas de Pesquisa

(A) POSITIVISMO E PÓS-POSITIVISMO	<p>É possível dizer que o positivismo, transformado no decorrer do século XX em pós-positivismo, representa a visão tradicional da ciência focada na verificação (visão positivista) ou falsificação (visão pós-positivista) de hipóteses estabelecidas <i>a priori</i>. Essa visão propõe que as ciências humanas, no que se refere à sua natureza e finalidade, não têm diferenças fundamentais em relação às ciências naturais. Considera que a finalidade de qualquer ciência é oferecer explicações causais para os fenômenos, sejam eles físicos, sociais ou comportamentais, visando à sua predição e controle.</p> <p>Do ponto de vista ontológico, compartilha com o objetivismo a ideia que os fenômenos sociais e seus significados têm existência independente dos atores sociais. Segundo essa perspectiva, o investigador procura estudar os fenômenos sem influenciá-los ou ser influenciado por eles.</p> <p>Pressupõe a existência de uma realidade objetiva que pode ser apreendida por meio de dados científicos, examinados de forma a testar correlações e associações entre variáveis (aspectos da realidade que se pretende estudar e medir).</p> <p>O pós-positivismo, visto como uma evolução do positivismo, considera que a realidade só pode ser conhecida probabilisticamente. Neste sentido, a falsificação (e não a verificação) de hipóteses torna-se tarefa básica da investigação científica.</p> <p>O paradigma positivista e pós-positivista está bem representado nos estudos experimentais e naqueles organizados como <i>surveys</i> e que usam dados coletados por meio de questionários (com questões preferencialmente fechadas), observação sistemática e dados secundários.</p>
(B) INTERPRETACIONISMO E CONSTRUCIONISMO	<p>A tradição interpretativa (ou interpretacionismo) nas ciências humanas e sociais teve sua origem, no final do século XIX e início do século XX, a partir da reação de historiadores e sociólogos alemães neokantianos (como Dilthey, Simmel e Max Weber) à perspectiva positivista e pós-positivista.</p> <p>Nesta tradição, estão alocados os pesquisadores que compartilham a ideia que o objeto das ciências sociais – pessoas e instituições – é fundamentalmente diferente daquele das ciências naturais. Esta posição, apoiada no construcionismo social (expressão adotada por Gergen em seu clássico artigo de 1985), rejeita a noção que o mundo é composto de fatos e que o papel da ciência é a descoberta de tais fatos. Segundo uma perspectiva ontológica relativista, propõe que a realidade é apreendida de múltiplas formas, socialmente construídas e baseadas nas experiências e interações sociais vivenciadas. Estas construções sociais são criadas pelos indivíduos ao tentarem dar sentido às suas experiências, e usualmente tornam-se compartilhadas e aceitas.</p> <p>O objetivo final da investigação é obter uma construção de consenso – compartilhada entre indivíduos e/ou cultura – que seja mais informada e sofisticada do que as construções anteriores, embora sempre aberta a novas interpretações.</p> <p>O conhecimento é entendido como aquelas construções sobre as quais existe relativo consenso. Múltiplos conhecimentos podem coexistir quando intérpretes – pesquisadores – igualmente competentes discordam em relação a determinados aspectos e/ou focos da construção. Neste sentido, tais construções são sujeitas a contínuas revisões, via um processo dialético.</p> <p>São representativos deste paradigma os estudos etnográficos, estudos de caso, etnometodologia, dentre outros que coletam seus dados a partir de diferentes modalidades de entrevistas, da observação da realidade e da análise de documentos.</p>
(C) PÓS-MODERNISMO CRÍTICO	<p>Combina a teoria crítica com o pensamento pós-moderno, incluindo um conjunto de perspectivas alternativas tais como o feminismo, o neomarxismo e a investigação participativa. De acordo com esse paradigma, embora a realidade possa ser apreendida, ela é ‘plástica’, moldada pelo conjunto de fatores sociais, políticos, culturais, étnicos e de gênero. Isto torna a realidade reificada em uma série de estruturas tomadas como reais, ou seja, naturais e imutáveis.</p> <p>A pesquisa crítica procura descrever a emergência histórica das estruturas sociais e os contextos contemporâneos nos quais tais estruturas atuam, produzindo contradições, com implicações para a ação social e a liberdade humana. Tais contradições são concebidas como fundamentais à exploração e ao entendimento da noção de que o mundo hegemônico deixa as pessoas inconscientes das formas tácitas de dominação e subjugação nele presentes.</p> <p>O objetivo da investigação é proceder à crítica e à transformação das estruturas sociais, políticas, culturais, econômicas, étnicas e de gênero por meio do engajamento e da confrontação. A meta é de transformação social e envolve a substituição das estruturas de dominação existentes, o desenvolvimento de estruturas mais democráticas e a abertura de oportunidades para a participação de pessoas previamente excluídas e dominadas.</p> <p>O conhecimento produzido consiste em um conjunto de <i>insights</i> que são históricos e transformam-se na medida em que o tempo passa. Esta transformação ocorre quando a ignorância e falta de compreensão dão lugar a <i>insights</i> mais informados. Assim, o conhecimento cresce e modifica-se por meio de um processo dialético de revisão histórica, sendo possível obter conhecimento que se mostre similar em alguns ambiente ou circunstâncias.</p> <p>Como a perspectiva crítica enfatiza, para o desenvolvimento da pesquisa, a adoção de métodos dialéticos, o pensamento pós-moderno assume os formatos literários e narrativos, incluindo ensaios históricos, estudos de caso e estudos de campo. Pode-se dizer que o pós-modernismo crítico envolve a desconstrução e a análise textual como abordagens para investigação e teorização de seus objetos de estudo.</p>

Fonte: Elaborado a partir de GEPHART, 1999, p.1 e GUBA e LINCOLN, 1994, p. 109 e 112.

(ver Quadro 4) que, por ocasião da formulação do projeto da pesquisa, possuíam conceito A, de acordo com o critério Qualis da CAPES. O conjunto de 94 artigos se-

leccionados para fazer parte do estudo (ver Tabelas 1 e 2) reúne tanto estudos teóricos quanto aqueles que envolvem pesquisa empírica.

Quadro 2 – Etapas do estudo

ETAPAS	PRINCIPAIS TAREFAS DESENVOLVIDAS
Etapa I – Trabalho de base	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de fenômeno de interesse • Revisão da literatura • Decisão sobre fonte de dados e amostra a ser trabalhada
Etapa II – Análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento do itinerário analítico • Codificação e registro dos dados • Descrição e apresentação dos dados
Etapa III – Exploração de metaconjecturas	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita e interpretação dos resultados encontrados e dos paradigmas orientadores dessa produção segundo uma perspectiva multiparadigmática • Exploração de metaconjecturas, ou seja, proposições interpretáveis a partir de diferentes paradigmas • Apropriação de uma atitude reflexiva perante o conhecimento produzido e o próprio processo de sua construção

Quadro 3 – Dimensões analíticas

DIMENSÕES ANALÍTICAS	CAMPOS DA FICHA-RESUMO
Focos de Investigação <ul style="list-style-type: none"> • Título do documento • Tema de estudo • Questões de pesquisa • Objetivos dos estudos • Palavras-chave 	1. Identificação do documento 3. Temas de estudo 4. Objetivos do estudo 7. Natureza do estudo
Níveis de estudo	2. Nível de análise
Bases teóricas	8. Bases teóricas: nacionais e internacionais 12. Referências Bibliográficas
Análise das perspectivas teóricas de aprendizagem Baseado nos Handbooks de Easterby-Smith, Lyles, (2003) e de Dierkes, Berthoin Anthal, Child, Nonaka (2001): Psicológica (experiencial, comportamental, social e aplicada), Sociológica, Antropológica, Política, Ciência da Administração, Econômica.	8. Bases teóricas
Tipos de pesquisa	5. Tipo de estudo 7. Natureza do estudo
Natureza do estudo	5. Tipo de estudo 7. Natureza do estudo
Amostra e/ou sujeitos pesquisados	6. Amostra/sujeitos pesquisados
Paradigmas de Pesquisa	5. Tipo de estudo 7. Natureza do estudo 8. Bases teóricas 11. Paradigmas
Principais achados e resultados	9. Principais achados/resultados
Dados de contexto (pesquisadores e grupos de pesquisa)	10. Dados de contexto

Quanto aos paradigmas de pesquisa

Embora as lentes paradigmáticas organizadas em três perspectivas tenham se mostrado satisfatórias para a análise desse conjunto de artigos, é possível que outros recortes mais específicos, por exemplo, destacando a pesquisa participativa e a pesquisa crítica como perspectivas, conforme proposto por Denzin e Lincoln (2000), possam auxiliar estudos futuros. O estabelecimento do paradigma dominante que dava sustentação e orientava as metodologias e estratégias de pesqui-

sa escolhidas pelos autores apresentou-se como uma grande dificuldade. Conforme detectado em outros trabalhos da mesma natureza (LEWIS e GRIMES, 1999; SAUNDERS e outros, 2003, SMIRCICH, 1983, TONELLI e CALDAS, 2004), nem sempre os autores preocupam-se em especificar o paradigma aplicado em seu trabalho e tampouco em definir os conceitos-chave utilizados.

Para a análise dos paradigmas de pesquisa, foram considerados apenas os artigos que envolviam pesquisas em-

Quadro 4 – Periódicos e Anais de Congresso Pesquisados

PERIÓDICO/ANAIS	RESPONSÁVEL PELA PUBLICAÇÃO
RAE-revista de administração de empresas	Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV-EAESP) (na versão impressa e eletrônica)
Revista de Administração Contemporânea (RAC)	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Administração (ANPAD)
Revista Organizações & Sociedade (O&S)	Núcleo de Pós-graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia
Revista de Administração (RAUSP)	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP)
Anais do ENANPAD – Encontro Nacional dos Cursos de Pós-graduação em Administração	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Administração (ANPAD);
Anais do ENEO – Encontro Nacional de Estudos Organizacionais	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Administração (ANPAD).

Fonte: dados coletados

Tabela 1 – Número de artigos utilizados na revisão multiparadigmática: periódicos

PERIÓDICO	NÚMERO DE ARTIGOS					
	2001	2002	2003	2004	2005	TOTAL
RAE-revista de administração de empresas	0	0	0	05	01	06
Revista de Administração Contemporânea (RAC)	02	01	05	03	02	13
Revista Organizações e Sociedade (O&S)	01	0	01	0	0	02
Revista de Administração (RAUSP)	03	0	03	0	01	07
Total	06	02	08	09	04	28

Fonte: dados coletados

Tabela 2 – Número de artigos utilizados na revisão multiparadigmática: anais de congressos

ANAIS DE CONGRESSO	NÚMERO DE ARTIGOS					
	2001	2002	2003	2004	2005	TOTAL
Anais do ENANPAD	2	7	12	21	14	56
Anais do ENEO	-	3	-	7	-	10
Total	2	10	12	28	18	66

píricas – qualitativas, quantitativas e multimétodo (ver Tabela 3), perfazendo um total de 77 artigos.

Apenas nove artigos declararam sua opção por um determinado paradigma de pesquisa, coincidentemente o de natureza interpretacionista. Três artigos não permitiram a identificação de sua possível orientação paradigmática. Frente a essa dificuldade, procurou-se examinar de forma holística os artigos e realizar as categorizações a partir de um exame cuidadoso de vários aspectos: os autores tomados como referência para o embasamento do item metodologia; a forma de explicitação dos procedimentos metodológicos; a forma de tratamento e apresentação dos resultados; o tipo de conhecimento que se pretendia alcançar expresso na questão de pesquisa e nos objetivos do trabalho. Foi possível, no entanto, identificar 13 estudos (ver Tabela 3) que pareciam apresentar elementos de dois paradigmas, aspecto explorado na seção a seguir.

Quanto aos tipos de pesquisa

Dos 94 documentos analisados, em apenas 39 (41,5%) os autores explicitam claramente o tipo de pesquisa utilizado no desenvolvimento do estudo. Os 55 documentos restantes foram classificados a partir da percepção dos pesquisadores que se apoiaram na leitura cuidadosa dos itens referentes à metodologia da pesquisa e à apresentação dos resultados. É possível verificar (ver Tabela 4) a predominância das metodologias qualitativas (55 estudos, 58,5% da produção), destacando-se os estudos de caso (36).

Por ser o estudo de caso o tipo de pesquisa empírica mais encontrado, vale a pena fazer algumas observações entrecruzando essa categorização com o aspecto da perspectiva paradigmática. Embora a maioria dos estudos de caso (17) tenha usado dados de natureza qualitativa, estão enquadrados como alinhados ao paradigma positivista/pós-positivista. Esse alinhamento levou em conta a maneira como os autores apresentaram e discutiram os

resultados, assim como as referências usadas para fundamentar suas opções metodológicas. É interessante ainda ressaltar que, embora alguns autores façam menção à sua opção por uma perspectiva interpretacionista, verifica-se nos autores utilizados para embasar a escolha metodológica a citação de Robert K. Yin e de Kathleen M. Eisenhardt, que adotam uma visão positivista para a modalidade de estudo de caso que defendem. Oito estudos foram identificados como pertencentes à orientação paradigmática interpretacionista e oito ficaram localizados numa zona de transição ou região de fronteira entre os paradigmas pós-positivistas e interpretacionistas. Somente um estudo de caso foi elaborado segundo uma perspectiva alinhada ao pós-modernismo crítico. Dois estudos classificados como estudos de caso, dada a superficialidade da descrição metodológica, acabaram não permitindo seu alinhamento com as perspectivas paradigmáticas propostas.

No que se refere à pesquisa quantitativa (17 trabalhos), destaca-se que as denominações utilizadas – *survey* e pesquisa correlacional – confundem-se, podendo ser consideradas como sinônimos.

Verificou-se que o material apresentava pouca diversidade quanto ao tipo de pesquisa desenvolvido. É possível que isso seja uma decorrência do fato de no Brasil ser relativamente recente o reconhecimento e a aceitação de outros paradigmas (além do positivismo e pós-positivismo), na pesquisa em administração de empresas, fortemente marcada pelo uso do estudo de caso, conforme detectado em estudos anteriores, por exemplo em Antonello (2002).

Delineamento de uma agenda

A partir da análise dos resultados, podem-se estabelecer algumas conclusões relacionadas a oito dimensões sobre os estudos em Aprendizagem Organizacional desenvolvidos no Brasil e, assim, delinear uma agenda futura para os estudos nacionais. A seguir apresenta-se cada dimensão.

Tabela 3 – Paradigmas de pesquisa

NÚMERO DO DOCUMENTO		PARADIGMAS DE PESQUISA			TOTAL
PERIÓDICOS	ANAIS	POSITIVISMO/ PÓS-POSITIVISMO	INTERPRETACIONISMO/ CONSTRUCIONISMO	PÓS-MODERNISMO CRÍTICO	
05	39	Positivismo/ Pós-positivismo			44
06	07	Pós-positivismo/interpretacionismo			13
06	09		Interpretacionismo		15
02	0			Pós-modernismo crítico	2

- a. Quanto ao contexto cultural de pesquisa: identificou-se o predomínio da literatura americana (ARGYRIS e SCHÖN, 1978; SENGE, 1990; KOLB, 1984, KIM, 1993, GARVIN, 1993, DIBELLA, 1997) em detrimento da perspectiva anglo-saxônica (EASTERBY-SMITH, 1997), que possibilitaria examinar a aprendizagem como um fenômeno processual. Percebeu-se a reduzida inclusão de experiências de outras regiões do país, além daquela em que o pesquisador e/ou seu grupo está situado. Essa delimitação de territórios restritos de pesquisa dificulta, além da expansão de conhecimento, a realização de estudos comparativos, e, em consequência, dificilmente se direcionará para estudos que envolvam a questão da internacionalização. A aproximação e maior interlocução entre os grupos de pesquisa de diferentes instituições e regiões se fazem, portanto, necessárias, inclusive para discutir a própria agenda de pesquisa sobre AO.
- b. Quanto ao contexto intelectual de pesquisa (tradições): a produção em AO no Brasil mantém-se baseada numa perspectiva ainda fortemente sustentada nos modelos oriundos da Psicologia (predominantemente cognitivista e experiencial) e da ciência da Administração, e há forte influência do viés econômico (baseada nas curvas de aprendizagem), deixando de incluir conceitos oriundos de outras áreas de conhecimento, tais como Sociologia, Antropologia, História e Ciência Política. Em função desses referenciais, a aprendizagem é tratada como um fenômeno técnico e cognitivo, fonte de vantagem competitiva e como resultado (ótica da mudança de comportamento e/ou rotina e estrutura organizacional). Esse problema não ocorre somente na produção nacional, mas também nas publicações internacionais. Contudo, é mais marcante no Brasil, pois na literatura internacional já ocorreu uma evolução, e a perspectiva sociocultural abriu novos espaços, exibindo com maior frequência estudos que adotam a perspectiva sociológica e da ciência política. Cabe, portanto, incluir nesta agenda a possibilidade de construir estudos com ampla base de disciplinas de conhecimento, visando à transdisciplinaridade. Isso parece apropriado para um campo aplicado como o da Administração e, ao final das contas, multidisciplinar.
- c. Quanto à relação entre teoria e prática: a partir dos estudos examinados que tratam a questão do estado-da-arte em AO no Brasil, ficou explicitada a discussão relacionada às duas vertentes – Aprendizagem Organizacional e Organizações que Aprendem – e em alguns

Tabela 4 - Tipos de pesquisa

TIPOS DE PESQUISA		TOTAL		
		PERIÓDICO	ANAIS	TOTAL
Revisão da literatura		3	5	8
Ensaio Teórico		6	3	9
Pesquisa Quantitativa	<i>Survey</i>	3	11	14
	Correlacional	1	2	3
Pesquisa Qualitativa	Estudo de Caso	8	28	36
	Etnografia	1	1	2
	Análise do Discurso	1	1	2
	Pesquisa-ação	1	2	3
	Estudo Qualitativo Básico ou Genérico	2	7	9
	Fenomenologia	0	2	2
	Pesquisa Documental	0	1	1
Pesquisa Multimétodo	<i>Survey</i> + Pesq. Doc. (dados secundários)	1	1	2
	Estudo de caso + <i>Grounded Theory</i>	1	0	1
	Estudo de caso com dados quantitativos e qualitativos	0	1	1
	Sem denominação	0	1	1

Nota: Em negrito os tipos de pesquisa conforme declarados pelo autor.

- casos é sugerida a aproximação desses dois campos (baseada na proposta de TSANG, 1997). Por outro lado, constatou-se algo preocupante, que é a migração das investigações que antes predominavam na vertente da AO, conforme estudo de Loiola e Bastos (2003a), para a vertente Organizações que Aprendem. Não foi possível, contudo, identificar por que esse fenômeno está ocorrendo. Pode-se perguntar se os prazos requeridos para desenvolvimento de pesquisas e publicações na área de Administração têm incentivado os pesquisadores a realizar estudos longitudinais, que normalmente demandam mais tempo e investimentos.
- d. Quanto aos tipos de organizações estudadas: identificou-se que apenas 25% dos estudos foram desenvolvidos junto a organizações públicas e são escassas as investigações realizadas em organizações de pequeno e médio porte. O fato de os estudos desenvolverem-se principalmente na área de serviços é compreensível, considerando-se a ambiência de negócios. Continua, porém, marcante a tendência a se pesquisarem organizações de segmentos mais tradicionais e de grande porte. Será, portanto, relevante uma agenda que contemple pesquisas desenvolvidas junto ao terceiro setor, aos agronegócios, ao setor público, em organizações de pequeno e médio porte, e que envolvam redes de organizações e comunidades de aprendizagem.
- e. Quanto aos agentes de AO: há predominância dos estudos desenvolvidos que consideram os níveis individual e organizacional, priorizando a transferência do conhecimento do sujeito para a organização, e o gerente como ator central nesse processo, considerando muito pouco o papel do nível grupal, interorganizacional e societal. Há uma enorme lacuna, portanto, que poderá ser considerada em estudos futuros: o nível grupal (equipes, unidades e ‘as culturas organizacionais’) e a ampliação do escopo para examinar os diferentes atores, nos diversos níveis de análise, além, por exemplo, das comunidades de prática e os processos que perpassam os limites organizacionais. Enfim, a introdução de novas unidades de análise pode auxiliar o campo de conhecimento a avançar.
- f. Quanto ao tratamento da AO na literatura: embora os ensaios teóricos (nacionais e internacionais) estejam recomendando aos pesquisadores atenção especial aos aspectos políticos e emocionais imbricados nos processos de aprendizagem, há predominância de publicações que tratam a aprendizagem como um processo não político (ou apolítico), considerando que automaticamente a aprendizagem conduz a um resultado positivo. Frequentemente, a aprendizagem é simplesmente uma caixa-preta, quando a atenção se volta às entradas (inputs), às condições (facilitadores e obstáculos) ou aos resultados positivos (outputs) do processo. Raras são as contribuições no sentido de que a ideologia pode associar a identidade das organizações e dos indivíduos às relações de poder, por meio dos processos de aprendizagem, por exemplo. Ou seja, evidencia-se a necessidade da realização de estudos que busquem examinar o fato de o conflito poder integrar o processo de aprendizagem e de não ser necessariamente a aprendizagem organizacional sempre algo positivo. Trata-se, também, de abrir uma oportunidade para explorar as possíveis interseções entre a aprendizagem organizacional e as teorias organizacionais, além de colocar em discussão as tensões entre o ‘organizar’ (*organizing*) e o ‘aprender’, procurando realizar uma leitura reflexiva e analítica das perspectivas em debate.
- g. Quanto aos processos e modelos de AO: há predominância da utilização de modelos teóricos baseados na noção de aprendizagem experiencial e dos ciclos de aprendizagem, modelos mentais, assim como os de curvas de aprendizagem, que terminam conduzindo a estudos que priorizam abordagens mais comportamentais, voltadas para resultados do processo de aprendizagem. Uma das correntes de pensamento no campo da AO, denominada *aprendizagem baseada em práticas* (LAVE e WENGER, 1991; GHERARDI e NICOLINI, 2001), tem enfatizado a importância das comunidades de prática e a aprendizagem situada. Essa abordagem parece mais adequada para examinar a AO por contemplar, pelo menos mais proximamente, a noção de aprendizagem como processo e os diferentes níveis nos quais ele ocorre. Nicolini, Gherardi e Yanow (2003) propõem a noção de que a AO e o conhecimento são fenômenos principalmente sociais e culturais e que estão baseados em *práticas*, a partir de diferentes e influentes perspectivas: sociológica, interpretacionista-cultural, comunidades de prática, teoria da atividade cultural-histórica e ator-rede. No volume 40 do periódico *Management Learning*, de abril de 2009, Gherardi apresenta e discute, na introdução (*The Critical Power of the ‘Practice Lens’*), os artigos dessa edição que utilizam a teoria baseada em práticas. Conforme a autora, nos Estudos Organizacionais, a teoria baseada em práticas entra em conflito com o cognitivismo e o racionalismo, porque define conhecimento como uma atividade prática e situada em contexto. A autora propõe uma visão de “‘*organizing*’ como uma ação coletiva do conhecer dentro de uma ecologia de humanos e não humanos. O estudo baseado em prática constitui tanto

uma sociologia como uma política de conhecimento em seu uso cotidiano” (GHERARDI, 2009, p. 124). Sugere-se, para aprofundar essa questão, a leitura da obra *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*, de Gherardi (2006).

- h. Quanto às tendências das práticas de AO: os estudos analisados refletem, pelo menos parcialmente, como a noção de AO tem sido aportada nas práticas organizacionais. Estão pautados pela ideia que historicamente as organizações têm seu foco nas atividades de treinamento e, mais recentemente, como um elemento-chave nos processos de mudança (vinculados principalmente a reengenharia, gestão de qualidade, *downsizing*, reestruturação, *benchmarking*, entre outros). Pouco se examina sobre as práticas informais de aprendizagem nas organizações, embora elas tenham sido elencadas, em diversos estudos nacionais, como facilitadoras da AO. Na realidade, em vez de somente considerarem *que e como* o conhecimento é adquirido no trabalho, os estudos deveriam focar *que e como* ambientes e formas de participação produzem práticas particulares de atividade e de conhecimento (BILLETT, 2004). Clarificar como o processo de aprendizagem dos atores organizacionais está imbricado nos ambientes sociais pode ser considerado uma importante trilha a ser aberta pelos pesquisadores brasileiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu identificar as trajetórias e analisar a construção conceitual no campo da AO, analisar os diferentes paradigmas que dão sustentação às pesquisas, identificar e discutir como se está trabalhando e empregando as metodologias para pesquisar a AO, explorar metacônicas e, por fim, sugerir temas, tópicos e questões para estudos posteriores.

A postura de reflexividade das pesquisadoras, que acompanhou todo o processo de realização desta pesquisa, permitiu inclusive a reflexão e a discussão da definição de Aprendizagem Organizacional. A AO, em sua história, foi caracterizada como incremento/melhoria de desempenho no transcorrer do tempo, como fenômeno comportamental, cognitivo, sociocultural, fenômeno com dimensões reflexivas e emocionais, fenômeno experiencial. O que se percebe, em alguns casos, é que os estudos e as teorias propostas para a AO pecam por não levarem em conta as lições oriundas da experiência e dos diversos estudos já desenvolvidos na área de conhecimento em aprendizagem.

Em função da evolução das teorias, dos resultados do presente estudo e da adoção de um olhar capaz de acomodar diversas representações da temática, acredita-se que seja possível identificar cinco características da AO que precisam ser mais discutidas, incorporadas e/ou resgatadas para a compreensão do fenômeno e para o delineamento de um conceito de AO que fundamente seu estudo empírico. Revela-se, portanto, importante que se reflita sobre a pesquisa existente em AO, lançando luzes sobre os resultados estabelecidos e as questões que permanecem com necessidade de maior investigação. Assim, apontam-se cinco questões principais relacionadas para discussão.

1. Nível da aprendizagem: nesta questão, levanta-se a possibilidade de se considerar a aprendizagem explicitamente como um fenômeno interpessoal. Deve-se levar em conta o fato de que a AO ocorre, independentemente do nível em questão, ao indivíduo e suas interações (grupais, intergrupais, organizacionais e interorganizacionais), portanto ao nível interpessoal. Sugere-se que isso possa ser realizado a partir da análise explícita do nível grupal ou organizacional, ou considerando as ligações entre os vários níveis de análise. O que precisa estar presente, entretanto, é uma razão para a separação da aprendizagem individual e um mecanismo que explique como os grupos e organizações aprendem. De acordo com Dragonetti e outros (2005), ao manter-se um forte foco no aspecto interpessoal do processo, pode-se esperar que os processos sociais de influência (VINCE, 2001), o *sensegiving* (GIOIA e CHITTIPEDDI, 1991) e o interpretativismo (STAMATOV, 2002) tenham influência importante na quantidade, qualidade e direção da aprendizagem que acontece no espaço de uma organização. Pode-se considerar também que a aprendizagem esteja intimamente conectada com a identidade em ambos os níveis, individual e organizacional (COOK e YANOW, 1993). Mais importante, entretanto, são as novas práticas (formal e informal) e as estruturas, que podem ser um dos resultados do processo de aprendizagem (FELDMAN e PENTLAND, 2003). Esses resultados ainda podem ser vistos como manifestações do processo em andamento (em atividade) muito mais do que os resultados finais. De uma forma recursiva, são as manifestações e artefatos que influenciam o próprio processo.
2. Neutralidade da meta: a aprendizagem pode ser vista como algo positivo ou negativo. Trata-se de redefinir o *link* entre a AO e os vários resultados de desempenho ao nível do grupo ou da organização: muito frequentemente uma relação positiva é assumida ou pela definição de aprendizagem ou por sua operacionalização, e isso

- trivializa o conceito de Aprendizagem Organizacional.
3. Noção de mudança: nem toda a aprendizagem se manifesta como uma mudança no comportamento. Trata-se de separar claramente a noção de aprendizagem daquela mudança organizacional, processo ao qual também é frequentemente associada. Ao mesmo tempo em que está claro que os conceitos estão relacionados, sua relação é – e tem que ser – uma questão empírica e dependente de outros fatores, não algo assumido no nível teórico e universal.
 4. Natureza processual da aprendizagem: aprendizagem é um processo e, como tal, deveria ser estudada. Nesta questão final, possivelmente a mais promissora para o futuro desenvolvimento do conceito, propõe-se recuperar o processo peculiar dos temas que cercam a aprendizagem. Acredita-se que, recuperando a dimensão de processo de aprendizagem, de forma semelhante ao que Tsoukas e Chia (2002) propõem para mudança organizacional, pode-se obter um desenvolvimento interessante do conceito e dos estudos em AO. Esses autores sugerem que, para conceber corretamente a mudança como um processo, precisa-se trocar de ponto de vista: a mudança como uma característica permanente da realidade e a estrutura como um epifenômeno da ação humana – um estado passageiro e temporário que imergirá no fluxo da mudança. Assim, mudança é “o retercer das teias das convicções e hábitos de ação dos atores como um resultado de novas experiências obtidas por interações” (p. 570). Consequentemente, mudança é a criação de novas estruturas, porém estas podem não ser permanentes, pelo constante repensar das categorias que ajudam os indivíduos a estruturar sua compreensão da realidade. Poder-se-ia assim conceber a aprendizagem como um processo aberto.
 5. Natureza política da aprendizagem: embora já sinalizado por Coopey (1995), Easterby-Smith (1997, 2001), Contu, Grey e Örtenbland (2003) e Contu e Willmott (2003), mantém-se a necessidade de realização de estudos que considerem as relações de poder que perpassam os processos de aprendizagem nas organizações. Espera-se, assim como Contu e Willmott, que a aprendizagem organizacional “deixe de ser tratada como uma Cinderela da teoria da Administração [...] e que nossa crítica acerca da forma como é disseminado o tema estimule outros a aceitar o desafio analítico, sustentado inicialmente pelo ponto de vista avançado [...] de que aprendizagem como uma prática situada apresenta uma noção complexa, implicada em estruturas sociais que envolvem relações de poder” (2003, p. 292).

Sugere-se portanto que, para desenvolver e avançar no estabelecimento do conceito e nos estudos sobre a AO, os pesquisadores precisam *olhar* para o nível interpessoal, para a noção de neutralidade da meta, considerar a mudança sob outra perspectiva e a natureza processual e política da aprendizagem. Nenhum dos grupos ou perspectivas identificadas na literatura, pode-se afirmar, abarca satisfatoriamente todas estas condições.

Contudo, ao transferir-se a noção de processo de mudança, sugerida por Tsoukas e Chia (2002), para a realidade organizacional, adquire-se algo próximo à denominada *practicing* (DRAGONETTI e outros, 2005): um processo emergente de conexão entre atores, sistemas, processos e artefatos. Dessa forma, a corrente de pensamento da aprendizagem baseada em práticas parece contemplar, pelo menos mais proximamente, as cinco questões aqui levantadas. Essa perspectiva ressalta que a aprendizagem não pode ser considerada somente como um processo individual, mas compreendida pelo emergir de relações e interações das pessoas com os elementos sociais e materiais de contextos particulares. Assim, *contexto* é considerado, a partir, de suas divisões do trabalho e das relações de poder, ambiente, cultura, linguagem, dentre outros.

Sugere-se que se desenvolvam estudos com a adoção de uma perspectiva baseada em práticas, permitindo assim um *olhar* para os microprocessos que permeiam as práticas contínuas dos atores em um sistema social, no intuito de, quem sabe, superar alguns dos desafios que o tema impõe. A ideia básica é que conhecimento não é algo que está presente somente na cabeça das pessoas, tampouco é um fator estratégico localizado apenas no gerenciamento da organização, mas é um ‘conhecendo-na-prática’ (*knowing-in-practice*) construído a partir das práticas num contexto de interação. Nesta visão, prática é “a figura de discurso que permite que os processos de conhecer (*knowing*) e organizar (*organizing*) no trabalho estejam articulados como processos históricos, materiais e indeterminados” (GHERARDI, 2000, p. 220-221). A prática constitui o *topos* que associa o ‘*knowing*’ ao ‘*doing*’. A participação em uma prática é, por um lado, um modo de adquirir conhecimento em ação e, por outro, um modo de mudar/perpetuar tal conhecimento e produzir e reproduzir a sociedade (GHERARDI, 2000, p. 215). Os estudos baseados em práticas partem da noção de uma realidade emergente, do conhecimento como uma atividade material, conectada a artefatos materiais: o social não só está relacionado aos seres humanos, mas também a artefatos simbólicos e culturais. A noção de prática é rica à medida que articula a noção de espaço-tempo do fazer dos atores, isto é, como práticas ‘situadas’, implicando incertezas,

conflitos e incoerências como características intrínsecas a essas práticas.

Acredita-se que esta nova noção do processo de AO pode gerar consideráveis *insights* em sua natureza, contribuindo também para a compreensão da micro e macrodinâmica da organização, e para o fluxo de mudança em um sistema social. Para obter esses *insights* é necessário, porém, repensar os métodos que devem fazer parte de nossa caixa de ferramentas, devido à natureza interpretativa do processo em questão.

REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In RUAS, R; ANTONELLO, C; BOFF, L. (Eds). *Aprendizagem organizacional e competências*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 12-33.
- ANTONELLO, C. S. *Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento*. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador. *Anais*, Salvador: ANPAD, 2002
- ARGYRIS, C. *On organizational learning*. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.
- ARGYRIS, C; SCHON, D. *Organizational Learning*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.
- BILLETT, S. Workplace participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, v. 16, n. 5/6, p. 312-325, 2004.
- BRYMAN, A. *Social Research Methods*. 2 ed. Oxford: University Press, 2004.
- BURRELL, G; MORGAN, G. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann, 1979.
- COHEN, M. D; SPROUL, L. E. Editor's Introduction, *Organization Science*, v. 2, n. 1, p. 1-3, 1991.
- COOK, S; YANOW, D. Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, v. 2, n. 4, p. 373-390, 1993.
- COOPEY, J. The learning organization: power, politics and ideology, *Management Learning* v. 26, n. 2, p. 193-213, 1995.
- CONTU, A; GREY, C; ÖRTENBLAD, A. Against learning. *Human Relations*, v. 56, n. 8, p. 931-952, 2003.
- CONTU, A. e outros. Re-embedding situatedness: the importance of power relations in learning theory. *Organization Science*, v. 14, n. 3. p. 283-296, 2003.
- CROSSAN, M; LANE, H; WHITE, R. An organizational learning framework: from intuition to institution. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.
- DENZIN, N; LINCOLN, Y. (Eds) *Handbook of qualitative research*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.
- DI BELLA, A. *Como as organizações aprendem*. São Paulo: Educator, 1999.
- DIERKES, M; BERTHOIN ANTHAL, A; CHILD, J; NONAKA, I. (Eds) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- DRAGONETTI, N. e outros. Organisational learning: a review, a critique and a way forward. In: *The First Organization Studies Workshop Theorizing Process in Organizational Research*, 12-13 June, Santorini, Greece, 2005.
- EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. *Human Relations*, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, 1997.
- EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. (Eds) *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2003.
- FELDMAN, M; PENTLAND, B. Reconceptualizing organizational routines as a source of flexibility and change. *Administrative Science Quarterly*, v. 48, p. 94-118, 2003.
- FIOL, C; LYLES, M. Organisational learning. *Academy of Management Review*, v. 29, n. 4, p. 803-813, 1985.
- GARVIN. A. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, v. 71, n. 4, p. 78-91, 1993.
- GEPHART, R. Paradigms and research methods. *Research Methods Forum*, Summer, 1999. Disponível em: http://www.aom.pace.edu/rmd/1999_RMD_Forum_Paradigms_and_Research_Methods.htm Acesso em: 01.08.2004.
- GEPHART, R. From the editors: qualitative research and the academy of management journal. *Academy of Management Journal*, v. 47, n. 4, p. 454-462, 2004.
- GHERARDI, S; NICOLINI, D. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M. e outros. (Org) *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*. London: Oxford University Press, 2001. p. 35-60.
- GHERARDI, S. Practice-based theorizing on learning and knowing in organizations. *Organization*, v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.
- GHERARDI, S. *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006.
- GHERARDI, S. Introduction: the critical power of the 'practice lens'. *Management Learning*, v. 40, n. 2, p. 115-128, 2009.
- GERGEN, K. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, v. 40, n. 3, p. 266-275, 1985.

- GIOIA, D; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change imitation. *Strategic Management Journal*, v. 12, p. 433-448, 1991.
- GIOIA, D; CHITTIPEDDI, K. Sensemaking and sensegiving in strategic change imitation. *Strategic Management Journal*, v. 12, n. 6, p. 433-448, 1991.
- GLASS, G. Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Research*, v. 5, n. 10, p. 3-8, 1976.
- GUBA, E; LINCOLN, Y. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (Eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994. p.105-117.
- HUBER, G. Organizational learning: the contributing processes and the literature. *Organizational Science*, v. 2, n. 1, p. 88-115, 1991.
- JASPERSON, J. Power and information technology research: a metatriangulation review. *MIS Quarterly*, v. 26, n. 4, p. 397-459, 2002.
- KIM, D. The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, v. 35, p. 37-50, 1993.
- LAVE, J; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.
- LEWIS, M; GRIMES, A. Metatriangulation: building theory from multiple paradigms. *Academy of Management Review*, v. 24, n. 4, p. 672-690, 1999.
- LOIOLA, E; BASTOS, A. V. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba: Anpad, v. 7, n. 3, p. 181-201, 2003a.
- LOIOLA, E; BASTOS, A. V. Ampliando perspectivas para a análise da pesquisa sobre aprendizagem organizacional: uma tréplica. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 7, n. 3, p. 213-219, 2003b.
- LUIZ, A. Meta-análise. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, v. 19, n. 3, p. 407-428, 2002.
- MATTLAY, H. Organizational learning in small learning organisations. *Education Training*, v. 42, n. 4/5, p. 202-211, 2000.
- NICOLINI, D; GHERARDI, S; YANOW, D. *Knowing in Organizations*. New York: Sharpe, 2003.
- NORONHA, D; FERREIRA, S. Revisões da literatura. In: CAMPELLO, B. S; CENDÓN, B. V; KREMER, J. M. (Eds) *Fontes de informação para pesquisadores e profissionais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000. p. 191-198.
- PATERSON, B. L; THORNE, S. E; CANAM, C; JILLINGS, C. *Meta-study of qualitative health research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teoria? In: EASTERBY-RUAS, R; ANTONELLO, C. S. Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 7, n. 3, p. 203-212, 2003.
- SAUNDERS, C. e outros. Lessons learned from the trenches of metatriangulation research. *Communications of the Association for Information Systems*, v. 11, p. 245-270, 2003.
- SCHULTZ, M; HATCH, M. Living with multiple paradigms. *Academy of Management Review*, v.21, n. 2, p. 529-557, 1996.
- SENGE, P. A *Quinta disciplina*. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.
- SMIRCICH, L. Concepts of culture organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, v. 28, n. 3, p. 339-358, 1983.
- SMITH, M; BURGOYNE, J; ARAUJO, L. (Eds) *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001.
- STAMATOV, P. Interpretive activism and the political uses of Verdi's operas in the 1840s. *American Sociological Review*, v. 67, n. 3, p. 345-366, 2002.
- TONELLI, M. J; CALDAS, M. P. *Produção acadêmica em recursos humanos na década de 90: uma análise metateórica da pesquisa brasileira em periódicos e nos anais do EnAnpad*. São Paulo: FGV-EAESP/GV-pesquisa, 2004. 161 p. Relatório de Pesquisa.
- TSANG, E. Organizational learning and the learning organization. *Human Relations*, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.
- TSOUKAS, H; CHIA, R. On organizational becoming. *Organization Science*, v. 13, n. 5, p. 567-582, 2002.
- VERA, D; CROSSAN, M. Organizational learning and knowledge management. In: EASTERBY-SMITH, M; LYLES, M. A. (Eds) *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2003. p. 122-141.
- VINCE, R. Power and emotion in organizational learning. *Human Relations*, v. 54, n. 10, p. 1325-1351, 2001.
- WANG, C; AHMED, P. Learning through quality and innovation. *Managerial Auditing Journal*, v. 17, n. 7, 2002.
- WEED, M. Meta-interpretation: a method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum Qualitative Social Research*, v. 6, n. 1. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-37-e.htm> Acesso em: 15.07.2005.