



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



**JORGE SANTOS NÉRIS**

**O CONCEITO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COMO  
PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO DO CONHECIMENTO  
ORGANIZACIONAL**

Salvador

2012

**JORGE SANTOS NÉRIS**

**O CONCEITO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COMO  
PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO DO CONHECIMENTO  
ORGANIZACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza

Salvador

2012

---

N446 Néris, Jorge Santos  
O conceito de aprendizagem organizacional como processos de estruturação do conhecimento organizacional / Jorge Santos Néris . – Salvador, 2012.  
185 f.:il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza  
Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia, 2012.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Estruturalismo - Teoria. 3. Metáfora.  
4. Aprendizagem - Psicologia. I. Souza, Elisabeth Regina Loiola da Cruz.  
II. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Psicologia. III. Título.

CDD – 158.7

---

## JORGE SANTOS NÉRIS

### O CONCEITO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COMO PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

#### **Banca Examinadora:**

Antonio Virgilio Bittencourt Bastos (Membro) \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Elisabeth Regina Loiola da Cruz Souza (Orientadora) \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Francisco Antonio Coelho Júnior (Membro) \_\_\_\_\_

Universidade de Brasília - UNB

Guilherme Lima Moura (Membro) \_\_\_\_\_

Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Janice Aparecida Janissek de Souza (Membro) \_\_\_\_\_

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Salvador, 15 de março de 2012.



## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora, Elisabeth Loiola, pelas contribuições inestimáveis ao desenvolvimento desta tese e, especialmente, pelas contribuições ao meu processo de formação acadêmica.

A banca que procedeu ao exame de qualificação desta tese, composta pelos professores Antonio Virgilio Bittencourt Bastos, Elisabete Regina Loiola da Cruz Souza e Olival Freire Júnior, pelas contribuições, fundamentais ao aperfeiçoamento deste trabalho.

Aos professores do Programa de pós-graduação em Psicologia da UFBA, pelo aprendizado ao longo do doutorado.

Aos colegas do Programa de pós-graduação em psicologia, pelas horas de convívio ao longo do doutorado.

Aos colegas do Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento da Universidade Federal da Bahia e, em particular, aos professores do curso de administração, pelo apoio moral e institucional ao desenvolvimento deste trabalho.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

# Story Water

Uma história é como a água  
Que aqueces para teu banho.  
Ela transmite mensagens entre o fogo  
E a tua pele. Ela deixa que os dois se encontrem  
E te purifica!

São poucos os que podem sentar  
No meio do próprio fogo,  
Como uma salamandra, ou Abraão.  
Precisamos de intermediários.

Um sentimento de plenitude vem,  
Mas geralmente é preciso um pouco de pão  
Para provocá-lo.

A beleza nos rodeia,  
Mas usualmente precisamos estar caminhando  
Em um jardim para conhecê-la.

O próprio corpo é uma tela  
Que protege e parcialmente revela  
A luz que está queimando no interior da tua presença.

Água, histórias, o corpo,  
Todas as coisas que fazemos, são meios  
Que escondem e mostram o que está escondido.

Estuda essas coisas  
E delicia-te com o que está sendo lavado  
Com um segredo que às vezes conhecemos,  
E às vezes, não.

Composto no século XIII pelo poeta persa

Maulana Jajal al-Din (Rumi)

## RESUMO

Esta tese tem como objetivo apresentar um conceito de aprendizagem organizacional que, simultaneamente, signifique: (1) reforço da noção de que a aprendizagem organizacional é uma metáfora; (2) superação do problema da antropomorfização; e (3) superação do tratamento do fenômeno da aprendizagem organizacional como produto genérico de processos genéricos em práticas e contextos genéricos de trabalho. Tal objetivo nasce de agenda resultante dos caminhos trilhados pelo grupo de pesquisa do Núcleo de Pós-Graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA-UFBA) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI-UFBA), na busca de compreensão das relações entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, mas significa, também, uma inflexão nesses estudos, uma vez que resulta em proposta singular do conceito de aprendizagem organizacional. A singularidade da proposta nasce do arcabouço teórico abraçado, especialmente daquele centrado na discussão sobre o papel das metáforas frente à produção de conhecimento científico e na teoria da estruturação de Giddens (2009). A ideia de que a aprendizagem organizacional é uma metáfora está presente na literatura, mas o conceito é muitas vezes utilizado sem a devida consciência de sua natureza metafórica. Nossa estratégia de definição parte, assim, da sistematização do conceito de metáfora e de seu papel no âmbito da produção científica, tendo por base as obras de Paul Ricoeur (2003) e de Lakoff e Johnson (2009). Definimos, então, um referencial de análise de perspectivas metafóricas em aprendizagem organizacional, pautado no conceito de metáfora e na agenda de pesquisa que deu origem à problemática desta tese, com o objetivo de identificar as potencialidades e limites do que denominamos metáforas tradicionais (cognição/cultura) e metáforas alternativas (cognição social e estruturação) em aprendizagem organizacional. Tal análise cumpre o papel de situar o campo de pesquisa em termos das principais metáforas que o compõe e de seus principais proponentes, com o objetivo de explorar a metáfora proposta nesta tese: aprendizagem organizacional como processos de estruturação. Tal conceito compreende a aprendizagem organizacional como resultante da metáfora do aprendiz e a define a partir da metáfora da estruturação, o que resulta em dois níveis de aprendizagem em organizações de trabalho: (1) aprendizagem organizacional como processos de estruturação do conhecimento organizacional em práticas concretas de organização do trabalho em organizações, vistas como cenários de interação; e (2) aprendizagem operacional como processo de estruturação do conhecimento operacional em práticas concretas de execução do trabalho em organizações, vistas como cenários de interação. Com isso, a relação aprendizagem individual/aprendizagem organizacional é reestruturada em termos da dualidade processo/produto (aprendizagem/aprendizado). É da relação entre o produto (conhecimento) e processo (aprendizagem) que se definem as relações entre aprendizagem organizacional e aprendizagem operacional em práticas concretas de trabalho. Dessa forma, argumentamos, o conceito proposto reconhece e reforça sua natureza metafórica, evita antropomorfizar as organizações e, além disso, permite a investigação da aprendizagem em práticas concretas de trabalho.

**Palavras-chave:** metáfora, teoria da estruturação, aprendizagem operacional, aprendizagem organizacional.



## ABSTRACT

This thesis aims to present the conception of the organizational learning which is at the same time as it means: (1) to strengthen the conception of the organizational learning is a metaphor. (2) to overcome the problem of anthropomorphizing, and (3) to overcome the treatment's phenomenon of the organizational learning as a generic product from generic processes in practices and generic contexts of work. The purpose comes from the resulting schedule which has been set up by the research group of the Post-Graduate School of Management, Federal University of Bahia (NPGA-UFBA) and the Graduate Program in Psychology at the Institute of Psychology, University of Bahia (UFBA-PPGPSI), by searching the comprehension of the relations between individual learning and organizational learning, which means also, a marked shift in these studies, inasmuch as it results in a unique proposal's conception of the organizational learning. The singularity's proposal comes out from the theoretical framework which especially embraced in the center of the discussion in the role of metaphors facing the production of scientific knowledge and structural theory of Giddens (2009). The idea that organizational learning is a metaphor is present in the literature, but the concept is often used without proper awareness of their metaphorical nature. Our definition's strategy comes from the systematization of the metaphor's concept and its role in the dominion production scientific which based on the works of Paul Ricoeur (2003) and Lakoff and Johnson (2009). Then, we define a referential analysis of metaphorical perspectives on organizational learning, which is based on the concept of metaphor and research agenda that gave rise to the problematic of this thesis, in order to identify the potentialities and the limits of what we call traditional metaphors (cognition / culture) and alternative metaphors (cognitive and social structure) in organizational learning. Such analysis plays the role of placing the search field in terms of the main metaphors that composes it and its leading proponents, with the aim of exploring the metaphor proposed in this thesis: organizational learning as structuring processes. This concept includes organizational learning as a result of the metaphor of the learner and sets from the metaphor of the structure, resulting in two levels of learning in work organizations: (1) organizational learning as a processes of structuring organizational knowledge in factual practices of organization working in organizations, seen as interaction sceneries, and (2) operational learning as a process of structuring the operational knowledge in factual practices of the working performance in organizations, seen as interaction sceneries. Thus, the relation individual learning / learning organization is restructured in terms of duality product / process (learning / learnt). So, it is the relation between the product (knowledge) and process (learning) that define the relation between organizational learning and learning operational factual working practices. Thus, we argue that the conception proposed recognizes and reinforces its metaphorical nature which avoids anthropomorphizing organizations and, moreover, allows the investigation of learning in factual working practices.

**Keywords:** metaphor, structural theory, operational learning, organizational learning.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fontes de mistificação e estratégias de desmistificação (Friedman et al 2005).....	28
Figura 2: Fontes de mistificação e fontes de desmistificação (reformuladas).....	36
Figura 3: Modelo Integrado de Aprendizagem Organizacional OADI–SMM.....	67
Figura 4: Recursos Alcativos e Recursos Autoritários.....	128
Figura 5: Metáforas em Aprendizagem Organizacional: potencialidades e limites em contraste com a teoria da estruturação .....	134
Figura 6: Agir Organizacional e Agir Operacional em Organizações .....	144
Figura 7: Aprendizagem Organizacional e Aprendizagem Operacional em Organizações ...	157

# SUMÁRIO

<b>LISTA DE FIGURAS.....</b>	<b>10</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
 <b>Parte I</b>	
<b>Metáforas em Aprendizagem Organizacional: Potencialidades e Limites</b>	
1 A Metáfora como Referencial de Análise em Aprendizagem Organizacional .....	26
2 Aprendizagem Organizacional como Cognição: Potencialidades e Limites.....	54
3 Aprendizagem Organizacional como Cultura: Potencialidades e Limites .....	76
4 Aprendizagem Organizacional como Cognição Social: Potencialidades e Limites.....	98
5 Aprendizagem Organizacional como Estruturação: Potencialidades e Limites.....	107
 <b>Parte II</b>	
<b>Aprendizagem Organizacional como Processos de Estruturação do Conhecimento Organizacional</b>	
1 A Teoria da Estruturação de Anthony Giddens.....	117
2 Aprendizagem Organizacional como Estruturação do Conhecimento Organizacional ....	137
<b>Considerações Finais.....</b>	<b>164</b>
<b>Referências .....</b>	<b>172</b>
 <b>Apêndice I .....</b>	 <b>178</b>
<b>Anexo I.....</b>	<b>184</b>

# Introdução

---

---

A literatura em aprendizagem organizacional é pródiga em apresentar os desafios ontológicos e epistemológicos que cercam o campo de pesquisa. Nesse sentido, pesquisadores advertem que apesar do crescente interesse pela aprendizagem e da indiscutível relevância do conceito, não existe qualquer consenso na área sobre o que vem a ser aprendizagem organizacional e, menos ainda, em relação aos meios de capturar um fenômeno de natureza tão fluida. Ainda que alguns considerem essa diversidade como algo natural a um campo de pesquisa em formação, ou até mesmo como um indicador de fecundidade, tem crescido a insatisfação de muitos pesquisadores frente à mistificação do conceito. Na verdade, a fragmentação seria um sintoma de inconsistência e de incoerência reinantes no campo de pesquisa. Enfim, consideram que a diversidade é algo negativo, proveniente, dentre outros fatores, de perspectivas equivocadas do conceito. O resultado é que problemas centrais ao campo ainda permanecem sem solução, dentre os quais a questão de se as organizações podem aprender e o problema da relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional (Dierkes et al 2001; Maier et al, 2001; Easterby-Smith e Araújo, 2001; Loiola e Bastos 2003a; Antonacopoulou, 2006; Fenwick, 2008; Easterby-Smith e Lyles, 2011; ).

Os trabalhos pioneiros no campo da aprendizagem organizacional datam da década de 1960 e de 1970. Nesse contexto, Cyert e March (1963), Cangelosi e Dill (1965) e Argyris e Schön (1978) são frequentemente referenciados como fundadores do campo de pesquisa (Easterby-Smith e Lyles, 2011). No entanto, Crossan e Guatto (1996) retratam que é a partir de 1990 que ocorre um crescimento exponencial de publicações em aprendizagem organizacional. Mais recentemente, Easterby-Smith e Lyles (2011) observam que a pesquisa em aprendizagem organizacional vem sofrendo profundas mudanças nos últimos vinte anos e, segundo os autores, continuará sofrendo alterações nos próximos dez anos, como resultado de pesquisas voltadas para compreender a aprendizagem organizacional e sua relação com o desenvolvimento das organizações.

Contudo, o crescimento do campo de pesquisa tem, ainda, como uma de suas principais características, a confusão em torno do próprio conceito de aprendizagem organizacional. Em 1985, Fiol e Lyles já apontam uma inconsistência considerável entre o que está sendo observado e o que está sendo medido no campo de pesquisa. Huber (1991),

Crossan e Guato (1996) e Prange (1999), também, observam várias deficiências, como a falta de clareza e consenso em torno da definição, o persistente problema da divergência conceitual e a dificuldade em traduzir o conceito em algo observável. Dessa forma, a questão mais fundamental, estabelecida por Argyris e Schön (1978), ainda exige reflexões no campo de pesquisa: as organizações podem aprender?

Segundo Antonacopoulou (2006), a literatura em aprendizagem organizacional oferece três respostas à questão, “não”, “sim” e “talvez”. Na primeira perspectiva, considera-se que as organizações não são seres humanos e, portanto, não podem aprender. Na segunda, defende-se que é possível falar em aprendizagem organizacional, já que as organizações exibem habilidades de aprendizagem, tais como aquisição, experimentação e melhoria contínua. Por fim, na terceira perspectiva, argumenta-se que talvez se possa falar em aprendizagem organizacional, na medida em que as organizações desenvolvem e acumulam conhecimentos em arquivos, regras, papéis, rotinas e procedimentos, que constituem parte da memória organizacional. Nesse contexto, Antonacopoulou (2006) observa que a relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, também, permanece sem solução, apesar dos crescentes debates e diálogos estabelecidos no campo.

Fenwick (2008), em revisão de literatura, busca analisar como os autores em aprendizagem organizacional têm tratado a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. A autora observa que duas perspectivas de análise alicerçam o campo da aprendizagem organizacional: a perspectiva da aquisição e a perspectiva da participação. Na primeira, a aprendizagem é caracterizada como um processo humano individual de consumo e de estoque de novos conceitos e habilidades/comportamentos. Nessa perspectiva, a preocupação dos pesquisadores se volta para compreender os processos de transferência do conhecimento adquirido para a prática e medir o *gap* entre os investimentos em treinamento e os resultados. Em termos da relação entre os planos individual e coletivo da aprendizagem, a suposição é de que os indivíduos aprendem e, então, influenciam os grupos. Contudo, para Fenwick (2008), tal proposição é mais sobre os indivíduos do que sobre as organizações, uma vez que o papel do nível coletivo é descrito, segundo a autora, em termos de promoção das habilidades individuais. Na segunda perspectiva, a aprendizagem é vista como participação, vinculada a ações conjuntas, em comunidades de práticas. Nesse caso, a autora observa que prevalece uma perspectiva cultural da aprendizagem, na qual o indivíduo não recebe atenção particular, ou seja, atenção independente das comunidades de prática. A relação entre o nível individual e o coletivo, nessa lógica, raramente é problematizada.

Focaliza-se, em particular, o capital social/cultural e as formas de participação (Fenwick, 2008). Nesse contexto, a divergência em termos dos níveis de análise – individual ou organizacional – tem sido explicada em função das perspectivas disciplinares que permeiam o campo, particularmente em função da perspectiva psicológica, que tende a focalizar o indivíduo, e da perspectiva sociológica/cultural, que tende a focalizar o grupo (DeFillippi e Ornstein, 2005; Elkjaer, 2005; Brandi e Elkjaer, 2011; Gherardi, 2011; Shipton e DeFillippi, 2011).

Os estudos em aprendizagem organizacional seguem, inicialmente, a orientação da psicologia individual. Em particular, os trabalhos de Argyris e Schön (1996) e o trabalho de Kim (1993), que adotam essa perspectiva, estabelecem o conceito de aprendizagem organizacional e a necessidade de se pensar a relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, como questões centrais ao campo de pesquisa. De acordo com Brandi e Elkjaer (2011), a aprendizagem organizacional, compreendida a partir das teorias cognitivistas de aprendizagem, concentra-se na aprendizagem de indivíduos nas organizações. Essa perspectiva, segundo os autores, cria o problema da transferência da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional, ao tratar indivíduo e organização como entidades distintas. Já a perspectiva social/cultural, conforme Brandi e Elkjaer (2011), é demarcada pelos trabalhos de Brown e Duguid (1991), Gherardi et al (1998) e Cook e Yanow (1993). Nesse contexto, a aprendizagem é definida, sobretudo, como participação de sujeitos em atividades cotidianas nas organizações, o que envolve processos de interação e interpretação no âmbito de um contexto sociocultural. Brandi e Elkjaer (2011) avaliam que, em tal perspectiva, o problema da transferência desaparece, na medida em que a aprendizagem organizacional é definida como um fenômeno essencialmente coletivo, não havendo separação entre indivíduos e organizações.

Esta tese toma o conceito de aprendizagem organizacional e a relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional como questões centrais ao campo de pesquisa em aprendizagem organizacional e busca explorá-las a partir da teoria da estruturação de Anthony Giddens, ou seja, utilizar a teoria da estruturação de Anthony Giddens (2009) como uma metáfora para compreender não só o conceito de aprendizagem organizacional como, também, a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Tal problemática, estabelecida no âmbito da literatura internacional, tem sido alvo de estudos, também, na literatura brasileira. Nesta tese, em particular, procuramos investigar o conceito de aprendizagem organizacional e a relação entre a aprendizagem

individual e organizacional a partir dos caminhos trilhados em pesquisa nacional, no âmbito da trajetória de pesquisa focada em aprendizagem organizacional do grupo de pesquisa do Núcleo de Pós-Graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA-UFBA) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI-UFBA). Atualmente, o grupo concentra-se justamente no objetivo de explorar relações entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, a partir de métodos e procedimentos de pesquisa que permitam a superação dos grandes problemas verificados no campo de estudos sobre aprendizagem organizacional: a antropomorfização das organizações, como resultado da influência da perspectiva cognitivista, e o tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado a partir de processos genéricos, fruto de perspectivas culturais da aprendizagem organizacional Nériis e Loiola (2006); Loiola, Nériis e Bastos (2006); (Loiola, 2007), Loiola et al (2007), Loiola e Porto (2008); e Loiola, Pereira e Gondim (2011).

A título de contextualização da problemática envolvida nesta tese, retomamos, aqui, a trajetória de pesquisa do grupo, considerando três fases, delimitadas a partir dos objetivos e dos achados de pesquisa que demarcam cada período de investigação: (1) 2000 - 2003: mapeamento do campo de pesquisa e realização de pesquisas exploratórias em torno das principais questões que fundamentam o campo da aprendizagem organizacional; (2) 2003 – 2008: pesquisas extensivas e intensivas voltadas para exploração das relações entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional; e (3) 2008 – atual: busca de alternativas ontológicas, epistemológicas e metodológicas para compreender as relações entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, a partir de procedimentos de pesquisa que incluam o caráter localizado da aprendizagem como um fenômeno intrinsecamente cognitivo-cultural e vinculado às práticas concretas de trabalho nas organizações.

O primeiro período de pesquisa (2000 – 2003) corresponde à realização de trabalhos voltados para mapeamento do campo e, especialmente, ao projeto de pesquisa intitulado “Microprocessos de aprendizagem em organizações/interorganizações na Bahia”, apoiado pelo CNPq, em 2000. Este projeto buscava minimizar algumas lacunas mapeadas no campo, em particular aquelas derivadas da utilização de abordagens sobre aprendizagem individual para pesquisar, compreender e explicar o fenômeno da aprendizagem organizacional, com base na seguinte questão de pesquisa: *Quais os fatores que influenciam os processos de aprendizagem em organizações/interorganizações que vivenciaram mudanças tecnológicas e*

*gerenciais em função de alterações ambientais, no período 1995 a 2000, na Bahia?* No âmbito desse projeto foram realizados cinco estudos de caso, todos publicados em Periódicos e Anais de Congressos (Loiola; Rocha, 2001; Loiola; Rocha, 2002; Loiola; Rocha; Raskin, 2002a; Loiola, Rocha; Raskin, 2002b; Loiola; Rocha; Teixeira; Silva, 2002; Loiola; Silva, 2003a; Loiola; Silva, 2003b). Os achados, segundo os pesquisadores, reforçam a perspectiva, presente na literatura internacional, de que embora dependendo da aprendizagem individual, a aprendizagem organizacional não se restringe à aprendizagem dos indivíduos<sup>1</sup>.

Ainda nesse período, Bastos et al (2002, 2004)<sup>2</sup>, Loiola e Bastos (2003a, 2003b), em trabalhos de mapeamento, apresentam as seguintes conclusões sobre o campo de pesquisa:

- (1) Trata-se de um campo de linguagens e conceitos variados que carece de maior integração teórica e tentativas de conferir à produção do conhecimento o necessário caráter cumulativo;
- (2) O conceito de aprendizagem organizacional é utilizado de forma analógica ou metafórica, muitas vezes sem a devida consciência dessa natureza do conceito;
- (3) Há uma carência de abordagens que integrem os dois níveis em que o processo de aprendizagem se realiza – individual e organizacional –, o que abre espaços para perspectivas unidirecionais que, no geral, enxergam o nível organizacional como um somatório dos processos individuais;
- (4) Há uma relativa desconsideração dos fatores culturais, setoriais e locais que exercem impactos e singularizam a aprendizagem de cada organização;
- (5) Pouca atenção conferida ao nível microorganizacional e às interações dos indivíduos nos pequenos grupos; o que sugere, segundo autores, “que os pesquisadores não estão devotando atenção particular a um dos problemas centrais dessa área de pesquisa: como se dá a articulação ou a passagem de processo que é essencialmente individual para o nível coletivo, ou seja,

---

<sup>1</sup> Segundo os autores, diversas razões justificam essa proposição: (1) parte do que os indivíduos aprendem permanece como conhecimento tácito, dificilmente apropriado pela organização; (2) nem tudo que os indivíduos aprendem é reconhecido como conhecimento válido pela organização; (3) as organizações, frequentemente, não mobilizam os suportes necessários para a transferência dos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos para o trabalho; (4) o processo de aprendizagem é idiossincrático, ou seja, cada agente ou grupos de agentes pode chegar a resultados diferentes de aprendizagem, mesmo se submetidos à mesma carga de informações.

<sup>2</sup> O artigo intitulado “Aprendizagem Organizacional versus Organizações que Aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa” foi publicado no ENEO em 2002 e, posteriormente, publicado pela RAUSP em 2004. Daí sua inclusão no segundo período de pesquisa do grupo.



assume-se a existência do fenômeno de aprendizagem organizacional sem consciência mais clara da natureza metafórica deste conceito, como assinala Døving (1996)” (Loiola e Bastos, 2003b, p.193).

O segundo período (2003 – 2008) é marcado por pesquisas extensivas e intensivas voltadas para exploração das relações entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. O marco inicial desse período é apresentação ao CNPq, em 2003, do projeto de pesquisa *survey*, denominado “Microprocessos de aprendizagem em organizações na Bahia”.

O delineamento da pesquisa *survey* é considerado, no projeto, uma inflexão na trajetória do grupo em relação aos estudos de caso realizados no período anterior, em particular no que diz respeito à leitura multinível do processo de aprendizagem organizacional. Em síntese, os resultados da pesquisa indicaram:

- (1) Mudança substantiva nas práticas produtivas com impactos no aumento da capacidade de resposta da organização a mercados competitivos.
- (2) Predomínio de mecanismos de aquisição de conhecimentos, internos e informais, de domínio dos agricultores de subsistência e difundidos pelas práticas extensionistas.
- (3) Que muitos dos conhecimentos relevantes adquiridos pelos indivíduos, envolvidos nos microprocessos de aprendizagem enfocados, não estão sendo incorporados à base de conhecimentos acumulados pelas empresas porque os processos de socialização e de codificação, que são chaves para tanto, não estão sendo geridos no escopo de uma política de aprendizagem pelas organizações.

Com base nesses resultados, novo projeto foi apresentado ao CNPq, em 2006, intitulado “Microprocessos de aprendizagem em organizações baianas: articulando processos individuais e organizacionais”. A proposta buscava avançar em duas direções: (1) desenvolvimento de modelos de análises com base em equações estruturais, método escolhido por se adequar ao tratamento de fenômenos multicausais; (2) desenvolvimento de estudos de casos longitudinais de empresas e trabalhadores mais representativos da pesquisa *survey* realizada no BMSF, com base em instrumento padronizado, para que se pudesse melhor

qualificar os dados encontrados no *survey*. A pesquisa desse projeto associou-se às seguintes conclusões, em relação à aprendizagem organizacional:

- (1) É fenômeno complexo e multidimensional, que envolve diferentes níveis (indivíduo, grupo e organização), sendo condicionada por aspectos do indivíduo, do grupo e da organização, e tende a provocar mudanças nas práticas atuais ou potenciais das organizações.
- (2) É de natureza processual, intencional e não intencional, não devendo ser vista apenas como resultado de uma configuração estrutural adequada.
- (3) Está associada à ação, cujo resultado pode impactar positiva ou negativamente sobre o desempenho organizacional.
- (4) Vincula-se a melhorias de conhecimentos pré-existentes ou à geração de novos conhecimentos, os quais se distribuem de forma heterogênea dentro das organizações e estão incorporados nos indivíduos que a compõem ou estão objetivados em seus múltiplos artefatos.
- (5) Envolve mecanismos de aquisição de conhecimentos dos indivíduos nas organizações, de suporte à transferência e de conversão dos conhecimentos adquiridos pelos indivíduos em conhecimentos organizacionais.

Nessa fase do grupo de pesquisa, foram concluídas três dissertações sobre aprendizagem organizacional: Nérís (2005), focada na aprendizagem dos trabalhadores do BMSF; Castro (2008), sobre os processos de aprendizagem na comunidade virtual de prática de software livre DEBIAN-CDD-BR; e Porto (2008), que investigou os processos de aprendizagem de empresas ganhadoras do prêmio FINEP de inovação entre 2000 e 2006. Além dessas dissertações, foram publicados em Anais de Congressos, periódicos e livros, os seguintes trabalhos: Nérís e Loiola (2006); Loiola, Nérís e Bastos (2006); Loiola et al (2007), Loiola e Porto (2008); e Loiola, Pereira e Gondim (2011).

O terceiro período, 2008 – atual, compreende a busca de alternativas ontológicas, epistemológicas e metodológicas para compreender as relações entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, a partir de procedimentos de pesquisa que incluam o caráter localizado da aprendizagem como um fenômeno intrinsecamente cognitivo-cultural e vinculado às práticas concretas de trabalho nas organizações. Fazem parte desse

período os seguintes trabalhos: Loiola e Bezerra (2010), Nérís e Loiola (2010) e, em particular, esta tese de doutorado. Antes de entrarmos propriamente na problemática da tese, vejamos algumas considerações a respeito das publicações desse período.

O trabalho de Loiola e Bezerra (2010) busca aprofundar questões suscitadas nos projetos vinculados às organizações do Baixo Médio São Francisco, mediante o uso da técnica de modelagem de equações estruturais. Especificamente, os autores investigam, nesse trabalho, relações entre mecanismos de aprendizagem, suporte organizacional oferecido para a aplicação dos conhecimentos adquiridos no trabalho e o compartilhamento de conhecimentos entre indivíduos em situações de trabalho, por socialização e externalização escrita. Os resultados, segundo os autores, sugerem que nos ambientes de trabalho onde prevalecem mecanismos de aprendizagem menos estruturados e formais (aprendizagem em grupo e aprendizagem com ajuda de colegas e superiores, por exemplo), a difusão de conhecimentos se opera com relativa autonomia em relação aos suportes materiais à transferência de conhecimento para situação de trabalho, ao passo que os suportes psicossociais são de alta importância.

Já o trabalho de Nérís e Loiola (2010) procura avanços não em termos metodológicos, mas, antes, em termos ontológicos e epistemológicos. Nessa perspectiva, o artigo analisa os limites e potencialidades da metáfora da cultura para compreender a aprendizagem organizacional, em particular, no que diz respeito à compreensão da relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Nesse contexto, os autores buscam maior clareza no que diz respeito à natureza metafórica do conceito de aprendizagem organizacional, agenda sugerida pelos estudos de mapeamento realizados no primeiro período (Bastos et al, 2002, 2003, 2004). Aliada a essa questão, os estudos que envolvem os dois períodos anteriores reforçaram a crença de que a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional não era apenas uma questão dentre outras no campo de pesquisa, mas a questão central, uma vez que sem o entendimento de como se constitui a aprendizagem organizacional, não há sequer como se apresentar uma definição precisa do conceito. Nesse contexto, no estudo sobre as potencialidades e limites da metáfora da cultura para compreender o conceito de aprendizagem organizacional, Nérís e Loiola (2010) tomam como critério central de análise a possibilidade de a metáfora da cultura compreender o processo de conversão da aprendizagem individual para aprendizagem organizacional.

No artigo, os autores chegam à conclusão de que a metáfora da cultura, por abandonar os aspectos cognitivos da aprendizagem, revela-se insuficiente para compreender a

aprendizagem organizacional, em especial, no que tange ao processo de conversão da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional. Além disso, como proposições para estudos futuros, consideram, com base em Grandori e Kogut (2002), a necessidade de os pesquisadores do campo observarem os avanços na filosofia e na sociologia do conhecimento. Segundo os autores, contribuições de autores como Polanyi, Kuhn e Giddens poderiam trazer um estímulo considerável para os estudos na área, no sentido de colocar em novos termos a relação entre indivíduo e organização. Nesse sentido, concluem pela necessidade de apelarmos para concepções metafóricas que possam assumir, em seu núcleo básico, os processos de interação entre o indivíduo e a organização. Ou seja, que não focalizem, exclusivamente, nem o individual (cognição), nem o coletivo (cultura). O que implicaria, segundo os autores, certa reestruturação dos conceitos presentes no campo de pesquisa (Néris e Loiola, 2010).

Esta tese inscreve-se nos caminhos trilhados pelo grupo de pesquisa, conforme dissemos anteriormente, mas, ao mesmo tempo, representa uma inflexão em sua trajetória. Nessa perspectiva, propõe um conceito de aprendizagem organizacional que, ao mesmo tempo, pretende afirmar sua natureza metafórica e concorrer para a superação de duas grandes dificuldades do campo de pesquisa: o problema da antropomorfização das organizações e o tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado a partir de processos e contextos genéricos. Representa uma inflexão porque ao focar a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, tomada na tese como ponto de partida, a considera como um subproduto do dualismo sujeito/objeto, que deve ser revisto, segundo propomos, em termos da dualidade da estrutura, ou seja, a partir da teoria da estruturação de Anthony Giddens (2009). Nesse sentido, a requalificação da problemática do dualismo nos leva a considerar a aprendizagem organizacional de uma forma distinta, não em termos de aprendizagem da organização, mas como processos de estruturação do conhecimento organizacional em práticas concretas de trabalho. Tal proposta pretende ser, simultaneamente: (1) reforço da noção de que a aprendizagem organizacional é uma metáfora; (2) superação do problema da antropomorfização; e (3) tratamento do fenômeno da aprendizagem organizacional como processos concretos em práticas e contextos concretos de trabalho.

Para apresentar e justificar a proposta de se conceber a aprendizagem organizacional como processos de estruturação do conhecimento organizacional em práticas concretas de trabalho, estruturamos esta tese em duas partes.

A primeira parte, *A metáfora como referencial de análise no campo da aprendizagem organizacional*, é estruturada em seis capítulos, a saber: Introdução; A Metáfora como Referencial de Análise em Aprendizagem Organizacional; Aprendizagem Organizacional como Cognição: Potencialidades e Limites; Aprendizagem Organizacional como Cultura: Potencialidades e Limites; Aprendizagem Organizacional como Cognição Social: Potencialidades e Limites; Aprendizagem Organizacional como Estruturação: Potencialidades e Limites. O objetivo desta parte é, inicialmente, apresentar a metáfora como referencial de análise nos estudos organizacionais, em particular, de perspectivas teóricas no campo da aprendizagem organizacional e, em seguida, avaliar a partir do referencial constituído no segundo capítulo, Parte I, perspectivas metafóricas no campo da aprendizagem organizacional.

O referencial é constituído a partir do conceito de metáfora, ou melhor, do conceito de metáfora como instrumento conceitual. Inicialmente, propomos a metáfora como estratégia de desmistificação do conceito de aprendizagem organizacional, com base em crítica ao trabalho de Friedman, Lipshitz e Popper (2005). Em seguida, apresentamos o conceito de metáfora enunciado por Paul Ricoeur (2005) em *A Metáfora Viva*, segundo o qual a metáfora se instaura no plano do discurso e tem como função redescrever a realidade, mediante a produção da verdade metafórica. Posteriormente, com base na obra de Lakoff e Johnson (2009), retomamos a ideia de que a metáfora, mais do que recurso de retórica ou de imaginação poética, impregna o nosso sistema conceitual ordinário, influenciando nossa percepção, nosso pensamento e nossa ação. Em seguida, propomos que a metáfora como instrumento conceitual, apesar dos limites que apresenta, pode constituir um promissor referencial de análise da produção científica no campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional. Por fim, a partir do referencial proposto analisamos, nos capítulos seguintes, quatro perspectivas metafóricas em aprendizagem organizacional: 1) metáfora cognitiva: Argyris e Schön (1978), Kim (1993); 2) metáfora da cultura: Lave e Wenger (1991); Brown e Duguid (1991), Cook e Yanow (1996), 3) metáfora da cognição social: Akgün et al (2003); 4) metáfora da estruturação (Berends et al, 2003), com o objetivo de apresentar as potencialidades e limites do que denominamos de metáforas tradicionais (cognição e cultura) e alternativas (cognição social e teoria da estruturação) da aprendizagem organizacional para compreender os processos de aprendizagem organizacional.

Aqui, empreendemos uma reflexão ontológica sobre o conceito de aprendizagem organizacional, fundamentado no conceito de metáfora e no carácter instrumental da metáfora,

discutidos no segundo capítulo (Parte I). Nesse sentido, retomamos o conceito de metáfora<sup>3</sup>, bem como os critérios de análise, constituídos pela agenda de pesquisa mapeada pelo grupo, no tocante à:

- (1) Possibilidades de a metáfora superar o problema da antropomorfização das organizações.
- (2) Possibilidade de a metáfora superar o tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado por meio de processos genéricos em contextos, igualmente, genéricos.
- (3) Possibilidade de a metáfora explicar a relação indivíduo/organização como subjacente ao problema da relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, sem vincular-se ao dualismo sujeito/objeto e as suas dificuldades.

Como decisão metodológica, optamos por realizar uma análise intensiva de determinados trabalhos, voltados prioritariamente para a constituição de um conceito de aprendizagem organizacional<sup>4</sup>. Além disso, optamos por analisar os trabalhos selecionados a partir das propostas de seus autores, apesar de levarmos em consideração as classificações abrangentes, que os situam em determinadas escolas. As categorizações variam, mas tendem a ser similares em diversos aspectos. Por exemplo, para Easterby-Smith et al (2001) a distinção mais significativa entre os autores que escrevem sobre aprendizagem organizacional está no fato de os mesmos enfatizarem a aprendizagem como um processo técnico ou como um processo social. A primeira delas, de natureza técnica, diz respeito ao processamento eficaz, interpretação de e resposta a informações tanto de dentro como de fora da organização. Ao passo que a segunda, de natureza social, focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalho. Nesse caso, a aprendizagem é vista como parte da cultura organizacional e, principalmente, é algo que acontece não dentro da mente dos indivíduos, mas como resultado da interação entre pessoas, em um contexto cultural. Na primeira perspectiva, Easterby-Smith (2001) incluem autores como Kolb, Argyris e Schön; já na segunda perspectiva, aparecem autores como Coopey (1995) e Brown e Duguid (2001).

---

<sup>3</sup> Em particular, sua propriedade de estruturação parcial, que permite, simultaneamente, iluminar determinados aspectos do conceito e ocultar outros, donde as potencialidades e os limites da metáfora.

<sup>4</sup> Com exceção dos trabalhos relacionados a comunidades de práticas, que optamos por analisar em função de sua representatividade no âmbito da discussão sobre aprendizagem, no contexto da perspectiva cultural. É o caso dos trabalhos de Lave e Wenger (1991) e de Brown e Duguid (1991), que não estão voltados prioritariamente para apresentarem um conceito de aprendizagem organizacional.

Hager (2011), por sua vez, trabalha com três grupos de teorias de aprendizagem no trabalho: teorias psicológicas da aprendizagem (metáfora da aquisição); teorias socioculturais (metáfora da participação); e teorias pós-modernas (metáforas centradas na ideia de emergência). Na primeira categoria, o autor destaca os trabalhos de Argyris e Schön (1974, 1978), Schön (1983, 1987) e Marsick e Watkins (1992), que possuem em comum: foco no aprendiz individual, foco nos aspectos cognitivos e racionais do trabalho, tratamento da aprendizagem como produto ou coisa (o conceito não é, segundo Hager (2011), problematizado) e menosprezo pelos fatores sociais, culturais, organizacionais e contextuais do trabalho. Na segunda categoria, Hager (2011) inclui os trabalhos de Lave e Wenger (1991), Engeström (1999, 2001), Fuller e Unwin (2003, 2004). Em oposição à perspectiva anterior, essa corrente, segundo Hager (2011), destaca a relevância dos fatores sociais (em rejeição ao dualismo mente-corpo), considera a aprendizagem como um processo de participação (em rejeição ao conceito de aprendizagem como produto) e enfatiza a relevância de diversos fatores sociais, organizacionais, culturais e contextuais (em rejeição à suposta independência da aprendizagem em relação ao contexto).

A terceira categoria – denominada de pós-moderna pelo autor – propõe, por sua vez, que a aprendizagem no contexto de trabalho é um processo emergente, caracterizado por mudanças temporais. Segundo Hager (2011), essa categoria, caso se consolide, exigirá novas metáforas – em substituição as metáforas da aquisição (teorias psicológicas) e da participação (teorias socioculturais) –, tais como “engajamento”, “(re) construção”, ou da “emergência”. Nesse campo, o autor observa dois aportes teóricos em ascensão: teoria da complexidade e teoria ator-rede. No primeiro aporte, a aprendizagem é vista como emergente em um complexo sistema adaptativo, incluindo trabalhos de autores como: Davis e Sumara (2006), Stacey (2005), Stacey e Griffin (2005), Tsoukas (2005), Tsoukas e Chia (2002). Já no segundo aporte, ator-rede, a aprendizagem é fundamentada na noção de participação em práticas voltadas para montagem e manutenção de redes difundidas no espaço e no tempo, envolvendo seres inanimados (livros, caixas, celulares etc.) e seres animados, em arranjos precários. Hager (2011) inclui os seguintes autores nessa perspectiva: Edwards e Nicoll (2004), Mulcahy (2007) e Gherardi e Nicolini (2000).

Tratando-se de uma análise metafórica<sup>5</sup>, optamos nesta tese, por avaliar, inicialmente, as metáforas mais tradicionais do campo: metáfora cognitiva – relacionada à perspectiva

---

<sup>5</sup> A dispersão, a pulverização conceitual e a diversidade de perspectivas teóricas para apreender um objeto não são marcas distintivas dos estudos sobre aprendizagem organizacional. Pelo contrário, tais traços parecem

técnica, na classificação de Easterby-Smith et al (2001), e à metáfora da aquisição na classificação de Hager (2011) – e a metáfora da cultura – relativa à perspectiva social, em Easterby-Smith et al (2001), e à metáfora da participação, em Hager (2011). Na perspectiva cognitiva, os textos selecionados constituem-se em textos clássicos do campo e da perspectiva cognitiva: Argyris e Schön (1978), Kim (1993). Na perspectiva cultural, os textos que já podem ser considerados clássicos no âmbito dessa perspectiva: Lave e Wenger (1991); Brown e Duguid (1991), Cook e Yanow (1996). Além disso, incluímos a análise de dois textos, a título de avaliação de duas alternativas às metáforas tradicionais, o trabalho de Akgün et al (2003) e o trabalho de Berends et al (2003), que ajudaram a compor os argumentos desta tese. O primeiro deles por articular conceitos provenientes das duas metáforas tradicionais (aspectos cognitivos e aspectos culturais do conceito), buscando apresentar uma síntese superadora das deficiências do campo. Apesar dos limites dessa perspectiva, como demonstraremos em momento oportuno, há nela uma vantagem que é, também, um dos fundamentos desta tese: o uso da metáfora antropomórfica não resulta necessariamente em antropomorfização das organizações. Já o segundo texto é acrescentado por apresentar uma perspectiva que parte da mesma problemática desta tese – a questão ontológica em torno da relação indivíduo/organização, com a diferença de que partimos de uma análise metafórica e propomos um conceito metafórico – e, também, por utilizar o mesmo aporte teórico para solucioná-lo: a teoria da estruturação de Anthony Giddens. Conforme argumentamos, na segunda parte desta tese, trata-se, contudo, de abordagens distintas. Em suma, os trabalhos previamente selecionados e posteriormente analisados foram os seguintes: 1) metáfora cognitiva: Argyris e Schön (1978), Kim (1993); 2) metáfora da cultura: Lave e Wenger

---

caracterizar não só o campo dos estudos organizacionais como a própria produção científica nas ciências humanas e sociais. São diferenças que nascem de pressupostos conflitantes sobre a natureza humana, sobre a concepção de prática científica, sobre o compromisso com a realidade social, como classicamente analisam Burrell e Morgan (1979). Esse quadro ganha contornos mais sérios, quando se constatam a reduzida interlocução de perspectivas distintas e a forte carga valorativa com que pontos de vista divergentes são tratados por seus oponentes, dificultando consensos mínimos necessários ao fazer cumulativo da ciência. Diante da diversidade que marca esse território (da aprendizagem organizacional), qualquer tentativa de mapeá-lo implica escolhas ou decisões que revelam perspectivas ou interesses do estudioso. Assim, também não é surpreendente que possamos ter múltiplas dimensões para **organizar** a natural dispersão observada nos estudos sobre aprendizagem organizacional. Prange (2001), por exemplo, postula que a polissemia do campo pode ser interpretada como indicador de progressão teórica, desde quando se abandone certa orientação metateórica e se abrace uma visão antipositivista, a qual pode levar à percepção de que é mesmo **normal** apresentar perspectivas divergentes, considerando-se que não há um mundo **objetivo** a ser descoberto. Argyris e Schön (1996) acreditam que a persistência de problemas conceituais não resolvidos no campo de aprendizagem organizacional se vincula à bifurcação da comunidade de interessados entre pesquisadores acadêmicos e práticos. É tal distinção que leva Tsang (1997) a reforçar a existência de duas grandes vertentes do campo, enfatizando as diferenças entre uma perspectiva mais descritiva e outra mais prescritiva (Loiola e bastos, 2003b).



(1991); Brown e Duguid (1991), Cook e Yanow (1996); 3) metáfora da cognição social: Akgün et al (2003); 4) metáfora da estruturação: Berends et al, 2003.

A segunda parte, *Aprendizagem Organizacional como Processos de Estruturação do Conhecimento Organizacional*, por sua vez, inclui dois capítulos: A Teoria da Estruturação de Anthony Giddens e Aprendizagem Organizacional como Processos de Estruturação do Conhecimento Organizacional. Vincula-se à ideia de que o conceito de aprendizagem organizacional, para superar os dilemas presentes no campo de pesquisa, deve, em primeiro lugar, superar o dualismo sujeito/objeto, que demarca a aprendizagem organizacional como aprendizagem da organização, ao lado da aprendizagem individual, como aprendizagem do indivíduo. Trata-se, então, de adotar uma perspectiva metafórica que, ao tratar da relação indivíduo/sociedade, permita a reestruturação do dualismo sujeito/objeto. Nesse sentido, adotamos a teoria da estruturação de Anthony Giddens (2009) como metáfora potencialmente capaz de reestruturar o conceito de aprendizagem organizacional, de modo a contornar o problema da antropomorfização, do tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado a partir de processos e contextos genéricos. Para tanto, retomamos a teoria da estruturação de Anthony Giddens, com seus principais argumentos, e, em seguida, propomos a reestruturação do conceito de aprendizagem organizacional, em consonância com a teoria da estruturação. Tal reestruturação nos leva a definir o conceito de aprendizagem – organizacional e operacional – como processos de estruturação do conhecimento de práticas concretas de trabalho. De posse desses conceitos, apresentamos implicações para a pesquisa empírica.

Por fim, apresentamos as considerações finais desta tese, retomamos os principais argumentos, e expomos as potencialidades e limites do conceito de aprendizagem organizacional aqui apresentado, em contraste com uma agenda de pesquisa para o campo.

# Parte I

---

---

Metáforas em Aprendizagem Organizacional: Potencialidades  
e Limites

# A Metáfora como Referencial de Análise em Aprendizagem Organizacional

---

---

Neste capítulo da tese, temos como objetivo apresentar a metáfora como referencial de análise de perspectivas teóricas no campo da aprendizagem organizacional. Tal referencial é constituído a partir do conceito de metáfora, ou melhor, do conceito de metáfora como instrumento conceitual. Inicialmente, propomos a metáfora como estratégia de desmistificação do conceito de aprendizagem organizacional, com base em crítica ao trabalho de Friedman, Lipshitz e Popper (2005). Em seguida, apresentamos o conceito de metáfora enunciado por Paul Ricoeur (2005) em *A Metáfora Viva*, segundo o qual a metáfora se instaura no plano do discurso e tem como função redescrever a realidade, mediante a produção da verdade metafórica. Nesse sentido, a metáfora viva é aquela que produz uma inovação semântica, permitindo a redescrição da realidade. Posteriormente, com base na obra de Lakoff e Johnson (2009), retomamos a ideia de que a metáfora, mais do que recurso de retórica ou de imaginação poética, impregna o nosso sistema conceitual ordinário, influenciando nossa percepção, nosso pensamento e nossa ação.

Em especial, argumentamos que essa concepção não é incompatível com a proposta de Ricoeur (2005), uma vez que apenas o sentido da discussão é deslocado: do conceito de metáfora para a metáfora como conceito, ou seja, como instrumento conceitual. Em seguida, propomos que a metáfora como instrumento conceitual, apesar dos limites que apresenta, pode constituir um promissor referencial de análise da produção científica no campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional. Por fim, a partir do referencial proposto analisamos, nos capítulos seguintes, quatro perspectivas metafóricas em aprendizagem organizacional: 1) metáfora cognitiva: Argyris e Schön (1978), Kim (1993); 2) metáfora da cultura: Lave e Wenger (1991); Brown e Duguid (1991), Cook e Yanow (1996), 3) metáfora da cognição social: Akgün et al (2003); 4) metáfora da estruturação (Berends et al, 2003).

## **Aprendizagem Organizacional: A Metáfora como Estratégia de Desmistificação do Conceito**

Logo que adentramos no campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional nos damos conta de uma grande confusão conceitual. Se depois de décadas de estudo, os pesquisadores mais experientes ainda não possuem um consenso em torno do que estão investigando, imagine-se aqueles que apenas iniciam sua aventura nesse programa de pesquisa. Não se trata de selecionar uma abordagem e segui-la. O problema não é apenas entre abordagens. É, também, dentro de cada uma delas, de modo que ignorar abordagens concorrentes não é uma solução, como tem sido feito, de modo também equivocado, em outros programas da atividade científica. Trata-se de uma confusão inerente a cada perspectiva que pretende dar conta do fenômeno denominado de aprendizagem organizacional, há, aproximadamente, cinco décadas <sup>6</sup>. Em geral, tais confusões são consideradas deficiências do campo. Fiol e Lyles, já em 1985, apontam uma inconsistência considerável entre o que está sendo observado e o que está sendo medido, no âmbito dos estudos sobre a aprendizagem organizacional. Autores como Huber (1991), Crossan e Guato (1996), Prange (1999), Bapuji e Crossan (2004), também, observam várias deficiências, que podem ser resumidas em três características essenciais ao campo:

- (1) A falta de clareza e consenso em torno da definição;
- (2) o persistente problema da divergência conceitual;
- (3) a dificuldade em traduzir o conceito em algo possível de ser observado.

A confusão generalizada motivou Friedman, Lipshitz e Popper a apresentarem, em 2005, um trabalho intitulado *A Mistificação da Aprendizagem Organizacional*, no qual realizam uma análise sistemática das diversas fontes de confusão conceitual e, em seguida, apresentam estratégias de desmistificação do conceito. Para tanto, tomam por base o conceito de mistificação veiculado pelo dicionário *Webster* – que, em suma, o vincula ao ato de obscurecer, tornar confuso, criar perplexidade. Nesse contexto, são apresentadas cinco fontes de confusão conceitual e três estratégias de desmistificação, como podem ser observadas na Figura 1:

---

<sup>6</sup> Mais precisamente, desde os trabalhos seminais de Cyert e March (1963), Cangelosi e Dill (1965) e Argyris e Schön (1978).

Fontes de Mistificação	Estratégias de Desmistificação
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Contínua oferta de novas definições.</li> <li>2 Divisão do Campo entre Acadêmicos e Consultores.</li> <li>3 Antropomorfização das Organizações.</li> <li>4 Reificação Conceitual.</li> <li>5 Ativa Mistificação do Conceito.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 Construção deliberada de um aporte multidisciplinar.</li> <li>2 Construção de uma abordagem não análoga ao sistema nervoso central, de modo a distinguir claramente entre a aprendizagem individual e aprendizagem organizacional (aprendizagem na organização da aprendizagem pela organização).</li> <li>3 Condução de estudos que privilegiem a integração teórica e a identificação de achados empíricos relevantes, em vez de estudos que gerem novas tipologias.</li> </ol>

Figura 1: Fontes de mistificação e estratégias de desmistificação (Friedman et al 2005).

Fonte: Elaborada com base em Friedman et al (2005)

Contudo, a análise realizada por Friedman et al (2005), por filiar-se a pressupostos equivocados, difundidos no próprio campo de pesquisa (como, por exemplo, uma concepção linear de progresso científico), aponta estratégias de superação que, ao invés de desmitificar o conceito, reproduz, tacitamente, a confusão conceitual. Em outra perspectiva, argumentamos que a mistificação do conceito deriva, basicamente, de **(1)** aceitação tácita de uma concepção linear de ciência - da qual emerge o debate fragmentação *versus* integração; **(2)** da compreensão inadequada do conceito de metáfora e de seu papel na construção do conhecimento científico - o que se reflete em certo menosprezo pela concepção metafórica da aprendizagem organizacional<sup>7</sup>; e **(3)** uso de metáforas filiadas ao dualismo sujeito/objeto.

#### Fonte de mistificação: a concepção linear de ciência

Como decorrência de um compromisso tácito com uma concepção linear de ciência e, por conseguinte, com o debate fragmentação *versus* integração, Friedman et al (2005) apontam *a contínua oferta de novas definições* e *a divisão do campo entre acadêmicos e praticantes* como duas das cinco fontes de confusão no campo. A contínua oferta de novas definições, segundo os autores, provém do fato de que a aprendizagem organizacional tem sido estudada a partir de diversas perspectivas disciplinares: psicologia, sociologia, economia, administração etc.; ao passo que, a dicotomia entre acadêmicos e praticantes tem origem na

<sup>7</sup> Nesse caso, a metáfora é considerada, em oposição à linguagem da lógica, como mera figura de linguagem, como observamos no capítulo anterior, ou reduzida à condição de mera analogia.

concentração dos pesquisadores em focos diversos (condições/processos) da aprendizagem que seriam complementares e, portanto, indissociáveis na prática organizacional. Friedman et al (2005) rejeitam a dicotomia<sup>8</sup>, evidenciando, que ao focalizar um desses aspectos, acadêmicos e praticantes tendem a ignorar o mundo e, em particular, aspectos do fenômeno que ocorrem diariamente nas organizações e poderiam ser reforçados ou inibidos por meio de ações administrativas. Assim, não seria desejável que os acadêmicos recusassem de todo o conceito de organizações de aprendizagem, por esse ser objeto de estudo dos praticantes.

Em relação às duas fontes mencionadas – *contínua oferta de definições e clivagem do campo entre acadêmicos e consultores* –, Friedman et al (2005) propõem, como estratégias para conter a mistificação, (1) a adoção deliberada de uma abordagem multidisciplinar e (2) a integração deliberada de achados empíricos relevantes. Propostas aceitas “naturalmente” por quem considera a fragmentação, em si, como fonte da confusão conceitual. Talvez, por isso, os autores advirtam que aportes dessa natureza são facilmente aceitos, mas difíceis de produzir. Para Friedman et al (2005), a dificuldade reside no fato de que equipes multidisciplinares de pesquisa não necessariamente levam os cientistas a superarem as diferenças paradigmáticas e, nesse sentido, endossam a receita de Dierkes et al (2001, p.936): “os pesquisadores precisam aprender como aprender melhor... precisam aplicar algumas das lições provenientes de seus estudos de aprendizagem organizacional para a prática de suas próprias pesquisas”.

Nesse caso, discordamos tanto das fontes de mistificação como das soluções propostas para desmistificar o conceito. Em primeiro lugar, não nos parece uma estratégia legítima conter a fragmentação, como forma de suprimir a confusão conceitual. Seria tomar a fragmentação como causa da confusão, o que além de estar longe da verdade, permitiria – sob

---

<sup>8</sup> A dicotomia entre a literatura de orientação acadêmica e a literatura de orientação prática encerra, talvez, a principal clivagem do campo, que o divide em duas correntes: *aprendizagem organizacional* e *organizações de aprendizagem (ou organizações que aprendem)*. A primeira delas é, por assim dizer, o território dos pesquisadores acadêmicos, interessados em compreender os processos de aprendizagem desenvolvidos na ou pela organização; a segunda corrente, por sua vez, é o território dos visionários, dos praticantes e dos consultores, que buscam prescrever as condições da boa aprendizagem para as organizações. Tsang (1997) já apontou a necessidade de superar essa dicotomia, propondo uma síntese entre as duas abordagens. Para o autor, a questão é como chegar a uma boa teoria, de modo que os estudos descritivos e prescritivos devem e podem ser entendidos de modo integrado e complementar: os estudos descritivos dariam origem às prescrições, que seriam revisadas por meio de novos estudos descritivos. Contudo, como salientam Bastos et al (2004, p. 228): “Essa perspectiva de integração demanda a criação de um modelo híbrido que contemple, tanto a explicação/compreensão do fenômeno, quanto ofereça ferramentas para a ação e a prática organizacional. A integração, no entanto, é uma proposta ousada que exige uma reflexão crítica aprofundada sobre os pressupostos filosóficos, as premissas e os métodos que orientam a busca do conhecimento, assim como a superação da dicotomia entre as abordagens metacientíficas nomotética e idiográfica. Além disso, requer também um posicionamento mais claro da relação entre a teoria e a prática na produção do conhecimento”.

o critério, exclusivo, de se evitar a confusão conceitual – a desqualificação deliberada e *a priori* de novas abordagens<sup>9</sup>. A mistificação não é uma questão de ordem. A confusão persiste, dentre outros aspectos, porque os pesquisadores passam ao largo de um debate filosófico necessário, cada vez mais, ao debate científico. Não como uma apropriação do objeto da filosofia, uma vez que a ciência não é filosofia, mas, ao menos, como uma apropriação de avanços realizados no âmbito da filosofia que, certamente, evitariam a permanência de certos debates, relativamente ultrapassados. Basta dizer que o debate filosófico em torno do progresso científico já demonstrou a impossibilidade de uma perspectiva unificada ou integrada de ciência, como desejavam, em termos amplos, pesquisadores filiados ao positivismo e ao neopositivismo, o que, dentre outros aspectos, do próprio fracasso do positivismo lógico. Portanto, a fragmentação não pode ser considerada – nem *a priori*, nem *a posteriori* –, como um fator limitante ao progresso científico. Muito pelo contrário, ela é condição *sine qua non*, tanto pelo acerto como pelos erros que promove. Inclusive, alguns autores advogam tanto em filosofia da ciência como, de modo tímido, em teorias de aprendizagem organizacional, que a fragmentação reflete um estímulo à criatividade (Huysman, 2001) e, por conseguinte, ao progresso.

Acreditamos que a resolução de confusões conceituais ou de qualquer natureza, nesse campo de pesquisa, não passa, necessariamente, por uma proposta de integração<sup>10</sup>, como antídoto à fragmentação conceitual. O que propomos é um diálogo entre teorias de aprendizagem organizacional e teorias filosóficas (em especial, a filosofia da ciência) no sentido de não só estruturar o objeto de investigação como, também, os métodos de pesquisa adequados à compreensão desse fenômeno<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Os próprios autores falam em evitar a constituição de novas tipologias, em favor da integração teórica e empírica de achados relevantes. Portanto, o problema não está na proposta de integração e, sim, nos pressupostos que embasam sub-repticiamente uma proposta que, na verdade, é de unificação epistemológica. O que os autores sugerem, afinal, é *ordem e progresso*.

<sup>10</sup> E, de modo algum, por uma proposta ampla de integração, o que configuraria uma proposta de unificação epistemológica. Algumas propostas de integração têm sido apresentadas no campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional. Não estamos, aqui, sugerindo que tais propostas sejam inválidas. Nem mesmo a de Friedman et al (2005), se, devidamente, reconduzida. Questionamos, apenas, propostas de integração que devido ao comprometimento, explícito ou tácito, com determinados pressupostos filosóficos, dissimulam, na verdade, um anseio de unificação epistemológica.

<sup>11</sup> A clivagem entre teorias prescritivas e descritivas, como assinalaram Bastos et al (2000), também, encerra um debate filosófico dessa natureza, o que reforça a necessidade de uma agenda ontológica, epistemológica e metodológica no campo da aprendizagem organizacional.

## Fonte de mistificação: a concepção inadequada de metáfora

As demais fontes de mistificação evidenciadas por Friedman et al (2005) serão abordadas, aqui, em termos do que chamamos de concepção lógica *versus* metafórica da aprendizagem organizacional. A perspectiva lógica de definição, baseada na lógica formal, exige uma referência empiricamente demonstrável associada a conceitos redutíveis à linguagem da lógica. Ao contrário, a concepção metafórica, define o objeto de investigação em referência a outros campos da experiência humana. Por outro lado, algumas vezes – como é o caso da crítica de Friedman et al (2005) –, a metáfora aparece como equivalente à analogia. Ainda que o raciocínio analógico esteja na base da constituição de metáforas, assumiremos, para efeito desta discussão, a analogia como uma concepção restrita de metáfora<sup>12</sup>, por não incorporar o processo de estruturação das ações e pensamentos, como ocorre no conceito de metáfora enunciado por Lakoff e Johnson (2009). Assim, com base na distinção entre a perspectiva lógica e a perspectiva metafórica da definição, que, por sua vez, se distingue da mera analogia, argumentamos que (1) a antropomorfização das organizações e (2) a reificação conceitual, outras duas fontes de mistificação apresentadas por Friedman et al (2005), gravitam em torno da necessidade de precisão do conceito de aprendizagem organizacional, em termos metafóricos. Em outras palavras, subjacente a necessidade de precisão do conceito de aprendizagem organizacional, encontramos, de modo implícito, um embate em torno das perspectivas lógica e metafórica da definição.

O campo da aprendizagem organizacional é metafórico por excelência, mas, a confusão conceitual, em parte, parece derivar, justamente, de uma compreensão inadequada do conceito de metáfora e consequente anseio por uma definição lógica de aprendizagem organizacional. Nessa perspectiva, a antropomorfização e a reificação conceitual não são precisamente fontes da confusão conceitual, uma vez que resultam de uma compreensão inadequada de metáfora.

A antropomorfização, definida como atribuição de capacidades humanas a entidades não humanas, é considerada uma das principais, senão a principal contestação no campo de pesquisa. Friedman et al (2005) demonstram que os interessados na aprendizagem

---

<sup>12</sup> Como concepção analógica, queremos situar uma concepção restrita de metáfora, cuja propriedade observada explicitamente, por quem a adota, restringe-se à possibilidade de concretizar ideias abstratas, mediante associação por similaridade. Ou seja, um papel meramente ontológico. No sentido estabelecido por Lakoff e Johnson, as metáforas possuem essa propriedade e vão além: servem como mecanismos de estruturação de nossos pensamentos e ações; o que significaria, no âmbito da pesquisa científica, funções epistemológicas e metodológicas.



organizacional, principalmente na literatura orientada para a prática, utilizam de modo frequente a linguagem antropomórfica, pressupondo que as organizações podem aprender da mesma forma que os seres humanos. Trazem como exemplo o modelo de Shaw e Perkins (1992) – *ação, resultados, reflexão, insight, conhecimento e sistemas de crença, disseminação* – flagrantemente baseado no modelo experiencial de Kolb (1984) – *experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata, experimentação ativa* – apresentando como única diferença substancial a ideia de *disseminação*. Friedman et al (2005) consideram que o modelo de Kolb (1984) é plausível, uma vez que o sistema nervoso humano capacita as pessoas a executarem os processos especificados pelo modelo. Ao contrário, no caso das organizações, não está claro como as operações descritas no modelo de Shaw e Perkins (1992) podem ser desenvolvidas (Friedman e outros, 2005).

A *reificação conceitual*, por sua vez, traduz-se, por exemplo, na impossibilidade de se determinar quando uma organização torna-se uma organização de aprendizagem, como nos trabalhos de Shaw e Perkins (1992) e Garvin (2000). Em termos gerais, a reificação consiste em abordar os conceitos como se fossem coisas bem definidas. Na literatura mais recente, o conceito de *absorção de capacidades* é um exemplo dessa prática. Lane e outros (2002) afirmam que muitos pesquisadores têm tratado a *absorção de capacidades*, um fenômeno complexo, como algo distinto e integral que as organizações possuem ou querem adquirir. De acordo com Friedman et al (2005), a reificação não só obscurece o significado da aprendizagem organizacional como, também, inibe pesquisas que aprofundem relações e dinâmicas do construto.

Críticas à reificação no campo da aprendizagem organizacional são raras. Já em relação à antropomorfização, ocorre justamente o contrário. No entanto, defendemos que tais críticas revelam, na maioria das vezes, certa incompreensão no que diz respeito ao conceito de metáfora. Como metáfora, a antropomorfização, ao contrário do que se possa imaginar, revelou-se útil em diversos sentidos. Desde a constituição do campo de pesquisa, como um todo, à simples elucidação de que determinados processos contribuem para codificação de conhecimentos na organização, o que é referido, na literatura, como memória organizacional. Ademais, postulamos que muito do esforço crítico direcionado à antropomorfização não teria sido desperdiçado se, ao contrário, buscássemos evidenciar as potencialidades e limites dessa metáfora para compreender os processos de aprendizagem organizacional. Ao contrário, a crítica, ainda, insiste em perguntar onde está o sistema nervoso que capacitaria as organizações a aprender.

Por princípio, uma metáfora trata de uma aproximação entre campos de experiência que são percebidos como semelhantes, em determinados aspectos, não em todos. Se dois campos da experiência são idênticos em todos os sentidos, eles não possuem entre si uma relação metafórica e sim uma relação de identidade. Além disso, é preciso compreender que a metáfora ultrapassa a mera analogia. A simples rejeição do conceito de aprendizagem organizacional, que pode resultar da exigência de uma concepção lógica, impossível de ser realizada, pode ser tão prejudicial quanto a proposição de uma concepção analógica de aprendizagem organizacional. Isso porque a analogia, frequentemente, implica a reificação conceitual, por suprimir as diferenças em favor do que é semelhante. Enfim, cria-se uma relação de identidade entre os objetos da relação metafórica, da qual se deve escapar em seguida, do contrário, patenteia-se a reificação<sup>13</sup>. O problema é como escapar à relação de identidade previamente criada. Essa “fuga”, difícil de realizar, pode explicar muito da confusão conceitual existente no campo de pesquisa: uma vez definido o conceito, em termos análogos a outro campo da experiência, como não há uma preocupação com a estruturação metafórica, fica-se enredado na falácia da analogia<sup>14</sup>. Uma concepção metafórica ultrapassa essa limitação. Uma vez que, além de prover a concretização do objeto de análise – papel ontológico que, também, é exercido pela analogia – proporciona meios de pensar e agir sobre o objeto de pesquisa, preservando a tensão entre os campos de experiência postos em uma relação metafórica.

A última fonte de mistificação analisada pelos autores corresponde ao que eles denominaram de *ativa mistificação do conceito*. Tal mistificação procede, segundo Friedman et al (2005), de uma perspectiva espiritualista da aprendizagem, na qual ordem, explicação causal, não são um fim, mas o ponto de partida para o engajamento e vivência de profundos mistérios. O estado desejável para uma perspectiva espiritual, dizem os autores, seria o temor e a admiração. Dessa maneira, a ativa mistificação ocuparia um papel decisivo em considerar as *organizações de aprendizagem* como algo que deve ser vislumbrado, mas nunca totalmente alcançado (Friedman e outros, 2005). Em nossa perspectiva, a ativa mistificação do conceito

---

<sup>13</sup> Portanto, essa relação de identidade é a própria *reificação conceitual*, que ora tratamos como antropomorfização, ora como reificação, querendo significar objetificação. Para deixar clara a discussão, podemos dizer que a antropomorfização é a reificação, segundo a qual, “objetos” diversos são identificados com os seres humanos, com suas habilidades. Já a objetificação consiste na identificação de produtos humanos com objetos do mundo natural, ou seja, são tratados como se fossem coisas, longe das ações individuais de seres humanos. Como exemplo, temos: *as organizações aprenderam a lidar com as turbulências do mercado*. No caso, com o conceito de organização ocorre *antropomorfização* e com o conceito de mercado, *objetificação*.

<sup>14</sup> Trata-se, basicamente, em considerar duas situações, análogas em determinado sentido, como análogas no todo.

tem a ver, também, com algo não vislumbrado por Friedman et al (2005): *a dificuldade em traduzir o conceito em um constructo pesquisável*. Tal dificuldade deriva de um problema caro às ciências sociais, a saber, o dualismo indivíduo/sociedade, que circunscreve, por sua vez, os dilemas ontológicos e epistemológicos do campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional. Teríamos, nesse caso, que enfrentar diretamente às seguintes questões: as organizações podem aprender? Caso positivo, o que significa dizer que uma organização aprende? E, por fim, a questão que revela toda problemática, qual é a relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional?

### Fonte de mistificação: dualismo sujeito/objeto

Além de uma concepção inadequada do conceito de metáfora, de sua natureza e funções, consideramos também, nesta tese, que no campo de pesquisa em aprendizagem organizacional, muitas vezes, são utilizadas metáforas inadequadas. Em geral, associadas ao dualismo sujeito/objeto (ou indivíduo/sociedade). Argumentamos que é no âmbito do dualismo que nasce o problema da relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Berends et al (2003) observam que, como decorrência do dualismo, os pesquisadores, frequentemente, partem do princípio de que a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional são dois constructos distintos, mas, ao final, tendem a tratá-los como processos que, de alguma forma, se identificam.

De forma breve, a antinomia indivíduo/sociedade reflete, nas ciências sociais, uma tentativa de fundamentar a objetividade do conhecimento. Uma de suas fontes de construção é a metáfora biológica, segundo a qual, sistemas sociais são como sistemas biológicos. Da mesma forma que os organismos vivos fazem parte de um sistema e não se confundem com o sistema, os indivíduos podem ser pensados independentemente do sistema social e o sistema social, por sua vez, pode ser pensado independente dos indivíduos que o constitui. O nascimento da sociologia como ciência da sociedade e da psicologia como ciência do indivíduo tem relação com a operação lógica antes mencionada, por meio da qual indivíduo e sistema social podem a princípio serem tratados como “coisas” independentes.

Logo se percebeu a insuficiência de tal divisão (em duas ontologias exclusivas) e novos debates instituíram que, entre o indivíduo e a sociedade, existem relações dialéticas que não podem ser apreendidas a partir de uma análise mecânica. Na sociologia, tal debate originou, por exemplo, as chamadas microssociologias; na psicologia, dentre outras, a

abordagem sócio-histórica. No entanto, ao que tudo indica, as teorias de aprendizagem organizacional não acompanharam essa evolução. De modo que, tanto a interpretação cognitiva, como a interpretação cultural, representam versões reducionistas de seus campos de origem. Com efeito, *cognição sem cultura* e *cultura sem cognição* nos parecem, hoje, perspectivas impossíveis de serem assumidas, dada a evolução do conhecimento científico. Portanto, é possível que diversas confusões no campo da aprendizagem organizacional possam ser explicadas por seu desenvolvimento alheio aos avanços da filosofia da ciência e da sociologia do conhecimento.

Em particular, as críticas ao positivismo e ao neopositivismo abrem possibilidades para a asserção de que um esquema conceitual deliberadamente metafórico seria mais útil à compreensão do que temos definido, implicitamente, como aprendizagem organizacional. Precisaríamos, nesse sentido, adotar e completar a segunda estratégia de desmistificação proposta por Friedman et al (2005): além de uma metáfora não vinculada ao sistema nervoso central, é imprescindível que nos apoiemos em uma metáfora que inclua, em seu núcleo, uma requalificação da antinomia indivíduo/sociedade. É claro que isso envolve, antes, a própria precisão do conceito de metáfora. O conceito é utilizado no campo de estudos sobre aprendizagem organizacional, em várias acepções, com o propósito tanto de rechaçar o seu uso como de favorecê-lo. Em ambos os casos, em acepções completamente distintas daquela proposta por Lakoff e Johnson (2009), segundo a qual, a metáfora é um elemento constitutivo da atividade científica. Com efeito, o dualismo indivíduo/sociedade, presente nas ciências sociais em geral, como foi dito anteriormente, não é senão resultado de uma metáfora biológica. O que, além de demonstrar uso e limites da metáfora em concepções científicas clássicas, nos obriga a repensar seu papel epistemológico, bem como a possibilidade de um esquema conceitual metafórico para compreender os processos de aprendizagem organizacional.

Em suma, esta tese desenvolve-se, ao mesmo tempo, como uma continuidade e como uma ruptura da abordagem realizada por Friedman et al (2005), acerca da confusão conceitual no campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional. Uma continuidade, no sentido de que novas fontes de mistificação podem ser percebidas no campo desde a publicação, pelos autores, de *A Mistificação da Aprendizagem Organizacional*; uma ruptura, porque discordamos dos pressupostos que alicerçam a abordagem realizada. Basicamente, argumentamos que os autores assumem, implicitamente, o debate fragmentação *versus* integração no viés do *positivismo* e do *neopositivismo*. E, aqui, reside nossa principal

estratégia de desmistificação do campo: a promoção de um diálogo com os avanços proporcionados pela filosofia contemporânea, especificamente no âmbito da filosofia da ciência. E, no mesmo sentido, o estabelecimento de diálogos com a sociologia contemporânea, especificamente, com a sociologia de Giddens. Sendo assim, apresentamos na Figura 2 as três fontes básicas de mistificação no campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional, bem como as estratégias de desmistificação, conforme a perspectiva que temos discutido:

Fontes de Mistificação	Estratégias de Desmistificação
1 Discussão do progresso do campo de pesquisa com base em uma concepção linear do progresso científico.	1 Discutir o progresso do campo à luz de uma concepção não linear do progresso científico.
2 Anseio por uma concepção lógica ou analógica (sentido restrito de metáfora) do conceito de aprendizagem organizacional.	2 Assumir deliberadamente uma concepção metafórica do conceito de aprendizagem organizacional.
3 Onipresença do dualismo sujeito/objeto como pressuposto nas definições de aprendizagem organizacional.	3 Propor conceitos de aprendizagem organizacional não filiados ao dualismo sujeito/objeto.

Figura 2: Fontes de Mistificação e Estratégias de Desmistificação (reformuladas)

Fonte: Elaboração própria

Uma vez apresentadas as estratégias de desmistificação do conceito de aprendizagem organizacional, em oposição à perspectiva de Friedman et al (2005), nos resta caminhar em direção a um conceito de aprendizagem organizacional que atenda as propostas aqui discutidas. Nesta parte da tese, buscamos justamente analisar as metáforas tradicionalmente utilizadas para compreender a aprendizagem organizacional, a metáfora cognitiva e a metáfora da cultura. Além disso, analisamos duas perspectivas alternativas às metáforas tradicionais, que encontram sua razão de ser na reestruturação dessas metáforas, a metáfora da cognição social e a metáfora da estruturação da aprendizagem organizacional<sup>15</sup>. Com essa análise, buscamos apresentar as potencialidades e os limites de tais perspectivas, a partir da noção de metáfora como conceito e do problema de pesquisa central aos estudos em aprendizagem organizacional, qual seja, a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional.

<sup>15</sup> Em particular, serão analisados os seguintes textos: 1) metáfora cognitiva: Argyris e Schön (1978), Kim (1993); 2) metáfora da cultura: Lave e Wenger (1991); Brown e Duguid (1991), Cook e Yanow (1996), 3) metáfora da cognição social: Akgün et al (2003); 4) metáfora da estruturação (Berends et al, 2003).

Ainda em direção a um conceito de aprendizagem organizacional, descrevemos e analisamos na segunda parte desta tese a teoria da estruturação de Anthony Giddens, a fim de apresentá-la como metáfora para compreensão dos processos de aprendizagem organizacional, ou seja, dos processos que articulam o aprendizado individual e o aprendizado organizacional. Nessa lógica, a aprendizagem organizacional é definida metaforicamente como o processo de estruturação do conhecimento organizacional. Antes, porém, voltemos à questão da metáfora, a fim de expor o que significa assumir a metáfora como referencial de análise de teorias em aprendizagem organizacional. Essa discussão é realizada a partir das obras de Paul Ricouer (2003) e de Lakoff e Johnson (2009). Enfim, concluímos a primeira parte desta tese, ao apresentar as potencialidades e limites das metáforas tradicionais e alternativas no campo da aprendizagem organizacional.

### **Paul Ricouer: o Conceito de Metáfora**

A metáfora tem sido objeto de estudo desde a antiguidade. Os dois tratados de Aristóteles – A Retórica e A Poética – constituem o fundamento que terá influência sobre toda concepção posterior de metáfora. No entanto, segundo Ricouer (2005), o conceito de metáfora chega até nós, de modo paradoxal, a partir de uma ciência morta: a retórica. Não só morta, mas, conforme o autor, também amputada. E morta porque amputada. Em relação à definição de retórica apresentada por Aristóteles, que guardava toda ambiguidade do seu estatuto em função de seu vínculo com a filosofia, a retórica moderna não passaria, nas palavras de Ricouer (2005), de uma “botânica das figuras”, resultado da ênfase na taxionomia, em detrimento da filosofia.

Na perspectiva aristotélica, a palavra é tomada como unidade básica de referência para o estudo da metáfora. Nesse sentido, a metáfora consiste em um deslocamento e em uma ampliação do sentido das palavras. Ao longo da obra, Paul Ricouer (2005) distancia-se progressivamente dessa concepção, a partir de autores que ressitua a metáfora no quadro da frase e, posteriormente, no quadro do discurso propriamente dito (poema, narrativa, discurso filosófico).

A reestruturação da unidade de referência do nível da palavra para o nível da frase, - que implica uma primeira resignificação do conceito de metáfora, da metáfora-palavra para a metáfora-enunciado -, não abandona o papel da palavra, como se poderia supor à primeira vista. Mas, a teoria da substituição, segundo a qual a metáfora implica uma substituição de um

nome por outro, cede lugar à teoria da tensão, na qual aparece um conflito no jogo metafórico entre palavra e contexto. Apesar disso, Paul Ricouer (2005) é enfático: as duas teorias, a da metáfora-palavra e a da metáfora-enunciado, são, em certo sentido, complementares. A partir da distinção entre “foco” e “quadro”, proposta por Max Black, o autor considera que, no caso da metáfora, o “foco” constitui a palavra, ao passo que o “quadro” constitui a frase. Isso quer dizer, ainda segundo o autor, que é no nível da palavra que a dinâmica da metáfora-enunciado se condensa ou se cristaliza. E mais: a recíproca, também, é verdadeira: “à focalização do enunciado pela palavra responde a contextualização da palavra pelo enunciado” (Ricouer, 2005, p.205). Contudo, se não há incompatibilidade entre a teoria da metáfora-palavra e a teoria da metáfora-enunciado, o que dizer entre a teoria da substituição, solidária à primeira, e a teoria da tensão, solidária a segunda? Para Ricouer (2005), essa questão é fundamental e envolve aquilo que o autor denomina de trabalho da semelhança.

A questão é se o trabalho da semelhança é solidário apenas a uma teoria da substituição ou se, também, é necessária a uma teoria da tensão. Para Aristóteles, bem metaforizar é bem se aperceber do semelhante. Se isso é pertinente, qual é o papel da semelhança em uma teoria da tensão? Ricouer (2005) propõe, em primeiro lugar, que o trabalho da semelhança é tão necessário em uma teoria da substituição quanto em uma teoria da tensão. Ricouer (2005) observa que as noções de tensão, interação, contradição lógica não dispensam o papel da semelhança, como determinadas abordagens fazem crer. Como exemplo, o autor traz uma metáfora simples como o oximoro<sup>16</sup> (uma morte vivente, uma obscura clareza). Segundo Ricouer (2005), o que a contradição lógica ou a tensão fazem é apresentar a forma do problema, o desafio semântico ou a impertinência semântica, na terminologia de Jean Cohen. Dito de outra forma, em seu sentido literal, a expressão constitui um enigma, apenas solucionado pelo sentido metafórico. E é justamente após o enigma constituído, evidenciado pela tensão, que a semelhança opera. Não substituindo nomes<sup>17</sup>, como defende a teoria da substituição, mas atribuindo um novo predicado, que faz com que o

---

<sup>16</sup> O oximoro (ou paradoxo) é uma figura de linguagem que consiste em situar ideias opostas em um mesmo juízo. Para Weick e Westley (1996) afirmam, por exemplo, que a aprendizagem organizacional é um oximoro, no sentido de que organizar é esquecer e reduzir a variedade, ao passo que aprender é desorganizar e incrementar a variedade.

<sup>17</sup> Aqui é importante destacar que a semelhança já não é mais imagem no sentido meramente sensorial do termo. Ricouer (2005) lembra, nessa passagem, a expressão do poeta Reverdy, citado por Paul Valéry, para expressar o caráter racional da imagem e do trabalho da semelhança. Diz Reverdy: “a imagem é uma criação pura do espírito. – Ela não pode nascer de uma comparação, mas da aproximação de duas realidades afastadas. – Quanto mais as relações de duas realidades aproximadas forem distantes e justas, mais forte será a imagem, mais ela terá potência emotiva e realidade poética”. Acresce também, com o mesmo objetivo, o pensamento de Claudel: “a metáfora, como o raciocínio, reúne, mas a uma distância maior”.

enunciado autocontraditório que se destrói converta-se em um enunciado autocontraditório significativo. O papel da semelhança, em sentido estrito, é aproximar, no sentido semântico, os termos em tensão, apesar da distância lógica que os separa. Nessa perspectiva, segundo o autor, o trabalho da semelhança se revela indispensável, também, em uma teoria da tensão. De acordo com Ricouer (2005, p.301), a metáfora revela a estrutura lógica do “semelhante”, na medida em que, no enunciado metafórico, “o ‘semelhante’ é percebido apesar da diferença, *malgrado* a contradição”. Mais especificamente, “(...) a metáfora mostra o trabalho da semelhança porque, no enunciado metafórico, a contradição literal mantém a diferença, o ‘mesmo’ e o ‘diferente’ não são simplesmente misturados, mas permanecem opostos. Por esse traço específico, o enigma é retido no próprio coração da metáfora. Na metáfora, o ‘mesmo’ opera apesar do ‘diferente’” (Ricouer, 2005, p.301.).

Ricouer (2005) observa que para Marcus B. Hester o semelhante é definido no âmbito da linguagem, a partir do ato-experiência do “ver como”. Tal expressão, de origem “wittgensteiniana”, significa, na obra de Hester, um ato-experiência de caráter intuitivo. O que significa dizer que, no fluxo de imagens, ao “ver como” cabe organizar o desdobramento icônico. Na condição de ato-experiência, o “ver como” ocorre no interior da linguagem definindo a semelhança e não o inverso. Isso assegura, segundo Ricouer (2005), o vínculo entre o sentido verbal (plano da linguagem) e a plenitude imaginária (fluxo sem controle), além de informar por que o “ver como” pode ter êxito ou “fracassar”. Nas palavras do autor:

Assim, o “ver como” posto em ação no ato de ler assegura a junção entre o sentido verbal e a plenitude imaginária. Tal junção não é mais algo exterior à linguagem, na medida em que pode ser pensada como uma relação, precisamente a semelhança: não mais a semelhança entre duas idéias, mas a mesma que institui o “ver como”; o semelhante, diz claramente Hester, é o que resulta do ato-experiência do “ver como”. “Ver como” define a semelhança e não o inverso (p.183). Essa antecedência do “ver como” sobre a relação de semelhança é própria ao jogo de linguagem no qual o sentido funciona de maneira icônica. Eis por que o “ver como” pode ter êxito ou fracassar: fracassar, como nas metáforas forçadas porquanto inconsistentes ou fortuitas, ou, ao contrário, como nas metáforas banais e usadas; ter êxito, como nas que facilitam a surpresa e o achado (Ricouer, 2005, p.326).

Dessa forma, a teoria da tensão, mesmo no quadro da frase, encontra na semelhança um dos aportes fundamentais ao entendimento da metáfora e de seu funcionamento na linguagem. Nessa perspectiva, a tensão é o enigma, mas o sentido metafórico não é o próprio enigma e sim, como diz Ricouer (2005), a solução do enigma, ou seja, a instauração da nova pertinência semântica. Aqui, entra o trabalho da semelhança. Semelhança que não é somente o que o enunciado metafórico constrói, mas o que guia e produz esse enunciado. Nesse sentido, como pudemos observar na solução do “ver como”, a própria imaginação é um momento propriamente semântico do enunciado metafórico e, dessa forma, possui um estatuto



lógico, que torna a semelhança um fator imprescindível à teoria da tensão. O que resta agora expor da análise empreendida por Ricouer (2005) é a questão de como a metáfora se refere ao mundo. Se o mecanismo operatório da metáfora consiste em solucionar o enigma da tensão, produzido pela contradição lógica entre os sentidos literais dos termos em jogo, o que essa solução diz do mundo, se é que ela diz alguma coisa?

Ao dizer que o novo estado de coisas só é percebido na espessura do estado de coisas deslocado pelo erro categorial, o autor entra propriamente na relação entre metáfora e referência. A questão, dessa forma, não é apenas se há um sentido metafórico, mas qual a relação desse sentido, organização interna do discurso metafórico, com a realidade extralinguística. Para dar conta dessa questão é proposta uma teoria da denotação generalizada, como sugere o autor. O ponto de partida é o quadro geral de denotação elaborado por Nelson Goodman, em *Languages of Art*, no qual denotação e referencia, inicialmente, se equivalem. Esse autor substitui todas as operações simbólicas (verbais e não verbais) por uma única operação, a função referencial. Nisso, há uma recusa fundamental de distinguir entre o cognitivo e o emotivo, em uma perspectiva antiemocionalista: “na experiência estética, as emoções funcionam de modo cognitivo”, diz Goodman. Dessa forma, a excelência estética é uma excelência cognitiva e deve-se falar de verdade da arte, compreendida a verdade como “concordância” com um corpo de teoria e entre hipóteses e dados acessíveis. Nessa perspectiva, a metáfora também possui uma função referencial e a questão é distinguir entre verdade metafórica, verdade literal e falsidade (Ricouer, 2005).

Considerando que julgamos como verdadeira ou falsa a aplicação de predicados, a questão que surge é justamente distinguir entre a aplicação literal de predicados e a aplicação metafórica de predicados. A aplicação de predicados consiste em denotar/referenciar o mundo, na medida em que a linguagem (verbal/não verbal) cumpre sua função de organizar o mundo. Descrita no quadro em que denotação e referencia coincidem, esse movimento dar conta do que Nelson Goodman denomina de por etiquetas (*labels*). As etiquetas são, em sua perspectiva, os utensílios de organização. Pôr uma etiqueta consiste, então, em um movimento que vai dos símbolos as coisas, o que, em sentido estrito, denomina-se de denotação. Aqui, o autor introduz a diferença entre denotação e referência. A metáfora compreende um movimento contrário que vai das coisas ao símbolo. Essa outra direção, em que opera a referencia, não é propriamente a denotação e sim a exemplificação. É no quadro da exemplificação que encontramos a metáfora, ou seja, *aplicação metafórica de predicados*, ao passo que na denotação encontra-se a *aplicação literal de predicados*. Sendo assim, “(...) a

metáfora concerne ao funcionamento invertido da referencia à qual acrescenta uma operação de transferência” (Ricoeur, 2005, p.357).

Nesse sentido, em Nelson Goodman, fatos e figuras dizem respeito a maneiras diferentes de aplicar predicados. A partir do exemplo proposto, a tristeza do quadro cinza, Ricoeur (2005, p.359) observa que “a pintura é literalmente cinza, mas metaforicamente triste”. O primeiro enunciado é um “fato”, no sentido de Russell e de Wittgenstein, como um estado de coisas, um ato predicativo; o segundo, uma “figura”, que, pela mesma razão, “ (...) não é o ornamento de uma palavra, mas um uso predicativo em uma denotação invertida, isto é, em uma posse-exemplificação”. “Fato” e “figura” são, portanto, maneiras diferentes de aplicar predicados, de dar amostras de etiquetas (Ricoeur, 2005, p.359). Com isso, pretende-se solucionar, também, o problema da verdade metafórica. Apenas os seres sencientes são alegres ou tristes, diz Ricoeur (2005), mas, no exemplo proposto, triste convém melhor que alegre: por uma reatribuição das etiquetas, a falsidade literal é convertida em verdade metafórica.

Tal concepção, no entanto, não permite explicar o que justifica a aplicação metafórica de um predicado. O argumento de Ricoeur (2005) é o de que a metáfora é para a linguagem poética o que o modelo é para a linguagem científica, um instrumento heurístico que busca, por meio da ficção, destruir uma interpretação inadequada e traçar um caminho para uma interpretação mais adequada. Dentre os tipos de modelos hierarquizados por Max Black – modelos de escala, modelos análogos e modelos teóricos -, Ricoeur (2005) destaca os modelos teóricos como aqueles que apresentam maior proximidade com o conceito de metáfora. Em comum com os modelos precedentes, os modelos teóricos possuem uma identidade de estrutura com o objeto modelado, no entanto, não são coisas a serem mostradas ou construídas como os modelos de escala (maquete de um navio) ou os modelos análogos (modelos hidráulicos de sistemas econômicos). Os modelos teóricos, em suma, introduzem uma linguagem nova “no qual o original é descrito sem ser construído” (p.367). Com isso, a questão em torno do estatuto existencial do modelo deixa de ser relevante, o que importa é sua “desdobrabilidade”, ou seja, sua função heurística.

Se o estatuto existencial dos modelos não mais importa diante de sua “desdobrabilidade”, o que interessa saber são as regras de interpretação do modelo teórico. Como o modelo teórico é *construído* via convenção de linguagem, seu fundamento diz respeito à possibilidade de falar de certo modo, que não a pura *descrição* da realidade. Mais precisamente, ao introduzir uma nova linguagem, o modelo permite ver novas conexões

mediante a coisa “descrita”. No entender de Mary Hesse, citada por Ricouer (2005, p.369), isso é o que significa “(...) conceber a explicação teórica como a redescrição metafórica do domínio do *explanandum*”. É dessa forma que o modelo é reintroduzido na lógica da descoberta, ou seja, mediante a conexão entre função heurística e descrição.

Em suma, a obra de Ricouer – *A Metáfora Viva* – oferece uma perspectiva sobre a metáfora que a dispõe no quadro do discurso – em oposição às teorias da metáfora-palavra e da metáfora-enunciado – a fim de conectá-la à realidade, mediante uma teoria da referencia metafórica. Nesse sentido, o autor distancia-se não apenas da teoria da substituição, solidária à concepção da metáfora-palavra, como também de certas versões da teoria da tensão. Em particular, das teorias tensionais da metáfora que abandonam o trabalho da semelhança e/ou procuram explicar a metáfora a partir de uma perspectiva nominalista, como a de Nelson Goodman. Nesse empreendimento, o próprio conceito de semelhança é reestruturado. A semelhança é um “ver como” e, nesse sentido, é guiado pela linguagem e não pelas coisas mesmas. O que não significa dizer que a metáfora não seja uma maneira de ser das coisas, traduzidas pela linguagem. Essa inversão no trabalho da semelhança permite considerar o trabalho metafórico de referenciar a realidade como operando em um sentido inverso do trabalho realizado pela linguagem literal.

Nessa lógica, a metáfora opera como uma posse-exemplicação, ao invés de atribuir etiquetas como faz a linguagem literal, de modo que há duas formas de referenciar à realidade, respectivamente, “figuras” e “fatos”. No entanto, mais do que referenciar, a metáfora permite a redescrição da realidade, mediante reassinalação das etiquetas. Esse modo de referenciar é semelhante ao dos modelos, já que o “ver como” opera como uma rede conceitual que regula o processo metafórico e os modelos consistem, nessa lógica, na redescrição metafórica do domínio do *explanandum*. A partir daqui a obra de Ricouer (2005) não avança. Apreende-se que a metáfora tem estrutura e função semelhante a dos modelos científicos, mas não se discute o papel das metáforas na construção das ciências. Nesse sentido, como a metáfora influencia o nosso cotidiano e, em especial, o cotidiano do cientista? Somente as metáforas vivas teriam algum poder de influência sobre a realidade, ou também as metáforas mortas? São essas questões que passamos a discutir na próxima seção, na qual buscamos compreender não tanto o conceito de metáfora, mas a influência da metáfora, como conceito, na vida cotidiana e na ciência.

## Lakoff e Johnson: A metáfora como instrumento conceitual

A colaboração entre George Lakoff e Mark Johnson, que resulta no livro *Metáforas da Vida Cotidiana*, surge de uma preocupação comum: a forma pela qual as pessoas compreendem sua linguagem e sua experiência. Anteriormente à colaboração, os autores já haviam percebido evidências de que a metáfora desempenha um papel central em nossa linguagem, ao contrário do que definiam as tradições linguísticas e filosóficas anglo-americanas. Com essa preocupação comum, resolvem colaborar na produção do que seria um breve artigo, evidenciando os limites de certas teorias do significado. Mas, logo que iniciam o projeto, percebem que a proposta de trazer a metáfora ao centro das questões sobre a compreensão da linguagem e da experiência humana era mais “profunda” do que imaginavam: exigia a revisão dos pressupostos tradicionais da filosofia e da linguística.

Nesse empreendimento, a metáfora é apresentada como *os conceitos mediante os quais vivemos*, ou seja, como instrumentos conceituais. Lakoff e Johnson (2009) observam que a metáfora tem sido percebida como figura de retórica, vinculada à imaginação poética, meras palavras, fenômeno da linguagem extraordinária, mais que ordinária. Ao contrário, observam e discutem vários exemplos, ao longo do livro, com o objetivo de fundamentar duas proposições: (1) as metáforas impregnam a linguagem cotidiana, formando uma rede complexa e inter-relacionada; (2) a existência dessa rede afeta as representações internas, a visão do mundo do falante e, conseqüentemente, seus pensamentos e suas ações.

Segundo Lakoff e Johnson (2009, p.41) “A essência da metáfora é entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outra”. Como exemplo, apresentam o conceito de discussão e a metáfora conceitual “a discussão é uma guerra”, seguidos das expressões da linguagem cotidiana, que denotam essa relação metafórica: *suas afirmações são indefensáveis, atacou todos os pontos débeis de meu argumento, destruí seu argumento etc.* Os autores ressaltam que, nesse caso, não se trata de falar sobre discussões em termos bélicos. Ganhamos e perdemos discussões, vemos as pessoas que discutimos como oponentes, atacamos suas posições e defendemos as nossas, planejamos e usamos estratégias etc. Por tudo isso, Lakoff e Johnson (2009) reforçam que “a discussão é uma guerra” é algo que vivemos em nossa cultura e que estrutura as ações executadas em uma discussão. Nesse sentido, “deve-se entender que *metáfora significa conceito metafórico*” (Lakoff e Johnson, 2009, p.42. Grifos dos Autores).

No entanto, não se pode concluir que uma discussão seja efetivamente uma guerra, mas sim que a discussão é estruturada metaforicamente em termos do conceito de guerra. Ou seja, guerra e discussão são dois tipos diferentes de coisas e não coisas do mesmo tipo. Além do que, se fossem coisas do mesmo tipo não teríamos uma relação metafórica – entender e experimentar uma coisa em termos de outra – mas uma relação de outro tipo, sinonímica<sup>18</sup>. Por outro lado, como frisa os autores, isso não significa dizer que a metáfora, por vincular dois campos da experiência, necessariamente diferentes, seja coisa de palavras e não de pensamento e ação, uma vez que “a metáfora não está meramente nas palavras que usamos – está em nosso conceito mesmo de discussão. A linguagem da discussão não é poética, imaginativa ou retórica; *é literal*” (Lakoff e Johnson, 2009, p.42. grifo nosso). E é literal, segundo os autores, porque ao falarmos de discussão dessa maneira, percebemos, pensamos e atuamos conforme a maneira pela qual concebemos a discussão. Nessa perspectiva, duas propriedades são essenciais ao *conceito metafórico*: (1) sistematicidade e (2) estruturação parcial.

No tocante a sistematicidade, os autores observam que o conceito metafórico é sistemático e, por consequência, a linguagem cotidiana utilizada para falar do conceito, também, é sistemática. O conceito é sistemático porque a relação estabelecida entre dois campos diferentes não é realizada a partir de um ponto em comum, exclusivamente, mas a partir de diversos aspectos que formam o campo a partir do qual o outro é estruturado. E, nesse sentido, as próprias expressões linguísticas indicam tal sistematicidade. Assim, expressões como *atacar uma posição, indefensável, nova linha de ataque*, utilizadas por alguém envolvido em uma discussão, revelam não só a metáfora *a discussão é uma guerra*, mas também a natureza metafórica do conceito de discussão. Isso indica, por um lado, que a relação estabelecida entre discussão e guerra não é pontual e sim sistemática (um campo estrutura o outro a maneira de um sistema) e, por outro lado, que tal sistemática revelará determinados aspectos do conceito de discussão e não outros. Dessa maneira, destacar e ocultar constitui uma das propriedades essenciais ao conceito metafórico:

A mesma sistematicidade que nos permite compreender um aspecto de um conceito em termos de outro (por exemplo, compreender um aspecto da discussão em termos de uma batalha) necessariamente há de ocultar outros aspectos do conceito em questão. Ao permitirmos nos concentrar em um aspecto do conceito (por exemplo, os aspectos bélicos de uma discussão), um conceito metafórico pode impedir que nos concentremos em outros aspectos do conceito que são inconsistentes com essa metáfora. Por exemplo, em meio a uma discussão acalorada, quando estamos obcecados no ataque as posições de nossos oponentes e a defesa das nossas, podemos perder de vista os aspectos cooperativos da discussão.

---

<sup>18</sup> Ou seja, uma relação entre sinônimos, de modo que os termos em relação representariam basicamente a mesma ideia.

Pode-se considerar que alguém que está discutindo com outro está dedicando-lhe tempo, uma coisa valiosa, em um esforço comum de mútuo entendimento. Porém, quando estamos preocupados com os aspectos bélicos, frequentemente perdemos de vista os aspectos cooperativos (Lakoff e Johnson, 2009, p.46).

Como exemplo, os autores retomam a *metáfora do canal*, apresentada por Michael Reddy. Nessa concepção, os falantes colocam ideias (objetos) nas palavras (recipientes) e as envia (por meio de um canal). Essa metáfora, segundo Lakoff e Johnson (2009), ao considerar que as expressões linguísticas são recipientes para os significados pressupõe que as expressões linguísticas têm significado em si mesmas. Dessa forma, a *metáfora do canal* oculta o fato de que o contexto e as pessoas são fundamentais ao processo de significação. O fato é que em situações nas quais as diferenças de contexto não são relevantes ou naquelas em que os falantes entendem as expressões linguísticas da mesma maneira, a metáfora do canal se revela apropriada, o que reforça seu caráter explicativo do processo de significação. No entanto, a metáfora do canal não resiste tão logo tais condições não estejam presentes. Como exemplo de que o contexto e as pessoas importam no processo de significação, os autores trazem a seguinte expressão: *necessitamos de fontes de energia alternativas*. Essa frase significa algo bastante diferente para o presidente da *Mobil Oil* e para o presidente dos *Amigos da Terra* (Lakoff e Johnson, 2009).

Nessa lógica, temos uma nova abordagem do problema da definição. A perspectiva tradicional não leva em consideração a forma pela qual as pessoas entendem conceitos em termos de metáforas sistemáticas. As definições de dicionários, segundo Lakoff e Johnson (2009), são um exemplo disso. Nelas não há qualquer menção a concepções metafóricas do tipo: AMOR É UMA VIAGEM, O AMOR É LOUCURA, O AMOR É GUERRA etc. Nas palavras dos autores:

Isto nos sugere que quem faz os dicionários e outros estudiosos do significado têm interesses distintos dos nossos. A nós nos preocupa primariamente a forma em que as pessoas entendem suas experiências. Consideramos que a linguagem nos proporciona dados que podem conduzir a princípios gerais da compreensão. Os princípios gerais implicam sistemas totais de conceitos mais que palavras ou conceitos individuais. Temos descoberto que tais princípios são frequentemente de natureza metafórica e que supõem a compreensão de um tipo de experiência em termos de outro tipo de experiência (Lakoff e Johnson, 2009, p.157).

Assim, a preocupação com o modo pelo qual compreendemos nossa experiência levará Lakoff e Johnson (2009) a propor um conceito de definição distinto do conceito tradicional. Tal proposta alicerça-se na idéia de que a compreensão não ocorre a partir de conceitos isolados e sim a partir de domínios totais da experiência. Nessa perspectiva, um domínio básico da experiência constitui uma *gestalt experiencial*, que, por sua vez, caracterizam todos

estruturados dentro de experiências humanas recorrentes. É a partir de uma gestalt experiencial, segundo os autores, que conceituamos os objetos da definição metafórica: os tipos naturais de experiência<sup>19</sup>. Conceitos que não estão suficientemente delineados em nossa experiência, tais como: AMOR, TEMPO, IDEIAS, ARGUMENTOS, TRABALHO, FELICIDADE, SAÚDE, CONTROLE, STATUS, MORALIDADE etc. Na mesma perspectiva, os autores consideram que os conceitos que são utilizados em definições metafóricas para definir outros conceitos, também, são tipos naturais da experiência, com a diferença de que estes já estão delineados em uma forma suficientemente clara: A ORIENTAÇÃO FÍSICA, OBJETOS, SUBSTÂNCIAS, VIAGEM, GUERRA, COMIDA, EDIFÍCIO etc. O que significa que tais tipos naturais de experiência são entendidos, também, parcialmente em termos metafóricos.

Em uma perspectiva padrão, assume-se que a definição é objetiva e que as experiências e os objetos têm propriedades inerentes, a partir das quais podemos compreendê-los. O problema da definição consiste em descobrir quais são essas propriedades e quais as condições necessárias e suficientes para aplicação do conceito. Ao contrário, Lakoff e Johnson (2009) sugerem que, apenas parcialmente, os conceitos são definidos em termos de propriedades inerentes. Segundo os autores, entendemos primariamente em termos de outros conceitos e de outros tipos naturais de experiência. Como os conceitos definidores derivam de nossa interação com o mundo, os conceitos definidos metaforicamente são compreendidos em termos do que os autores denominaram de *propriedades interacionais* (Lakoff e Johnson, 2009).

Para explicar o que significam propriedades interacionais e como tais propriedades atuam no processo de definição do conceito, os autores retratam o caso de se definir *pistola falsa*. Em resumo, Lakoff e Johnson (2009) afirmam que uma pistola para ser falsa deve conservar certos aspectos e negar outros. Deve conservar: propriedades perceptuais (uma pistola falsa deve parecer uma pistola); propriedades de atividades motoras (se maneja como uma pistola); propriedades intencionais (cumpre alguns dos objetivos de uma pistola). Por outro lado, deve negar: propriedades funcionais (uma pistola falsa não dispara); história de sua função (se foi feita para ser uma pistola real, não é uma pistola falsa). Isto significa que a definição de pistola é concebida a partir de uma gestalt multidimensional, em que predominam propriedades interacionais relacionadas à percepção, atividade motora, os

---

<sup>19</sup> Os tipos naturais de experiências, segundo os autores, são naturais no sentido de que são produtos de: (1) nossos corpos (aparato perceptual, motor, capacidades mentais, caráter emocional etc.); (2) nossa interação com nosso ambiente físico (movimento, manipulação de objetos, comida etc.); (3) nossa interação com outras pessoas dentro de nossa cultura (em termos de instituições sociais, políticas, econômicas e religiosas).

objetivos, a função etc. Tais propriedades não são simplesmente inerentes e nem formam um conjunto, como pressupõe a definição objetivista; representam, sim, uma gestalt estruturada que emerge de nossa experiência natural (Lakoff e Johnson, 2009).

Outra inadequação da teoria objetivista como modelo de nossa compreensão de mundo, diz respeito ao seu fundamento na teoria dos conjuntos. Ao focalizar as propriedades inerentes como definidores das coisas (objetos, acontecimentos, atividades), uma implicação básica da teoria objetivista é que tudo no universo está dentro ou fora da categoria. Assim, a explicação objetivista falha, novamente, em termos de oferecer uma sistemática de como categorizamos as entidades do mundo. Conforme Lakoff e Johnson (2009), a categorização é para os seres humanos um meio de compreender o mundo e, portanto, deve ser flexível.

Em resumo, Lakoff e Johnson (2009) propõem uma reestruturação do modo pelo qual a teoria tradicional do significado entende o problema da definição e, nesse sentido, oferecem uma nova perspectiva da maneira pela qual os seres humanos compreendem suas experiências. A teoria experiencial da definição tem uma noção diferente do definido e do que se define. Nessa perspectiva, a experiência humana não é percebida em termos de propriedades inerentes, a partir das quais os homens podem compreendê-la. O conceito não é resultado de uma codificação de propriedades inerentes em termos de uma teoria dos conjuntos que organiza, de forma fixa, um núcleo de propriedades inerentes como condição necessária e suficiente para se aplicar determinado conceito. Ao contrário, Lakoff e Johnson (2009) consideram que os conceitos são definidos em termos dos papéis que desempenham nos tipos naturais de experiência, ou seja, em termos de propriedades interacionais. Tais propriedades emergem de nossas experiências e permitem, conforme os nossos propósitos, situar as coisas em termos de categorias. Assim, os conceitos são definidos, basicamente, a partir de protótipos e dos tipos de relações estabelecidas com os protótipos, com base em nossa experiência.

## **A metáfora como referencial de análise em Aprendizagem Organizacional**

Uma questão que deve ser abordada desde o início diz respeito a nossa opção de tomar a metáfora como instrumento conceitual, o que significa explicitar o porquê de nos alinharmos às proposições de Lakoff e Johnson (2009), que assim a consideram.



Em certo sentido, a abordagem de Lakoff e Johnson (2009) reestrutura o conceito de *metáfora viva*, de Paul Ricouer (2005). Em *A Metáfora Viva*, como tivemos a oportunidade de observar, Ricouer (2005) traça a evolução do entendimento do conceito de metáfora desde a antiguidade clássica, com os gregos, até as acepções que o conceito assume na contemporaneidade, com o objetivo de argumentar que a metáfora tem o papel de redescrever a realidade, segundo uma pluralidade de modos de discursos. Dessa forma, só a metáfora viva interessa ao pesquisador, inclinado a investigar os processos de produção de sentido e de redescritção da realidade. A metáfora morta, aquela que já assumiu um sentido literal, teria pouco interesse nesse caso. Ao contrário, Lakoff e Johnson (2009) consideram que as metáforas, mesmo aquelas que já assumiram uma feição literal, são vivas, no sentido de que são *os conceitos mediante os quais vivemos*. O que isso significa? Significa que o conceito de metáfora, tal como enunciado por Lakoff e Johnson (2009), dispõe as metáforas mortas em condição relevante de estudo. A tradicional divisão entre *metáforas mortas* e *metáforas vivas* tem um papel fundamental para o pesquisador interessado, particularmente, na fronteira em que a linguagem se expande para além das categorias já estabelecidas. Mas, não oferece a possibilidade de compreender como tais metáforas influenciam o pensamento e as ações humanas depois de constituídas e incorporadas à linguagem literal. Daí, nos alinharmos à perspectiva de Lakoff e Johnson (2009). Mas, isso não significa abandonar o conceito de metáfora tal como o estabelece Ricouer (2005), uma vez que a discordância entre as perspectivas desses autores se restringe, basicamente, ao campo de análise. Tal concepção está mais próxima de permitir o entendimento do papel das metáforas na construção do conhecimento científico e, em particular, da produção científica no âmbito dos estudos organizacionais. Se as metáforas são constitutivas das teorias isso significa dizer que as teorias científicas podem ser estudadas como expressões das metáforas que as estruturam e, em seguida, continuam vivas nas teorias científicas, exercendo, assim, um papel permanente na produção científica. Assim, o conceito de metáfora pode servir como instrumento de análise de teorias, sempre estruturadas e operacionalizadas a partir de conceitos metafóricos. Para tanto, as propriedades do conceito de metáfora (Ricouer, 2005) devem ajudar a compreender o papel da metáfora como conceito (Lakoff e Johnson, 2009). Em outras palavras, as propriedades do conceito de metáfora devem constituir o instrumento de análise das metáforas que constituem as teorias científicas.

Portanto, o *conceito de metáfora* e a *metáfora como conceito* não constituem apenas jogo de palavras. Significa dizer que o conceito de metáfora, tal como o define Ricouer

(2005), opera como conceitos de nossa vida cotidiana, como afirma Lakoff e Johnson (2009). Tais conceitos podem ser compreendidos, no cotidiano, como metáforas concretas, ou seja, em uso. Como o conceito de metáfora, dentre outras coisas, pressupõe a estruturação parcial de conceitos, pode se compreender, a partir desse jogo de iluminar e ocultar, as possibilidades e os limites de teorias constituídas a partir de metáforas em uso. É claro que as possibilidades e os limites não são definidos como algo inerente a metáfora, mas como uma inadequação à realidade que se procura iluminar.

Contudo, na análise empreendida nesta tese não existe o objetivo de classificar as teorias de aprendizagem organizacional, a partir das metáforas que são utilizadas no campo. Assumimos algumas metáforas, tal como estabelecidas na literatura, para compreender as potencialidades e os limites dessas metáforas em relação a um problema estabelecido no campo de pesquisa, qual seja, a relação entre a aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Nesse sentido, não há porque pensar em qualquer forma de ecletismo uma vez que os limites das metáforas derivam não da propriedade de destacar/ocultar um objeto que, de certa forma, já se conhece por completo. Parte-se do princípio de que os fenômenos sociais são estruturados de formas diversas a partir de metáforas diversas, de modo que há uma feição ontológica nas metáforas que não se pode desprezar. Dessa forma, há metáforas que são incompatíveis entre si e a convivência entre seus elementos deve ser encontrada em uma lógica de subordinação entre as metáforas em jogo. Nesse sentido, o que define a operação metafórica é o problema sob investigação. A análise deve ser regulada, portanto, pelo problema que se pretende resolver e pela crença de que existem metáforas incompatíveis, uma vez que a estruturação não é de algo ontologicamente dado, mas construído no próprio processo de estruturação metafórica.

Dito isso, nos parece útil retomar as propriedades do conceito de metáfora, as explicitamente formuladas e que, juntamente com a dimensão tácita que lhes permitem expressão, servirá, nesta tese, como referencial de análise:

- (1) A essência da metáfora é entender e experimentar um tipo de coisa em termos de outra (Lakoff e Johnson, 2009).
- (2) No processo de experimentar uma coisa em termos de outra, a estruturação nunca é total: selecionamos os aspectos que pretendemos utilizar para estruturar metaforicamente determinados campos de nossa experiência. Assim, “(...) a personificação é uma categoria geral que cobre uma ampla gama de

metáforas cada uma das quais escolhe aspectos diferentes de uma pessoa” (Lakoff e Johnson, 2009, p.72).

- (3) A metáfora é um “ver como”. Considerando que o “ver como” define a semelhança e não o inverso, é vão buscar as semelhanças entre as coisas mesmas para justificar a operação metafórica. A semelhança é menos encontrada do que construída e ocorre no interior da linguagem (Ricouer, 2005).
- (4) A metáfora apresenta, também, a sistematicidade de destacar e ocultar características no processo de significação. Essa propriedade define o que Lakoff e Johnson (2009) denominam de estruturação parcial. As metáforas oferecem uma compreensão parcial, evidenciando certos aspectos e, simultaneamente, ocultando outros.
- (5) Deve-se entender que metáfora significa conceito metafórico (Lakoff e Johnson, 2009).

O conceito de metáfora, delineado nesses termos, traz algumas implicações para a construção do conhecimento científico. Tais implicações nos serão úteis, uma vez que servirá de fundamento para apresentar as proposições mais específicas, que orientarão, nesta tese, a análise de teorias de aprendizagem organizacional. Dito isso, temos as seguintes implicações do conceito de metáfora para o empreendimento científico.

- (1) Os modelos científicos fazem parte sim do contexto da descoberta, que não é simplesmente o campo da psicologia da invenção. No entender de Mary Hesse, citada por Ricouer (2005, p.369), isso é o que significa “(...) conceber a explicação teórica como a redescrição metafórica do domínio do explanandum”.
- (2) A metáfora tem um papel a desempenhar no campo da comunicação científica para o público leigo, mas sua atuação é anterior e reside na própria elaboração das teorias científicas, como metáforas constitutivas.
- (3) As metáforas, em particular as metáforas constitutivas, exercem um papel essencial e permanente nas teorias científicas. Uma vez constituídas as teorias, as metáforas continuam a pertencer-lhes, como elementos constitutivos dessas

teorias. As metáforas, nessa lógica, têm a função de estruturar e organizar o trabalho de investigação, participando na construção do saber científico.

Desse conjunto de propriedades e implicações, derivamos os princípios, que, como dissemos anteriormente, nos servirá de referencial de análise para compreender os processos de aprendizagem organizacional:

- (1) No processo de análise metafórica de teorias, nada autoriza ao pesquisador avaliar (positiva ou negativamente) conexões metafóricas não realizadas pelos proponentes da teoria, uma vez que a estruturação parcial, segundo o conceito de metáfora, lhes permite escolher os aspectos conceituais que serão migrados para o campo de experiência a ser delineado, a modo de um sistema. Deve-se considerar, no entanto, que as conexões realizadas pelos proponentes operam tanto explicita como tacitamente. E como o tácito, por definição, não está dito, é preciso identificá-lo como parte do sistema selecionado por aqueles que propuseram a teoria em análise, para que o posicionamento frente à teoria proposta, quer seja favorável ou desfavorável, seja apresentado de forma legítima.
- (2) No processo de análise metafórica de teorias, é possível e necessário contrapor a metáfora concreta (ou especificamente utilizada) com a evolução da comunidade científica e da sociedade como um todo, no que tange às agendas de pesquisa propostas e às novas necessidades engendradas em processos de reprodução e transformação social. Trata-se de observar se a metáfora em análise é capaz de incorporar novas demandas ao seu “ver como”. Não significa isso, que a metáfora deva ser abandonada caso não satisfaça esse critério de análise, uma vez que sua utilização nos campos a que se propõe atuar pode permanecer válida. Nesse caso, trata-se de uma análise externa das potencialidades e limites da metáfora em foco.
- (3) Como aplicação metafórica de predicados, exigências de “literalidade” não podem denegrir o potencial de uma metáfora. É preciso que o avaliador considere que de uma operação metafórica, nasce uma verdade metafórica. Ou seja, no exemplo apresentado anteriormente, a impropriedade ou falsidade da metáfora não pode ser atribuída com base na lógica de que um quadro não possui emoções, sistema nervoso humano etc. Em suma, o que é preciso avaliar

é o potencial heurístico da metáfora, em uma análise interna e externa de suas potencialidades e limites, o que é permitido, como temos visto, pela propriedade de estruturação parcial das metáforas.

Na análise de teorias em aprendizagem organizacional, em particular, levamos em consideração os seguintes postulados de apoio à análise:

- (1) Aprendizagem e aprendizado são termos utilizados, frequentemente, tanto para se referir ao processo como ao resultado da aprendizagem. Na literatura em análise, o contexto em que o termo aparece no artigo servirá de base para elucidar se o autor focaliza o processo (aprendizagem) ou o resultado (aprendizado).
- (2) A relação entre a aprendizagem individual e aprendizagem organizacional é o centro da discussão em torno do conceito de aprendizagem organizacional, de modo que as metáforas ou perspectivas em análise devem ser confrontadas com a possibilidade de elucidar o problema da relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, inclusive, em relação ao problema mais específico de conversão do aprendizado individual para o aprendizado organizacional.
- (3) A análise metafórica deve ser guiada pela agenda de pesquisa do campo, em particular, levamos em consideração, nesta tese: 1) possibilidade de a metáfora superar o problema da antropomorfização das organizações; 2) possibilidade de a metáfora superar o tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado por meio de processos genéricos em contexto, igualmente, genérico; (3) possibilidade de a metáfora explicar a relação indivíduo/organização como subjacente ao problema da relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, sem vincular-se ao dualismo sujeito/objeto e as suas dificuldades.

Em última análise, é com base nesses princípios, na discussão sobre o conceito de metáfora e sobre a metáfora como instrumento conceitual, bem como nas relações entre metáfora e a construção do conhecimento científico e organizacional, que partimos, nos próximos capítulos, para avaliar as teorias de aprendizagem organizacional, em particular, o que denominamos de metáforas tradicionais – cognitiva e cultural – e de metáforas

alternativas – sociocognitiva e estruturacionista. Em seguida, na segunda parte desta tese, apresentamos uma proposta estruturacionista da aprendizagem organizacional, baseada na teoria da estruturação de Anthony Giddens (2009), mas de um tipo diferente daquela apresentada por Berends et al (2003), por diversas razões, dentre as quais se destaca o fato de assumirmos a teoria da estruturação como uma metáfora no campo da aprendizagem organizacional.

## Aprendizagem Organizacional como Cognição: Potencialidades e Limites

---

---

Nesta seção apresentamos as potencialidades e limites da metáfora cognitiva, tendo por base as principais teorias de aprendizagem desenvolvidas no âmbito da vertente cognitivista de aprendizagem organizacional, limitando-se essa apreciação às propostas de Argyris e Schön (1978) e de Kim (1993), como expoentes de uma perspectiva em que os fenômenos cognitivos ganham centralidade na tentativa de definir e explicar como a aprendizagem organizacional é constituída.

### Argyris e Schön: Aprendizagem Organizacional como Teoria de Ação

Argyris e Schön estão entre os autores mais referenciados na literatura sobre aprendizagem organizacional. Além de precursores do campo, são responsáveis por estruturar conceitos ainda considerados como importantes contribuições ao programa de pesquisa sobre aprendizagem nas organizações. É o que demonstra o artigo de Easterby-Smith et al (2004), elaborado por ocasião da homenagem prestada pela *Management Learner* a Chris Argyris, como *Timeless Learner*, em seu 80º aniversário. Nesse trabalho, os autores apresentam, como parte dos eventos comemorativos, uma revisão das contribuições apresentadas ao campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional. Como ideias mais relevantes, destacam, justamente, os conceitos de *aprendizagem de circuito simples/aprendizagem de circuito duplo* e os conceitos de *teoria esposada/teoria em uso*, disseminados por Argyris e Schön (1978)<sup>20</sup>. Tais conceitos têm servido ao interesse de acadêmicos e de consultores, o que, de certa forma, corrobora a perspectiva segundo a qual a divisão entre duas correntes no

---

<sup>20</sup> O primeiro par de conceitos porque, ao relacionar mudança incremental, mudança radical e aprendizagem, tornou-se uma das referências mais influentes na literatura; o segundo par, conforme os autores, porque além de introduzir conceitos de outra disciplina, a psicanálise, captura uma forma de hipocrisia frequentemente observada entre as pessoas que trabalham nas organizações. Além dessas idéias, Easterby-Smith e outros (2004) apresentam as seguintes, no *ranking* de relevância: (3º) Desaprendizagem/esquecimento (Hedberg, 1981; Weick e Westley, 1996); (4º) organização de aprendizagem (Senge, 1990); (5º) perspectiva sócio-cultural (Brown e Duguid, 1991; Cook e Yanow, 1993); (6º) aprendizagem através das fronteiras (Inkpen e Crossan, 1995; Lyles e Salk, 1996; Nonaka e Takeuchi, 1995); (7º) capacidade de absorção (Cohen e Levinthal, 1990; Hippel, 1994).

campo de estudos sobre aprendizagem nas organizações – aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem – não é mais que uma expressão analítica, sem fundamento na prática<sup>21</sup>. Por outro lado, é importante notar que esses conceitos raramente são apresentados como constituintes de um arcabouço teórico, no qual a aprendizagem organizacional é definida em termos de uma teoria da ação humana. É justamente como quadro conceitual que encontramos nas formulações de Argyris e Schön (1996) a definição de aprendizagem organizacional como decorrente da aprendizagem individual e, mais precisamente, como uma metáfora cognitiva, ainda que a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional compreendam fenômenos distintos. Dessa forma, é importante perceber como os conceitos anteriormente descritos – aprendizagem de circuito simples, aprendizagem de circuito duplo, teoria esposada e teoria em uso – são articulados em torno do conceito de aprendizagem organizacional.

Como ponto de partida, Argyris e Schön (1996) observam que há uma ambiguidade fundamental ao conceito de aprendizagem: o termo se refere tanto a um produto (o que se aprende), como a um processo (como se aprende). A informação acumulada, em termos de conhecimento ou habilidade, é considerada pelos autores como produto da aprendizagem, ao passo que os processos de aprendizagem envolveriam a aquisição, o processamento e o armazenamento da informação, ou seja, a maneira pela qual o produto é constituído. Assim, o campo de pesquisa é permeado por questões que ora se relacionam ao processo (por exemplo, que formas de aprendizagem organizacional são desejáveis), ora ao conteúdo (que elementos, por exemplo, constituem evidência de que houve aprendizagem organizacional). À ambiguidade produto-processo, os autores acrescentam outra confusão: a imprecisão do conceito de aprendizagem organizacional em face do conceito de aprendizagem individual. Tal imprecisão se revela no fato de que, segundo os autores, quando falamos em aprendizagem individual, temos certa noção do que significa aprender. Mas, a confusão emerge tão logo falamos em aprendizagem organizacional: faz sentido afirmar que uma

---

<sup>21</sup> Tal divisão é organizada e disseminada por Argyris e Schön (1974). No entanto, os próprios autores reconhecem como imprecisa a divisão da literatura em dois campos, organizações de aprendizagem e aprendizagem organizacional. Segundo a divisão estabelecida, a primeira corrente seria foco dos trabalhos de consultoria e teria como objeto a construção de modelos prescritivos voltados para a intervenção, no sentido de oferecer condições adequadas ao desenvolvimento da aprendizagem nas organizações. Por outro lado, a segunda corrente, como campo de atuação dos acadêmicos, estaria interessada em compreender o processo de aprendizagem em si, a partir de estudos descritivos. Tsang (1997) propõe uma síntese entre as duas abordagens, argumentando que não faz sentido uma dicotomia dessa natureza. Segundo o autor, a questão é como chegar a uma boa teoria, de modo que os estudos prescritivos e descritivos devam e podem ser entendidos de modo integrado e complementar. Nesse sentido, os estudos descritivos dariam origem às prescrições, que seriam revisadas por meio de novos estudos descritivos.



organização literalmente conhece, lembra, pensa ou aprende? Como poderíamos testar se as organizações desempenham atividades dessa natureza? A saída proposta pelos autores consiste em definir a aprendizagem organizacional a partir de uma metáfora, mais precisamente a metáfora do computador (Argyris e Schön, 1996).

Os autores observam que, frequentemente, os cientistas sociais entendem a atribuição de capacidades humanas às organizações como algo paradoxal ou até mesmo perverso. Para contornar essa dificuldade e tornar o conceito de aprendizagem organizacional natural (não problemático), Argyris e Schön (1996) se apoiam em duas estratégias:

- (1) Adotar a posição de um espectador, de modo que a unidade organizacional ou subunidade possa ser vista como uma entidade monolítica;
- (2) Tratar a entidade organização como um agente impessoal.

Dessa forma, o conceito de aprendizagem organizacional proposto por Argyris e Schön (1996) pressupõe, em primeiro lugar, a identificação da organização como uma entidade impessoal que aprende. O que significa, na concepção dos autores, compreender a organização a partir de uma metáfora computacional:

Tratar uma entidade organizacional como um agente impessoal é adotar uma espécie de linguagem da máquina, como quando se diz, por exemplo, que "uma rotina organizacional sobreviveu e estabeleceu domínio sobre outras rotinas." ou que "a administração geral selecionou uma das propostas geradas pela área de P&D". O crescente uso de tal linguagem parece refletir a crescente influência do computador. Com a penetração de computadores nas organizações vem uma tendência a empregar a linguagem do computador para se referir a fenômenos que costumavam ser atribuídos ao pensamento, vontade, deliberação, sentimentos ou hábitos. Pessoas nas organizações agora dizem familiarmente: "Estou no modo de vendas", "Não estou programado para esta tarefa", "Esta é a nossa opção padrão." Se os computadores podem agir, pensar, lembrar ou saber, e se os sistemas computacionais podem ser casualmente tratados como inteligentes ou estúpidos, então por que não as organizações ou partes de organizações? O poder da metáfora do computador pode estar por trás da crescente tendência para tratar as organizações e suas partes como agentes impessoais (Argyris e Schön, 1996, p.5).

Nessa perspectiva, a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, para Argyris e Schön (1996), não se identificam. Há casos em que os indivíduos parecem saber mais do que a organização. Como exemplo, os autores lembram que em instituições burocráticas voltadas para prestação de serviços sociais, mesmo que seus membros reconheçam a insuficiência de categorias abstratas – como “pais solteiros” ou “crianças abusadas” – para capturar características importantes do público atendido, a organização continua a atuar com base em categorias de clientes, ou seja, continuam sabendo menos do que os indivíduos. Em outros casos ocorre justamente o contrário, as organizações parecem

saber mais do que os indivíduos. As estruturas, procedimentos e memórias da organização podem possibilitar, segundo os autores, um desempenho brilhante à organização, ao menos por um tempo, ainda que seus membros não sejam tão brilhantes. Uma vez constatado que indivíduos e organizações não se identificam e, por consequência, que a aprendizagem individual e aprendizagem organizacional constituem fenômenos distintos, os autores sugerem que a aprendizagem organizacional deve ser pensada em termos de um “ambiente organizacional”, dentro do qual os indivíduos pensam e agem. A organização, por sua vez, é concebida: (1) como um conjunto de comportamentos em interação, (2) como campo para exercício do poder, (3) como sistemas institucionalizados que governam o comportamento individual, ou (4) como contexto sociocultural em que os indivíduos se engajam mediante interação simbólica. Assim, resta identificar, segundo os autores, como o pensamento e as ações dos indivíduos se transformam em aprendizagem organizacional.

Argyris e Schön (1996) apresentam, então, duas explicações relativas ao problema do vínculo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. A primeira delas considera que a aprendizagem organizacional é prerrogativa do indivíduo que ocupa o cargo mais alto da organização. No entanto, essa solução do problema esbarra na questão empírica de que os chefes de organizações não conseguem comunicar suas próprias aprendizagens para os demais membros da organização. A outra possibilidade é considerar que não um indivíduo, mas um grupo de indivíduos aprende pela organização. Mas, mesmo assim, consideram os autores, pode não haver compartilhamento de informações para o resto da organização e, se difundido, o aprendizado pode não entrar nos debates que afetam as políticas, programas e práticas da organização. Dessa forma, deixa inerte o problema de como os pensamentos e as ações individuais transformam-se distintivamente em organizacional.

A saída, segundo Argyris e Schön (1996), é partir do conceito de ação organizacional, já que a aprendizagem organizacional constitui-se em um tipo de ação. Em primeiro lugar, observam que a ação organizacional não se confunde com a ação individual. Os indivíduos realizam várias coisas que não podem ser qualificadas como ações organizacionais, como por exemplo, comer, dormir, passear etc. Em segundo lugar, as organizações não podem ser consideradas meramente como coleções de indivíduos, ainda que não haja organizações sem coleções dessa natureza. Para que uma coleção de indivíduos se configure como uma organização é preciso, segundo os autores, atender a três requisitos: (1) elaborar procedimentos para tomar decisões em nome da coletividade; (2) delegar aos indivíduos autoridade para agir em nome da coletividade; (3) estabelecer limites entre a coletividade e o

resto do mundo. Dessa forma, ações organizacionais não podem ser reduzidas a ações individuais, mesmo que não haja ações organizacionais sem ações individuais.

Mas, o que significa dizer que uma organização é capaz de aprender? De que forma uma organização aprende? Como vimos, uma organização torna-se uma coletividade capaz de agir tão logo sejam definidas as regras que governam o comportamento de seus membros (indivíduos), oferecendo, assim, meios para decidir, delegar etc. Sendo a aprendizagem um tipo de ação, no entender de Argyris e Schön (1996), uma organização aprende quando seus membros aprendem, quando realizam em nome da organização, um processo de investigação que resulta em um produto de aprendizagem. Investigação que decorre de uma dúvida, de uma situação percebida como problemática. Tal situação deriva, por sua vez, de um destacamento entre os resultados esperados de uma ação e os resultados obtidos. Em resumo, o processo de investigação, para que seja organizacional, deve ser guiado pelas regras e papéis estabelecidos na organização. Nas palavras de Argyris e Schön (1996, p.11-12): “quando a investigação individual e organizacional se cruzam, a investigação individual alimenta e ajuda a formar a investigação organizacional, que então alimenta a investigação realizada pelos indivíduos”.

Dessa forma, tanto os indivíduos como as organizações agem, mediante o que os autores formulam como teoria da ação, que inclui estratégias da ação, valores que governam a escolha das estratégias e as suposições em que são fundamentadas. Como fórmula geral, a teoria da ação, quer seja individual ou organizacional, é expressa da seguinte forma: “se você pretende atingir uma consequência C, em uma situação S, então faça A”<sup>22</sup>. Nesses termos, a teoria de ação pode assumir duas formas, a de “teoria esposada” e a de “teoria em uso”. No primeiro caso, uma teoria da ação é utilizada para explicar ou justificar um dado padrão de atividades. No segundo, temos a teoria em uso, definida como a teoria de ação implícita no desenvolvimento do padrão de atividades, explicado a partir da “teoria esposada”. Dessa

---

<sup>22</sup> Schön (1983) reafirma a ideia segundo a qual a teoria de ação individual e a teoria de ação organizacional são similares, com a diferença de que na ação organizacional leva-se em consideração não apenas o que o indivíduo faz, como também o ajuste mútuo entre ações individuais. Nas palavras do autor: Em ambos os casos, há um sistema global de tarefa, dividido em componentes das tarefas regidas, em seu desempenho, por normas, estratégias e suposições. As normas vigentes definem o que será considerado como resultado aceitável ou inaceitável de ação. Os erros serão realizados, detectados e corrigidos. No caso do coletivo, no entanto, a teoria da ação deve incluir as regras para a atribuição de tarefas aos membros individuais e para o ajuste mútuo de ações individuais, por meio das quais eles mantêm a cooperação e o controle do qual a organização depende (Schön, 1983, p.117).

forma, a teoria em uso não é dada, encontra-se implícita nos padrões de ação. Os indivíduos podem lançar hipóteses e testá-las com dados da observação para que se possa conhecê-la. Em particular, no caso das organizações, a teoria em uso deve ser construída a partir da observação dos padrões de comportamento interativos produzidos pelos membros da organização, na medida em que, segundo os autores, tais comportamentos são governados por regras formais e informais.

Importante destacar, nesse contexto, o conceito de organização enunciado por Argyris e Schön (1996), que servirá de suporte para definição de aprendizagem organizacional. Como vimos, a organização é definida, em primeiro lugar, como uma agente impessoal, cujas ações são realizadas pelos indivíduos em seu nome. Em particular, a teoria de ação em uso, quando organizacional, deve guiar os padrões de interação. Adicionalmente, os autores definem organizações como organismos, cujas células contêm em si, de forma parcial, uma imagem da mudança de si mesma em relação ao todo. Da mesma forma, a teoria em uso depende do modo como os indivíduos representam a organização. Assim, segundo Argyris e Schön (1996), caso se queira compreender a aprendizagem organizacional como um processo dinâmico, é preciso recorrer à imagem de Karl Weick (1969), que a concebe como um processo ativo de organização. De qualquer forma, em grandes organizações, devido a complexidade, os indivíduos não podem, no todo, ajustar suas imagens do que a organização é via processos de interação face a face. Daí, segundo os autores, a necessidade de guias externos, como diagramas do trabalho e mapas organizacionais. É nesse sentido, ao considerar a organização como organismo complexo e em movimento, que os autores definem aprendizagem organizacional da seguinte forma:

A aprendizagem organizacional ocorre quando indivíduos dentro de uma organização experimentam uma situação problemática e a investigam em nome da organização. Eles experimentam uma incompatibilidade surpreendente entre os resultados esperados e os resultados atuais da ação e respondem a essa incompatibilidade por meio de um processo de pensamento e ação, o que os leva a modificar as suas imagens de organização ou de seus entendimentos dos fenômenos organizacionais e a reestruturar as suas actividades de forma a trazer resultados e expectativas em linha, mudando assim a teoria organizacional em uso. Para tornar-se organizacional, a aprendizagem que resulta da investigação organizacional deve ser incorporada nas imagens da organização realizada nas mentes dos seus membros e / ou nos artefatos epistemológicos (os mapas, memórias e programas) incorporados no ambiente organizacional (Argyris e Schön, 1996, p.16).

Segundo os autores, o produto da investigação organizacional pode tomar muitas formas, sendo que, para se constituir como aprendizagem organizacional deve incluir a evidência de que houve uma mudança na teoria-em-uso. Nesse sentido, Argyris e Schön (1996) distinguem duas formas de mudança na teoria-em-uso, aprendizagem de circuito

simples e aprendizagem de circuito duplo<sup>23</sup>. Ao passo que a aprendizagem de circuito simples reflete mudanças nas estratégias de ação ou nos pressupostos subjacentes às estratégias, sem que haja mudanças nos valores da teoria da ação, a aprendizagem de circuito duplo implica mudanças em todos os três componentes da teoria-em-uso: estratégia, pressuposto e valores da ação. Tais modificações, de circuito simples ou de circuito duplo, são dadas na relação entre estrutura e ação, uma vez que a estrutura, segundo os autores, pode inibir ou facilitar a investigação organizacional. Nessa lógica, Argyris e Schön (1996) compreendem a estrutura organizacional como:

- (1) Canais de comunicação (fóruns de discussão e debate, padrões formais e informais de interação);
- (2) Sistemas de informação, incluindo mídias e tecnologias;
- (3) O ambiente espacial da organização, na medida em que influencia nos padrões de comunicação;
- (4) Procedimentos e rotinas que guiam a ação individual e a investigação; e
- (5) Sistemas de incentivos que influenciam o desejo de investigar.

Também o comportamento pode ser favorável ou desfavorável à aprendizagem, uma vez que envolvem, segundo os autores, qualidades, significados e sentimentos que habitualmente condicionam os padrões de interação entre os indivíduos dentro da organização e, dessa forma, afetam a investigação organizacional. Assim, os padrões de interação podem variar de amigáveis a hostis, flexíveis a rígidos, competitivos ou cooperativos, favoráveis à aprendizagem ou desfavoráveis, dentre outros. Nessa perspectiva, Argyris e Schön (1996, p.29) consideram que “(...) as teorias em uso dos indivíduos ajudam a criar e a manter o sistema de aprendizagem da organização. O sistema, por sua vez, contribui para reforçar ou reestruturar a teoria-em-uso dos indivíduos”. Assim, um tipo particular de aprendizagem de circuito-duplo ganha importância para os indivíduos e para as organizações. Algo, segundo os autores, equivalente ao que Gregory Bateson (1972) chama de *deuterolearning*. Um segundo nível de aprendizagem, que consiste em “aprender a aprender”. Nas palavras de Argyris e

---

<sup>23</sup> Os termos *single-loop* e *doble-loop*, no original, foram tomados de empréstimos à W. Ross Ashby, apresentado em seu artigo, *Design for a Brain*. O autor propõe como analogia um termostato. O circuito simples, nessa ilustração, refere-se a mudanças no termostato (como abrir ou fechar uma válvula de ar) para manter a temperatura em um limite desejado. Já o circuito duplo implicaria uma mudança no próprio limite especificado.

Schön (1996, p.29): “um tipo criticamente importante de aprendizagem organizacional de circuito duplo, [...] é uma aprendizagem de segunda ordem por meio da qual os membros de uma organização devem descobrir e modificar o sistema de aprendizagem que condicionam os padrões de investigação organizacional”.

Dessa forma, os vínculos entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional é dado pela ideia de que o indivíduo é central aos processos de aprendizagem organizacional, como aquele que pensa e age em nome da organização. Esse agir em nome da organização é dado pela estrutura organizacional, que deve condicionar a ação dos indivíduos. O conceito de aprendizagem de circuito duplo, em particular a noção de deuterolearning, responde pelas possibilidades de mudanças no próprio sistema de aprendizagem, o que implica mudanças no processo de investigação de situações-problemas na organização. Em suma, o vínculo entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional é uma mão de via dupla: primeiro, os indivíduos agem em nome da organização e aprendem pela organização porque adquirem os padrões de ação, de modo a agir em conformidade com os parâmetros estabelecidos (circuito simples de aprendizagem); segundo, porque, uma vez contestada a inadequação dos valores vinculados a teoria-em-uso, os indivíduos podem questioná-la em favor de novos padrões de ação e, inclusive, em favor de novos sistemas de aprendizagem. A mudança da teoria de ação, por outro lado, para que seja organizacional, deve prevalecer não apenas nas cabeças dos indivíduos, mas também em sistemas como mapas, regulamentos de trabalho, dentre outros. Na próxima seção, observamos que na teoria de Daniel Kim (1993), o vínculo entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional torna-se uma questão central, no âmbito da metáfora cognitiva. Em particular, veremos como Kim (1993) desloca o nível de análise da aprendizagem organizacional, ao propor a noção de memória organizacional ativa, para compreender os vínculos entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional.

### O Vínculo entre a Aprendizagem Individual e a Aprendizagem Organizacional na Concepção de Daniel Kim

Não há dúvida, segundo Kim (1993), de que todas as organizações aprendem, uma vez que a aprendizagem é um requisito essencial à sobrevivência de qualquer organização. No entanto, aquelas que realizam esforços deliberados de aprendizagem, segundo o autor, desenvolvem capacidades consistentes com seus objetivos e, dessa forma, tendem a ser mais efetivas. Ao contrário, as organizações que não envidam esforços deliberados de

aprendizagem tendem, inclusive, a adquirir hábitos contraproducentes. Dessa forma, Kim (1993) estabelece a importância de uma teoria da aprendizagem organizacional. Mas, o que significa dizer que uma organização aprende? Para Kim (1993), a aprendizagem organizacional é uma metáfora, já que, em última instância, nas organizações, são os indivíduos que aprendem. Como a metáfora tem origem em nossa experiência sobre a aprendizagem individual, as teorias de aprendizagem organizacional são tributárias e dependentes das teorias de aprendizagem individual. Dizer que os indivíduos aprendem significa dizer, em geral, que houve aquisição de conhecimentos ou habilidades. É uma teoria de aprendizagem individual lida com esse processo. Dizer que uma organização aprende, significa, por sua vez, dizer que a aprendizagem individual foi inserida na memória e na estrutura da organização. Nessa perspectiva, segundo Kim (1993), uma teoria da aprendizagem organizacional busca informar, sobretudo, como a aprendizagem individual contribui para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional. Por outras palavras, o núcleo da aprendizagem organizacional reside nos mecanismos de transferência da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional, processo pelo qual a aprendizagem individual é inserida na memória e na estrutura da organização (Kim, 1993) <sup>24</sup>.

Portanto, na teoria de Kim (1993), é fundamental definir, inicialmente, o que é a aprendizagem individual para, em seguida, estabelecer sua relação com a aprendizagem organizacional. O autor considera que as teorias de aprendizagem mais consistentes são aquelas pautadas em uma perspectiva experiencial. Isso porque tais teorias refletem os dois aspectos essenciais à aprendizagem. Como dissemos acima, o autor considera que a aprendizagem individual pode ser definida como “aquisição de conhecimentos ou habilidades”. Nesse sentido, a aprendizagem incorpora dois significados: (1) aquisição de habilidades ou know-how, que implica habilidades físicas para produzir ações; e (2) a aquisição de know-why, que implica a habilidade para articular a compreensão conceitual de uma experiência. Segundo Kim (1993), os conceitos de know-why e de know-how - pensamento e ação - aparecem conectados em diversas teorias de aprendizagem, fundamentadas na experiência<sup>25</sup>. O modelo básico dessas teorias é o enunciado por Lewin.

---

<sup>24</sup> De acordo com o autor, a contribuição da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional é, ao mesmo tempo, óbvia e sutil. As organizações são compostas de indivíduos e aprendem por meio deles; no entanto, ainda que não possam aprender independentemente de todos os indivíduos que a compõem, podem aprender independentemente de um indivíduo em particular (Kim, 1993).

<sup>25</sup> Na prática, a separação entre esses conceitos tende a resultar em processos ineficientes. Por exemplo, Kim (1993) considera que um carpinteiro, mestre na habilidade de trabalhar com madeiras, que desconhecesse os conceitos (know why) relativos à construção de estruturas, como mesas ou casas, não poderia utilizar suas

Nele, as pessoas aprendem em um ciclo, que tem a experiência como fundamento: as pessoas vivenciam experiências; fazem observações e refletem sobre elas; formam conceitos abstratos e generalizações baseadas nessas reflexões; testam essas ideias em novas situações, o que conduz a outras experiências concretas. Outros exemplos são: o ciclo vivencial de Kolb, que define: "aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência"; e o modelo de Argyris e Schön (1978), segundo o qual a aprendizagem acontece quando um novo conhecimento é traduzido em comportamento (Kim, 1993).

O modelo proposto por Kim (1993) é baseado no modelo de Kofman. Segundo o autor, tal modelo preserva as características dos modelos experienciais de aprendizagem, como o de Lewin, e acrescenta uma clara conexão com as atividades conduzidas em um ambiente organizacional. O modelo de Kofman é apresentado em forma do ciclo *observação - desenho - implementação*. Segundo o modelo, as pessoas vivenciam experiências concretas e observam ativamente o que está acontecendo. As pessoas, consciente ou inconscientemente, avaliam suas experiências e constroem, em seguida, um conceito abstrato como resposta à avaliação. Esse conceito é implantado em uma nova experiência concreta, o que leva a uma nova experiência e a um novo ciclo. Para Kim (1993), o modelo de Kofman ajuda, sobretudo, a compreender o processo de aprendizagem, mas é incompleto no sentido de apresentar uma compreensão do vínculo entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, principalmente porque negligencia o papel da memória. Para incluir questões relacionadas à memória, o autor considera que é necessária uma distinção mais explícita em torno dos conceitos de aprendizagem conceitual (Know Why) e aprendizagem operacional (Know How), que devem ser conectados ao conceito de memória.

De início, Kim (1993) observa que a pesquisa em psicologia deu origem a uma distinção fundamental entre aprendizagem e memória. Ao passo que a aprendizagem relaciona-se com a aquisição de conhecimento, a memória diz respeito à retenção do conhecimento adquirido. Apesar disso, o autor considera que tais processos são interconectados, o que, a rigor, torna difícil a distinção: *o que já temos em nossa memória afeta o que aprendemos e o que aprendemos afeta nossa memória*. A memória tem sido comparada a um dispositivo de armazenamento, no qual tudo que percebemos é arquivado.

---

habilidades efetivamente. De modo similar, um carpinteiro que possua um vasto conhecimento sobre arquitetura e design, mas que não possui as habilidades complementares (know how) para produzir designs não pode usar de forma efetiva seus conhecimentos de arquitetura.



No entanto, segundo Kim (1993), é preciso diferenciar entre essa memória estática e a estrutura ativa que influencia nossos pensamentos e nossas ações. Ou seja, é preciso compreender o papel da memória nos processos de aprendizagem em si e não apenas nos resultados. Para tanto, o autor recorre ao conceito de modelos mentais, elaborado por Peter Senge, em *A Quinta Disciplina*, como *imagens internas profundamente arraigadas de como o mundo funciona, que tem uma influência decisiva sobre o que fazemos, porque também influenciam o que vemos*. Observa, então, que o conceito de modelos mentais difere da noção tradicional de memória como armazenamento estático, uma vez que os modelos mentais desempenham um papel ativo no que um indivíduo vê e faz. Nas palavras do autor:

Modelos mentais representam uma visão pessoal do mundo, incluindo entendimentos explícitos e implícitos. Os modelos mentais fornecem o contexto em que se vê e se interpreta o material novo, e determinam como a informação armazenada é relevante para uma dada situação. Eles representam mais que uma coleção de ideias, memórias e experiências - eles são como o código fonte do sistema operacional do computador, o gerente e árbitro da aquisição, retenção, utilização e exclusão de novas informações. Mas eles são muito mais do que isso, porque também são como o programador daquele código fonte, com know-how para projetar um código-fonte diferente, bem como saber por que escolher um ao invés de outro (Kim, 1993, p. 33)<sup>26</sup>.

Segundo Kim (1993, p.40), seu modelo de aprendizagem individual consiste em um ciclo de aprendizagem conceitual e operacional que informa e é informado pelos modelos mentais. Para tornar clara essa definição, o autor traz como exemplo a condução de um carro do trabalho para casa:

A maioria de nós provavelmente sabe várias maneiras de chegar a casa. A rota que usamos na maioria das vezes foi escolhida com base em nossas crenças sobre o que faz uma rota do trabalho para casa "boa". Estes sistemas de crenças são nossos frameworks que orientam a nossa escolha entre uma rota com o menor número de semáforos e uma com as vistas mais belas. Uma vez instalados em uma rota, ela se torna um rotina que executamos sempre que queremos ir para casa. Agora podemos ir para casa no piloto automático. Se nos deparamos com a construção de estradas que bloqueia a nossa rota normal ou se o nosso percurso torna-se consistentemente congestionado, no entanto, repensaremos nossos critérios do que significa a melhor rota e selecionaremos uma nova rota (Kim, 1993, p.40).

Nesses termos, porém, não se sabe ainda, claramente, qual é a distinção entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Kim (1993) considera que a aprendizagem organizacional é mais complexa e mais dinâmica que a aprendizagem

---

<sup>26</sup> “Mental models represent a persons view of the world, including explicit and implicit understandings. Mental models provide the context in which to view and interpret new material, and they determine how stored information is relevant to a given situation. They represent more than a collection of ideas, memories, and experiences - they are like the source code of a computer's operating system, the manager and arbiter of acquiring, retaining, using, and deleting new information. But they are much more than that because they are also like the programmer of that source code with the know-how to design a different source code as well as the know why to choose one over the other” (Kim, 1993, p. 33).

individual. Em sua perspectiva, a complexidade resulta do fato de que, quando falamos em aprendizagem individual, nos referimos à aprendizagem de um indivíduo em particular; no entanto, quando falamos em aprendizagem organizacional, tratamos não mais de um indivíduo, mas de uma grande coleção, que envolve diversos indivíduos.

Com base em Argyris e Schön (1978), Kim (1993) observa que uma organização em estágio inicial – composta por um pequeno grupo e por uma estrutura mínima –, não apresenta diferenças fundamentais entre os dois níveis de aprendizagem, de modo que a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional são consideradas como sinônimas. No entanto, logo que a organização cresce e, nesse sentido, se torna mais complexa, desenvolvem-se sistemas de captura da aprendizagem individual, o que origina uma distinção fundamental entre os dois níveis de aprendizagem. Apesar disso, Kim (1993) considera que há um paradoxo inerente à aprendizagem organizacional. As organizações não podem ser tratadas como se fossem meras coleções de indivíduos, ainda que não haja organizações sem tais coleções. Do mesmo modo, a aprendizagem organizacional não equivale à aprendizagem individual, embora as organizações aprendam por meio da ação e das experiências individuais. O que distingue, então, a aprendizagem individual da aprendizagem organizacional? Sem essa resposta, as teorias de aprendizagem organizacional, segundo Kim (1993), estão condenadas a ignorar o papel dos indivíduos na aprendizagem organizacional, a antropomorfizar as organizações, ou a considerar a aprendizagem organizacional como uma simples extensão da aprendizagem individual<sup>27</sup>.

Kim (1993) propõe um modelo de aprendizagem organizacional (figura 3) que integra diversas vantagens dos modelos experienciais de aprendizagem e procura evitar suas deficiências. O modelo proposto recebe o nome de OADI–SMM<sup>28</sup>, iniciais, em inglês, dos termos *observar, avaliar, projetar, implementar – compartilhar modelos mentais*. Nessa proposta, é central o problema da transferência da aprendizagem individual para o nível organizacional. Segundo o autor, tal transferência ocorre mediante a troca entre modelos mentais individuais e modelos mentais compartilhados. O ciclo de aprendizagem individual

---

<sup>27</sup> Nessa perspectiva, Kim (1993) observa que, ao considerar as organizações como sistemas interpretativos, Daft e Weick não tratam explicitamente dos indivíduos. Também, o modelo de March e Olsen ignora a interação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem em nível organizacional. A aprendizagem individual, nesse modelo, é abordada, primariamente, em termos de respostas ambientais, de modo que a aprendizagem que ocorre internamente, sem influência do ambiente externo, é ignorada. Outros teóricos tendem a igualar a aprendizagem organizacional às ações de um grupo de indivíduos, como o grupo responsável pela gestão da organização. Se o grupo deixa a organização, sua capacidade de aprendizagem é empobrecida.

<sup>28</sup> No original: OADI – SMM: observe, assess, design, implement - shared mental models.

compreende o processo pelo qual as crenças individuais mudam e, em seguida, são codificadas nos modelos mentais individuais. Já a aprendizagem organizacional, é definida – de forma análoga à aprendizagem individual –, como o desenvolvimento da capacidade das organizações de empreender ações efetivas. Tal capacidade muda, justamente, como consequência da influência dos modelos mentais individuais sobre os modelos mentais compartilhados. Nesse processo, a memória organizacional exerce um papel fundamental. Semelhante ao caso da aprendizagem individual, Kim (1993) distingue a memória estática da memória ativa. Virtualmente, a memória inclui tudo que pode ser recobrado, como cartas, arquivos de computador, dentre outros; no entanto, o que é relevante para a aprendizagem organizacional é a memória ativa, que define em que a organização presta atenção, como escolhe atuar, o que recorda de suas experiências. Nesse sentido, a memória ativa envolve os modelos mentais individuais e os modelos mentais compartilhados, quer sejam explícitos ou tácitos. Contudo, os modelos mentais compartilhados são de particular importância, na medida em que representam o meio pelo qual a aprendizagem organizacional torna-se independente de um indivíduo particular. Nessa perspectiva, o autor postula que: “uma organização pode aprender apenas por meio dos seus membros, mas não é dependente de qualquer membro específico (...). Os indivíduos, contudo, podem aprender sem a organização” (Kim, 1993, p.43).

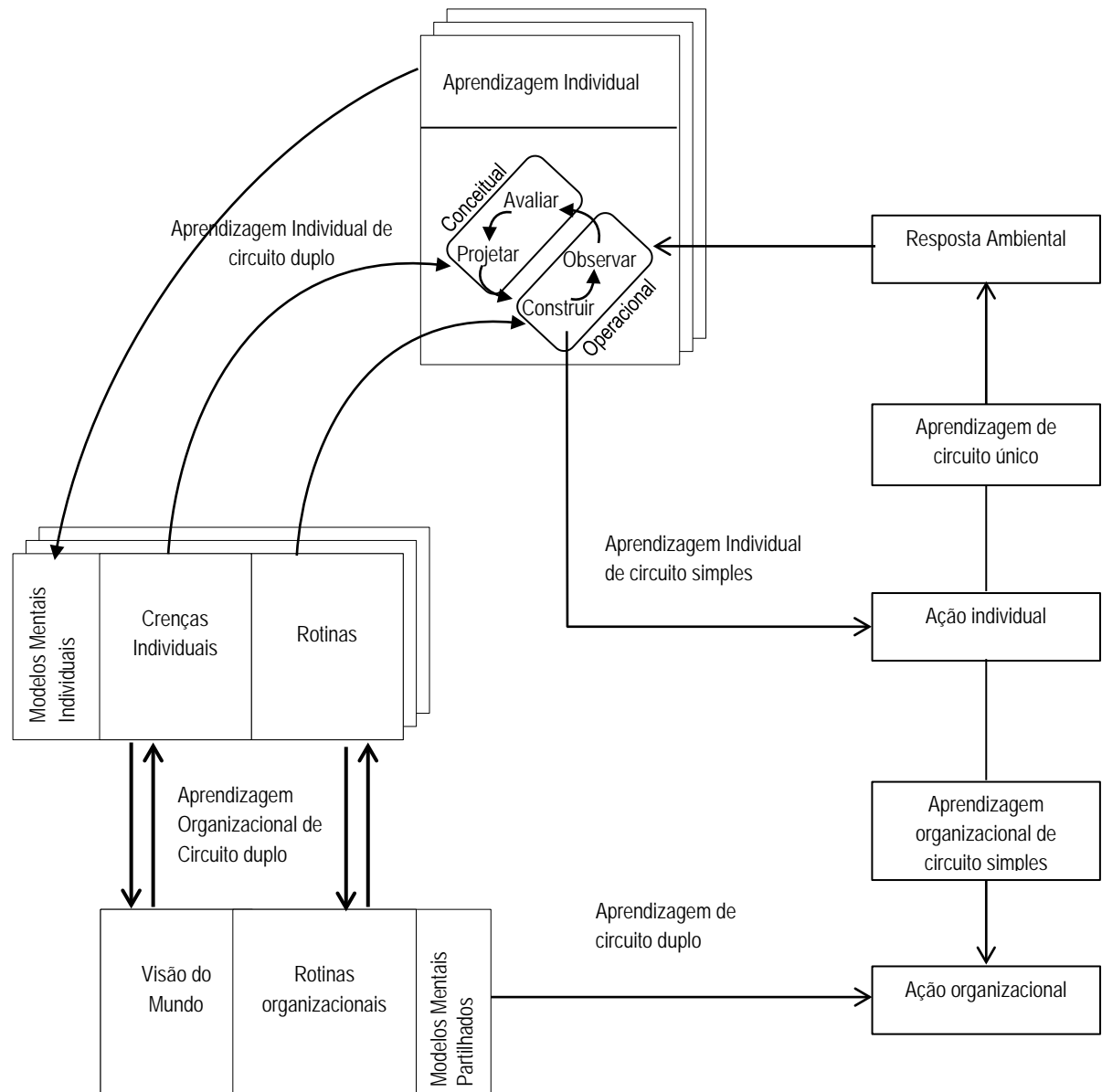


Figura 3: Modelo Integrado de Aprendizagem Organizacional OADI-SMM

Fonte: Kim (1993, p. 44)

O autor inclui no modelo os conceitos de aprendizagem de circuito simples e aprendizagem de circuito duplo, tal qual especificado por Argyris e Schön (1978), nos dois níveis de aprendizagem, como pode ser visto na Figura 3. O conceito de circuito duplo de aprendizagem, no nível individual de aprendizagem, indica o desafio de suposições e normas profundamente enraizadas. Consiste, nesse caso, no processo pelo qual a aprendizagem individual afeta modelos mentais individuais que, por sua vez, afetará os processos de aprendizagem subsequentes. Já em nível organizacional, a aprendizagem de circuito duplo ocorre quando os modelos mentais individuais são incorporados à organização, mediante o

compartilhamento de modelos mentais. Segundo Kim (1993), em ambos os casos, a aprendizagem de circuito duplo oferece oportunidades para etapas descontínuas de melhorias em que as soluções apresentadas são radicalmente diferentes das anteriores.

O conceito de aprendizagem organizacional proposto por Kim (1993) assume a proposição de Cyert e March, segundo a qual as organizações são definidas como sistemas racionais adaptativos que aprendem a partir da experiência. Considera, ainda, que essa perspectiva é consistente com visão das organizações como sistemas de interpretação proposta por Daft e Weick. Nesse sentido, todo processo de aprendizagem na organização envolve busca, interpretação e aprendizagem. No entanto, para Kim (1993), não existe consenso em torno do que constitui propriamente a aprendizagem, se as ações ou as lições que devem ser incorporadas à memória organizacional. Seja como for, o autor conclui que a memória organizacional, estática e ativa, define a aprendizagem organizacional. Nessa perspectiva, o conceito de memória ativa é imprescindível para compreender como os processos de aprendizagem individual são convertidos em aprendizagem organizacional.

As partes da memória de uma organização que são relevantes para a aprendizagem organizacional são aquelas que constituem a memória ativa – aquelas que definem em que uma organização presta atenção, como escolhe agir e se lembrar de sua experiência – ou seja, os modelos mentais individuais e os modelos mentais compartilhados. Tais modelos podem ser explícitos ou implícitos, tácitos ou amplamente reconhecidos; seja como for, têm a capacidade de afetar a forma como um indivíduo ou a organização vê o mundo e entra em ação. Nesse sentido, a aprendizagem organizacional depende da melhoria dos modelos mentais individuais. Explicitar modelos mentais é crucial para o desenvolvimento de novos modelos mentais compartilhados. Esse processo permite que o aprendizado organizacional seja independente de qualquer indivíduo específico (Kim, 1993, p.44).

Em última análise, Kim (1993) propõe que o conceito de modelos mentais não é importante apenas por explicar a conversão da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional. O autor propõe dois cenários, em que, no primeiro, uma organização perde todo e qualquer meio físico de codificação do conhecimento (computadores, manuais operacionais, calendários etc.), ao passo que, no segundo, são os membros de outra organização que, por alguma razão, deixam integralmente a organização. Kim (1993) pergunta: qual dessas organizações terá mais facilidade em reconstituir seu status? Como no primeiro cenário, a memória organizacional estática é eliminada, mas não os modelos mentais compartilhados; e, no segundo, os modelos mentais individuais e suas ligações com os modelos mentais compartilhados são obliterados, a chegada de novos membros, com seus próprios modelos mentais, sem nenhuma conexão com a memória organizacional restante, tornará muito mais difícil reconstituir a organização. Daí, em um duplo sentido (conversão e

retenção), é a memória ativa que responde, em última instância, pela aprendizagem organizacional.

## Potencialidades e Limites da Metáfora da Cognição

A ideia de que o conceito de aprendizagem organizacional tem origem em nossa experiência com a aprendizagem individual é, pelo menos, tão óbvia quanto confusa são as implicações dessa operação metafórica. Trata-se de uma operação, ao que tudo indica, inevitável em suas origens, mas cujas implicações têm levado os teóricos a buscar inspiração em outras experiências, como o faz a perspectiva cultural, para compreender o fenômeno da aprendizagem organizacional em uma lógica mais “ajustada” à realidade. Nessa busca, tende-se a apresentar críticas radicais à metáfora cognitiva, em prejuízo das vantagens que essa metáfora apresenta e, também, do necessário caráter cumulativo do conhecimento, do qual carece o campo de pesquisa em aprendizagem organizacional.

Nesse contexto, sugerimos, em primeiro lugar, que é impossível se desvencilhar da metáfora antropomórfica. Como veremos, a metáfora da cultura não escapa à antropomorfização, por mais que procure se desvencilhar dela. Ao que tudo indica, a noção de aprendizagem organizacional sempre nos remeterá, em algum sentido, à noção de aprendizagem individual. É necessário, então, especificar em que sentido o uso da metáfora é adequado. Em segundo lugar, sugerimos que as críticas à perspectiva cognitiva, em sua radicalidade, tendem a desconsiderar a natureza da operação metafórica, em sua condição de estruturação parcial dos fenômenos. Por isso, a tentativa de rejeitar por completo a metáfora da cognição (como é o caso de Cook e Yanow, 1996). Conforme discutimos, a própria experiência com a qual pretendemos iluminar outra experiência (menos delineada) oferece perspectivas diversas de estruturação. A metáfora antropomórfica, por exemplo, faz uso da pessoa sob diversos aspectos, incluindo características emocionais do ser humano (quadro triste), capacidade de ação (o movimento social avançou em seus objetivos), dentre tantas outras possibilidades, como é o caso de falarmos das organizações em termos de sua capacidade de aprendizagem.

Além disso, o que se justifica pela base experiencialista da metáfora, é preciso considerar as diversas acepções do conceito a partir do qual determinado fenômeno é estruturado. Isso significa, pelo menos, que as potencialidades e os limites da metáfora cognitiva (com as quais nos ocupamos nesta seção) devem ser encontrados não na cognição

em geral – incluindo, por exemplo, os desenvolvimentos recentes sobre o fenômeno, o que nos leva a um entendimento diverso do próprio conceito de cognição –, mas no sentido de cognição que tínhamos quando a operação metafórica foi constituída. Ademais, é importante observar quais elementos do conceito de cognição participa do processo de estruturação do conceito de aprendizagem organizacional. Como observamos anteriormente, a experiência estruturada metaforicamente cede, mas cede resistindo, de modo que a estruturação não é governada inteiramente pelo reino de origem (Ricouer, 2005). Em outras palavras, o processo de estruturação é sempre parcial (Lakoff e Johnson, 2009).

Por outras palavras, não se trata aqui de dizer o que a cognição é, mas como a cognição foi apropriada no campo da aprendizagem organizacional, para estruturar ontológica e epistemologicamente o conceito e o programa de investigação, evidenciando-se, a partir daí, as potencialidades (forças) e limites (fraquezas) dessa abordagem. Além dessas considerações iniciais, que retratam a natureza parcial da estruturação metafórica, o destacar e o ocultar, os seguintes critérios, como já dissemos<sup>29</sup>, estruturam a análise aqui realizada:

- (1) Possibilidades de a metáfora superar o problema da antropomorfização das organizações.
- (2) Possibilidade de a metáfora superar o tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado por meio de processos genéricos em contexto, igualmente, genérico.
- (3) Possibilidade de a metáfora explicar a relação indivíduo/organização como subjacente ao problema da relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, sem vincular-se ao dualismo sujeito/objeto e as suas dificuldades.

Propomos, nesses termos, três potencialidades e três limites a considerar. As forças da metáfora cognitiva, tal como enunciada por Argyris e Schön (1996) e Kim (1993), vinculam-se à (1) ênfase nas teorias de aprendizagem individual para compreender a aprendizagem organizacional, (2) noção de memória organizacional como expressão metafórica da memória individual (3) distinção analítica entre os conceitos de aprendizagem conceitual e de aprendizagem operacional. Essas forças, porém, são limitadas pelo próprio arcabouço teórico do qual emergem, expresso em três limites fundamentais: (1) crença na racionalidade

---

<sup>29</sup> Ver Capítulo 1, Parte 1, desta tese.

ilimitada; (2) antropomorfização das organizações; (3) foco no indivíduo como unidade de análise.

Em relação às potencialidades da metáfora cognitiva, que serão aqui analisadas, apresentamos, inicialmente, uma ressalva. Tais potencialidades decorrem de uma abstração, no sentido de que analisamos a metáfora, sem considerar, em um primeiro momento, as questões filosóficas intrinsecamente relacionadas à metáfora cognitiva. Sem isso, desprezaríamos aspectos, que, em outro contexto filosófico, podem ser úteis à construção de um quadro de referencia em aprendizagem organizacional. Dito isso, procedemos à análise.

A ênfase nas teorias de aprendizagem individual para compreender a aprendizagem organizacional, como potencialidade, é menos trivial do que aparece. Aqui, pensamos em Argyris e Schön (1996), que apresentam uma teoria de aprendizagem organizacional como pautada na ação de indivíduos em organizações. Se a organização efetivamente não aprende como entidade e sim em termos metafóricos, como os autores estão prontos a reconhecer, é mais do que urgente colocar em relevo as teorias de aprendizagem individual para compreendermos a aprendizagem organizacional, uma vez que a aprendizagem, em última instância, é um atributo de indivíduos. No entanto, essa vantagem raramente será atribuída a Argyris e Schön (1996), talvez por conta da concepção de aprendizagem individual assumido pelos autores, que, efetivamente, deixam a desejar em termos de compreensão do caráter social da aprendizagem. No entanto, os pesquisadores em aprendizagem organizacional, ao que tudo indica, têm muito a ganhar buscando inspirações em teorias de aprendizagem individual, em particular, nas teorias que enfatizem o caráter social da aprendizagem.

A noção de memória organizacional, segunda força dessa perspectiva metafórica, decorre de nossa experiência com a aprendizagem individual<sup>30</sup>. Não implica, necessariamente, que a organização tenha uma memória, como os seres humanos. O jogo da metáfora é justamente impor uma tensão e solucioná-la longe do modo literal associado aos discursos convencionados, como observamos na primeira parte desta tese (capítulo 1). Nesses termos, o conceito de memória organizacional pode se referir, por exemplo, à ideia de repositório. Mas, então, por que não falar “repositório” e, dessa forma, evitar a metáfora antropomórfica? Possivelmente, porque o sentido metafórico mantém a tensão entre os dois campos de experiência. Nesse caso, ainda que o conceito de memória organizacional possa ser associado

---

<sup>30</sup> O que, segundo pensamos, só vem a reforçar a importância das teorias de aprendizagem, em particular, no que diz respeito à relação entre memória e aprendizagem.



a repositório, não é só isso que o conceito parece significar. O modo como nossa memória opera, ao que parece, está de alguma forma vinculado ao modo como nos relacionamos com a “memória organizacional”. Assim, podemos dizer, a memória organizacional é como nossa memória. Pensar em memória organizacional, como temos pensado em uma memória da humanidade, quando falamos da escrita, é constituir uma heurística favorável ao pensamento de como o conhecimento é acumulado nas organizações, em termos de regras e recursos. Nesse sentido, uma teoria de aprendizagem organizacional deve necessariamente levar em consideração processos dessa natureza, porque também parece ser uma heurística útil considerar o conhecimento assim acumulado – em regras e recursos – como “conhecimento organizacional”<sup>31</sup>.

Por fim, a distinção analítica entre aprendizagem conceitual e aprendizagem operacional constitui a terceira força ou potencialidade dessa perspectiva. Tal distinção seria vista em termos positivos, caso fosse reinterpretada longe do dualismo sujeito/objeto. Pensadas como dimensões do trabalho concreto (organização do trabalho/execução do trabalho), os conceitos de aprendizagem operacional e de aprendizagem conceitual, presentes no modelo de Kim (1993), podem ser ressignificados no sentido de evidenciar que toda aprendizagem envolve operações e conceitos, postos em marcha, em qualquer tipo de trabalho. O fato de que uma dessas dimensões seja mais evidente (explícita) que a outra (tácita) não deve obscurecer o fato de que ambas as dimensões operam conjuntamente nas práticas concretas de trabalho. Nesse sentido, a necessidade de automatização de conceitos e a necessidade de análise de procedimentos existem como evidência do jogo recíproco entre conceitos e procedimentos, geralmente vinculados estritamente à reflexão e à automatização, respectivamente.

A ideia de que a aprendizagem ocorre na ação, posta em evidência na abordagem da aprendizagem situada (Lave e Wenger, 2003), ilustra o fato de que a separação entre aprendizagem conceitual e aprendizagem operacional, tal como apresentada na metáfora cognitiva, introduz sub-repticiamente a ideia de que a aprendizagem organizacional é algo posto em prática por indivíduos-chave na organização, aqueles responsáveis pela articulação conceptual do trabalho. Mas, não é difícil imaginar muitas aprendizagens que divergem das expectativas formais estabelecidas como se fossem da organização, resultando em ações desfavoráveis, mas também, o que é mais surpreendente, em ações favoráveis ao

---

<sup>31</sup> Essa questão será retomada e justificada na segunda parte desta tese, quando apresentamos o conceito de aprendizagem como processos de estruturação do conhecimento organizacional.

desenvolvimento dos objetivos organizacionais. Nessa perspectiva, trabalhadores que tem a sua atividade restrita ao chão de fábrica, por exemplo, podem frequentemente operar contra a organização, em favor da organização, uma vez que as prescrições formais são insuficientes para constituir as práticas de trabalho. O que pode ser visualizado nas críticas enunciadas por Lave e Wenger (1991), Brown e Duguid (1991), no âmbito da abordagem de comunidades de prática. Assim, a distinção analítica apresentada em Kim (1993) pode – distante de uma perspectiva dualista – compreender esse tipo de ação e de aprendizagem subjacente, caso se mantenha como objetivo de pesquisa investigar como tais dimensões se articulam na prática de trabalho nas organizações. Daí, a potencialidade do conceito.

As vantagens aqui assinaladas, como não poderiam deixar de ser, já anunciam os limites da metáfora cognitiva, fruto de uma associação estreita com a metáfora do computador, como máquina, e, portanto, de seu vínculo com o dualismo sujeito/objeto. A ideia do homem que age em nome da organização – do homem organizacional, cujas vidas particulares não influenciam nem compõem as ações organizacionais –, é um claro reflexo dessa perspectiva metafórica, na qual a aprendizagem é definida em termos instrumentais. Tal configuração decorre de uma crença ilimitada na racionalidade humana, que é, nessa perspectiva, uma afirmação da crença de que a racionalidade é ilimitada. A teoria de ação de Argyris e Schön (1996) não é senão uma expressão dessa racionalidade: “se você pretende atingir uma consequência C, em uma situação S, então faça A” é desconsiderar, por completo, as influências ambientais e, em particular, as consequências impremeditadas da ação. Os indivíduos não agem em um ambiente de racionalidade ilimitada, uma vez que não conhecem, não podem conhecer, todos os cursos possíveis de ação, bem como suas consequências, é o que sabemos, pelo menos desde a proposição de Herbert Simon (1945), segundo a qual a racionalidade humana é limitada<sup>32</sup>.

A antropomorfização é o segundo limite da metáfora cognitiva. Kim (1993), por mais que alerte sobre os perigos da linguagem antropomórfica, não deixa de antropomorfizar as organizações. A noção de “mente coletiva” não é senão a introdução de uma perspectiva antropomórfica questionável, por constituir expressamente a organização como uma entidade que age, independentemente dos indivíduos. Argyris e Schön (1996), ao introduzir a noção de que os indivíduos agem em nome da organização, também, introduzem, ainda que sub-

---

<sup>32</sup> Com isso, todos os conceitos solidários da teoria de ação são postos em xeque: teoria esposada, teoria em uso, circuito simples e circuito duplo de aprendizagem, todos esses conceitos introduzem a noção de que os indivíduos precedem a sociedade, no sentido de que podem maximizar as suas ações, reguladas, exclusivamente, em termos cognitivos.

repticiamente, a antropomorfização das organizações. A ideia de organização como sujeito impessoal – estratégia de Argyris e Schön (1996) para fugir à antropomorfização –, não supera a noção de que as organizações podem agir e, portanto, aprender. Pelo contrário, introduz a concepção de indivíduo como homem racional, cujas ações são predeterminadas pelos padrões estabelecidos na organização, o que os leva, por exemplo, a distinguir a aprendizagem individual da aprendizagem organizacional, e a definir que a aprendizagem organizacional é aquela que se desenvolve, ainda que pelos indivíduos, em função dos objetivos organizacionais previamente estabelecidos.

O outro limite da metáfora cognitiva é decorrente dos limites já apresentados e diz respeito ao seu foco de análise: o indivíduo. A crença na racionalidade ilimitada faz com que, no âmbito da metáfora cognitiva, processos sociais, culturais, sejam desconsiderados como constituintes do processo de aprendizagem. Tudo isso como fruto do dualismo sujeito/objeto, no qual o sujeito ganha precedência sobre o objeto, no caso a sociedade. A metáfora antropomórfica, nesse caso, é o meio pelo qual ao lado da aprendizagem individual (do indivíduo) pode se falar da aprendizagem organizacional (da organização). Mas o que argumentamos é que, nesses termos, a metáfora não oferece qualquer vantagem à compreensão de um fenômeno que deve ser atribuído em toda e qualquer instância, não apenas em última instância, aos indivíduos, membros da organização. Principalmente, por ser a aprendizagem um fenômeno processual, a metáfora antropomórfica, quando vinculada ao agir humano, não tem outro efeito senão limitar nossa compreensão acerca dos processos, produtos e contextos em que a aprendizagem ocorre. O que resulta no estudo da aprendizagem como produtos genéricos alcançados a partir de processos igualmente genéricos.

Após análise das potencialidades e limites da metáfora cognitiva é importante reconhecer que uma contribuição relevante dessa metáfora foi a própria estruturação do campo de pesquisa. Existe, efetivamente, algo enigmático na sensação de que aquilo que fazemos, como seres humanos, pode ser “um feito de todos e um feito de ninguém”. A personificação da coletividade, a ideia de uma consciência coletiva, ou de uma “mão invisível do mercado”, ilustra a sensação de que há algo místico e, ao mesmo tempo, empiricamente perceptível, que procuramos apreender nos fenômenos de reprodução e transformação social. Sendo a organização um fenômeno social, não é estranho que também em seu contexto se perceba algo semelhante. A expressão “um efeito de todos e de ninguém” é usada por Giddens (2009) para retratar o que o autor denomina de “efeito de composição”. Tal efeito é o resultado de um agregado de atos – como, por exemplo, os atos de agentes em um mercado de

imóveis –, intencionalmente executados, em que o resultado final não é pretendido por ninguém. Esse tipo de ação é, muitas vezes, atribuído à sociedade e, no caso das organizações, à própria organização.

A noção de aprendizagem organizacional parece incorporar um ato dessa natureza. A organização, como os seres humanos, seria capaz de realizar ações e, em particular, ações de aprendizagem. Aqui, a metáfora cognitiva teria cometido uma falácia condenável, ao falar de aprendizagem organizacional, como se as organizações fossem literalmente capazes de aprender. É nessa perspectiva que a metáfora da cultura encontrará quase que só limites na metáfora da cognição. Nesta tese, estamos dispostos a reconhecer limites, mas também, observar propostas que, potencialmente, sejam favoráveis à constituição de um conceito de aprendizagem organizacional, mais condizente com as necessidades de compreensão do fenômeno, no contexto das práticas de trabalho que ocorrem em organizações concretas. Sendo assim, ao concluir esta seção, reafirmamos que não há possibilidades de se compreender a aprendizagem organizacional, sem uma metáfora que encontre no aprendiz humano elementos que estruturam o conceito. Portanto, os limites da metáfora cognitiva não podem ser atribuídos ao uso da metáfora do aprendiz em si mesmo, mas, ao seu uso vinculado ao conceito de ação.

## Aprendizagem Organizacional como Cultura: Potencialidades e Limites

---

---

A metáfora da cultura não apresenta apenas uma leitura da aprendizagem organizacional, mas uma leitura da aprendizagem organizacional que se desenvolve em contraposição à leitura realizada pela metáfora cognitiva<sup>33</sup>. É uma crítica que pode ser definida a um só tempo como ontológica e epistemológica, de modo que o conceito de aprendizagem organizacional - tal como o entende os proponentes da metáfora da cultura - não se confunde com o conceito de aprendizagem organizacional - tal como o define os autores inspirados pela metáfora cognitiva. Sobretudo, segundo essa crítica, a aprendizagem organizacional não pode ser definida como um processo individual e sim como um processo coletivo de aprendizagem que ocorre, necessariamente, em um contexto cultural. Dessa forma, é um contrassenso procurar compreendê-la a partir de um referencial teórico erigido para se compreender os processos individuais de aprendizagem, ou seja, a partir do referencial da psicologia cognitiva. De acordo com os proponentes da metáfora da cultura, as organizações não aprendem no sentido em que aprende o ser humano. Assim, não podemos estudar os processos de aprendizagem organizacional como se estivéssemos estudando processos individuais de aprendizagem. Trata-se, em essência, de uma crítica ao individualismo metodológico que está na base da metáfora cognitiva. A saída proposta é compreender os processos coletivos de aprendizagem a partir de um referencial que incorpore, ele mesmo, uma visão coletiva da organização e da aprendizagem. Daí o entendimento de que a cultura pode oferecer o tipo de referencial necessário à compreensão e investigação da aprendizagem organizacional.

---

<sup>33</sup> As críticas apresentadas nesta seção à perspectiva cognitiva não devem ser confundidas com as críticas apresentadas na seção anterior. Nesta seção, até mesmo a título de contextualização das metáforas aqui analisadas, apresentamos as críticas dos proponentes da metáfora da cultura: são críticas de Lave e Wenger (1991), Brown e Duguid (1991), Cook e Yanow (1996). Apesar de certas semelhanças, as críticas apresentadas anteriormente aos trabalhos de Argyris e Schön (1996) e Kim (1993), como limites da metáfora cognitiva, são fundamentadas no conceito de metáfora adotado nesta tese, bem como em agenda de pesquisa do campo, aqui explicitada. As críticas de Cook e Yanow (1996), por exemplo, dirigem-se ao campo como um todo. Inclusive, discordamos de certas críticas apresentadas pelos autores, o que é pontuado nesta tese.

Mas, aqui, é importante observar uma importante distinção, no que tange a crítica e aos desenvolvimentos teóricos inspirados na metáfora da cultura. Uma distinção que é encontrada nas origens da metáfora cognitiva e que, desde então, gerou duas linhas de desenvolvimento nos estudos sobre aprendizagem organizacional. Essa distinção diz respeito à diferença entre a aprendizagem que ocorre na organização (*learning in organizations*) daquela que é realizada pela organização (*learning by organizations*). A seguir, retomamos, em linhas gerais, as críticas apresentadas à metáfora cognitiva, com base nessa distinção e nas proposições teóricas que engendraram a metáfora da cultura.

### Metáfora da Cultura: Aprendizagem na Organização

Em *Situated learning: legitimate peripheral participation*, Lave e Wenger (1991) trazem uma crítica radical à concepção tradicional de aprendizagem. Em oposição à ideia de que a aprendizagem consiste em recepção de conhecimento objetivo, abstrato, os autores procuram enfatizar o caráter social da aprendizagem. Nessa lógica, o sujeito, a atividade e o mundo constituem-se mutuamente e a aprendizagem é definida como um processo de participação em comunidades de práticas. Processo no qual os aprendizes participam, inicialmente, de forma periférica, e, na medida em que vão aprendendo, caminham em direção ao centro da comunidade, no sentido de alcançar o pleno domínio dos conhecimentos e habilidades em foco. Esse movimento é definido a partir do conceito de “participação periférica legítima”, no âmbito de uma comunidade de práticas.

Aprendizes, inevitavelmente, participam de comunidades de praticantes e (...) o domínio de conhecimento e habilidade requer que os recém-chegados movimentem-se em direção à plena participação nas práticas sócio-culturais de uma comunidade. A "participação periférica legítima" fornece uma maneira de falar sobre as relações entre os recém-chegados e veteranos, e sobre as atividades, identidades, artefatos, e comunidades de conhecimento e prática. As intenções de uma pessoa para aprender e o significado da aprendizagem é configurado por meio do processo de se tornar um participante pleno em uma prática sociocultural. Esse processo social inclui - na verdade, subordina - a aprendizagem de habilidades e de conhecimento (Lave e Wenger, 1991, p.29)<sup>34</sup>.

A crítica de Lave e Wenger (1991) é, inicialmente, dirigida ao sistema educacional. No entanto, pela própria natureza da crítica, desde o início, podemos perceber uma tendência

---

<sup>34</sup> Learners inevitably participate in communities of practitioners and... the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the sociocultural practices of a community. "Legitimate peripheral participation" provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artefacts, and communities of knowledge and practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process, includes, indeed it subsumes, the learning of knowledgeable skills (Lave e Wenger 1991, p.29).

à generalização para os mais diversos ambientes de aprendizagem<sup>35</sup>. Como decorrência da crítica à concepção tradicional, que enfatiza a cognição à priori, em detrimento do caráter situado da aprendizagem, os autores tendem a focalizar diferentes comunidades de práticas, como meio de evidenciar, dentre outras coisas, a diversidade de formas pelas quais a aprendizagem ocorre, como decorrência de seu vínculo com a situação concreta na qual se realiza. De um modo geral, essa perspectiva é denominada pelos autores de aprendizagem situada. Ao contrário da perspectiva cognitiva - que traça uma fronteira entre o indivíduo e o mundo, em favor da cognição individual e de um mundo externo controlado pelo indivíduo -, e da perspectiva construtivista radical - em que o mundo é reduzido a uma construção subjetiva ou intersubjetiva, Lave e Wenger (1991) propõem uma visão integrada, na qual mente, cultura, história e mundo social constituem-se mutuamente, em um processo inter-relacionado, concretamente articulado em uma prática social. Para Lave (1991), o caráter situado da aprendizagem é decisivo no sentido de distinguir a “aprendizagem situada”, de outras teorias que procuram dar conta do caráter social da aprendizagem.

Pesquisadores filiados ao cognitivismo investigaram, por décadas, os processos cognitivos internos ao indivíduo, relacionados a representações, à memória e à solução de problemas, com pouca ou nenhuma referência ao mundo externo. Recentemente, muitos têm percebido a insuficiência dessa abordagem e ressaltado a importância dos processos sociais para a cognição. A própria perspectiva cognitiva, segundo Lave (1991), tem caminhado no sentido de uma visão integrada da percepção, cognição, linguagem, aprendizagem, agência, mundo social e de suas inter-relações. No entanto, ao incluir os processos sociais em suas análises, os cognitivistas têm considerado os fatores sociais, exclusivamente, como condicionantes da cognição individual. A cognição é vista, nessa perspectiva, como resultado de processos sociais, sem que haja propriamente uma reestruturação do conceito de cognição. De acordo com Lave (1991, p.66), “(...) um proponente dessa posição provavelmente argumentaria que uma pessoa pensando sozinha em uma floresta não está engajada em uma cognição social”. Em outras palavras, cognição e sociedade aparecem, ainda, como coisas distintas, apesar da referência aos fatores sociais.

Outra abordagem inspirada em uma perspectiva social que também se distingue da aprendizagem situada é a visão interpretativa. Os interpretativistas argumentam, segundo

---

<sup>35</sup> It may seem unusual to characterize Alcoholics Anonymous (AA) as a learning environment. But this characterization follows from the view of learning as legitimate peripheral participation in communities of practice. Indeed, analyzing communities of practice as sites of learning is one of the most useful characteristics of a theory of socially situated activity.

Lave (1991), que nós vivemos em um mundo plural composto de indivíduos que vivenciam experiências singulares. Para os seus proponentes, os significados não são fixos e sim negociados. É uma crítica explícita à perspectiva cartesiana, segundo a qual, há um mundo externo fixo em que os significados estão dados em palavras e os agentes racionais - desprovidos de sentimentos ou interesses - comunicam-se livres das relações de poder e de controle (Rommetveit, 1987). A visão interpretativa considera, em síntese, que os significados são negociados e que o uso da linguagem é uma atividade social, mais do que matéria de transmissão de informação. Além disso, nessa abordagem, a cognição situada tem uma importância apenas relativa, uma vez que não há um mundo independente dos agentes sociais que o constrói (Lave 1991).

A diferença entre as duas perspectivas (cognitivista e interpretativista) e a proposta da “aprendizagem situada”, no entender de Lave (1991), está, justamente, no caráter situado da aprendizagem, que ocorre, necessariamente, em uma prática social, na qual os indivíduos apresentam-se engajados, como produtores e reprodutores do mundo e de si mesmos. Assim, como cognitivismo e o interpretativismo, Lave (1991, p 67) defende que o mundo é constituído socialmente “(...) em relações dialéticas entre o mundo social e as pessoas engajadas em atividades”<sup>36</sup>, mas avança ao incorporar à relação a noção de identidade. Como veremos, a ontologia proposta por Lave e Wenger (1991) procura apreender a aprendizagem como processo constitutivo de um fenômeno cultural, mais especificamente, o processo de constituição e de modificação das identidades. Ao se concentrarem na articulação entre o homem (agente social) e o mundo (culturalmente estruturado), que se dá em uma atividade concreta, os autores não estão preocupados, genericamente, com a influência de processos culturais na aprendizagem, mas sim com a questão de como essa influência resulta na modificação das identidades dos indivíduos em uma comunidade de praticantes, o que é compreendido como o processo de aprendizagem em si mesmo. Nesse caso, a aprendizagem é inferida não por uma espécie de mudança de comportamento, ou de cognição, e sim porque a identidade daquele que aprende é modificada no processo. Antes, porém, de analisarmos as implicações dessa mudança conceitual para a pesquisa no campo da aprendizagem organizacional, é particularmente importante acompanharmos como Brown e Duguid (1991) entendem a crítica da aprendizagem situada à abordagem cognitiva. Da mesma forma que Lave e Wenger (1991), os autores observam uma discrepância entre as práticas abstratas e as práticas concretas de trabalho, que influenciam de forma decisiva o conceito de

---

<sup>36</sup> (...) in dialectical relations between the social world and persons engaged in activity Lave (1991, p 67)”.



aprendizagem. Segundo Brown e Duguid (1991), é necessária uma mudança conceitual, no que tange à compreensão das relações entre os conceitos de trabalho, aprendizagem e inovação. Essas categorias têm sido compreendidas como conflituosas entre si, tanto na pesquisa como na prática de trabalho propriamente dita. Nesse sentido, a prática de trabalho tem sido vista como conservadora; ao passo que a aprendizagem, como problemática em relação à mudança; e a inovação, por sua vez, como disruptiva no que se refere à aprendizagem e às práticas de trabalho. Para superar essa perspectiva equivocada, na concepção dos autores, torna-se necessária uma mudança conceitual. Tal mudança implica, primariamente, uma crítica à concepção formal de trabalho, segundo a qual, o “conhecimento abstrato” – como, por exemplo, procedimentos de como executar a tarefa – recebe atenção especial em detrimento das práticas concretas de trabalho. Com isso, detalhes da prática são inevitavelmente eclipsados e, então, percebidos como não essenciais, sem importância para o mundo organizacional. Nessa perspectiva, deixa-se de perceber o caráter intrincado das práticas e, conseqüentemente, torna-se difícil compreender as igualmente intrincadas relações entre trabalho, aprendizagem e inovação.

A crítica é apresentada a partir de três aportes, que se complementam na abordagem de Brown e Duguid (1991): (1) as pesquisas etnográficas de Orr's (1990a, 1990b, 1987a, 1987b), que evidenciam como a visão tradicional do trabalho pode negligenciar o que é efetivamente realizado no cotidiano das organizações<sup>37</sup>; (2) a “teoria de aprendizagem baseada na prática” de Lave e Wenger (1991), que define a aprendizagem a partir do conceito de “participação periférica legítima” em “comunidades de prática”; e (3) a visão interpretativa de Daft e Weick do processo de inovação (1984), segundo a qual as organizações não se limitam a responder às demandas ambientais: elas constroem seus próprios ambientes.

Segundo Brown e Duguid (1991), os trabalhos etnográficos de Orr's (1990a, 1990b, 1987a, 1987b) demonstram, de forma significativa, a divergência entre a prática esposada (práticas canônicas, na terminologia adotada por Brown e Duguid, 1991) e a prática atual (práticas não canônicas). Indicam, também, as dificuldades criadas pela divergência entre as práticas canônicas e as práticas não canônicas. Nos exemplos de Orr's, o mapa canônico, segundo Brown e Duguid (1991), aparece na forma de uma documentação, que é uma rota predeterminada, sem alternativas, em forma de árvore de decisão, para o diagnóstico e reparo de máquinas, conforme determinado pelas prescrições. O mapa canônico, nesse caso,

---

<sup>37</sup> Os trabalhos de Orr's constituem o principal fundamento das análises empreendidas por Brown e Duguid (1991).

pressupõe (1) que os defeitos das máquinas são previsíveis e (2) que os processos de elaboração de diagnósticos e de reparos não são problemáticos. Na verdade, segundo Brown e Duguid (1991), ambos os pressupostos estão equivocados e retratam, apenas, abstrações dos trabalhos de reparação, aquém da complexidade das práticas reais de que foram abstraídas.

Os trabalhos de Orr demonstram que, ao contrário do senso comum, a descrição abstrata de procedimentos tende a exigir dos trabalhadores maior capacidade de improvisação. Segundo Brown e Duguid (1991), esse é o resultado perverso de uma visão conceitual incapaz de compreender a importância de práticas não canônicas. Nessa perspectiva, as práticas não canônicas são consideradas como práticas desviantes. Contudo, advertem os autores, é justamente a improvisação, a prática não canônica, que responde, muitas vezes, pelo sucesso da organização. Como demonstram os trabalhos de Orr, para que possam realizar o seu trabalho, os técnicos devem aprender mais do que seu empregador espera ou permite. Tal aprendizagem é desenvolvida não nos programas de formação, mas justamente na prática de trabalho, ou seja, nas condições das quais os programas de treinamento tendem a separá-los. Nessa lógica, a aprendizagem no trabalho é uma necessidade profissional, ainda que não se tenha consciência disso, no âmbito de uma perspectiva que valoriza excessivamente as práticas canônicas (Brown e Duguid, 1991).

Nesse processo, ganha destaque o papel das histórias. Em primeiro lugar, Brown e Duguid (1991) evidenciam que as histórias ajudam na construção do diagnóstico. Ao contrário das prescrições formais, as histórias dizem não só o que fazer, mas principalmente por que fazer. Dessa forma, permitem a criação de mapas mais sofisticados da realidade, em especial quando comparados às tradicionais árvores de decisão, descontextualizadas da prática de trabalho. Ao contrário, as histórias podem refletir a complexidade da rede social em que o trabalho acontece, relacionando, segundo os autores, a narrativa, o narrador, a audiência e eventos específicos da prática. Em segundo lugar, as histórias funcionam como repositório de sabedoria. De modo semelhante à lei, as histórias possibilitam, na condição de experiências acumuladas, a interpretação de cada situação nova, diante das constantes mudanças no contexto de trabalho. Além disso, as histórias preservam os valores do trabalho e impedem transformações julgadas como inadequadas. Esses dois aspectos da história – ajuda na construção do diagnóstico e preservação do conhecimento –, na verdade, são inseparáveis e atuam conjuntamente. É o que demonstra os trabalhos de Jordan (1989) e de Orr (1990b). O diagnóstico é possível, em primeiro lugar, porque há um conhecimento acumulado e, em segundo lugar, porque cada novo diagnóstico é preservado como conhecimento, a ser

considerado em subseqüentes diagnósticos. Processo este mediado pelas histórias contadas na organização (Brown e Duguid, 1991).

Os achados de Orr, segundo Brown e Duguid (1991), são condizentes com a teoria da aprendizagem baseada em práticas de Lave e Wenger (1991). Em ambos os casos, chega-se a conclusão de que não há sentido em se valorizar o conhecimento abstrato, em detrimento das práticas sociais, em constante atualização, de modo que a relação dicotômica conhecimento/prática é impertinente, tanto na teoria como na prática. Assim, o modelo de transferência de conhecimento, em que o conhecimento é isolado da prática, é rejeitado, em favor de uma visão construcionista da aprendizagem e do processo de trabalho. Nessa perspectiva, o que é aprendido é profundamente conectado às condições em que a aprendizagem se realiza, envolvendo os ambientes físico e social, as histórias e relações sociais, bem como os participantes do processo. E o foco de análise não é propriamente a prática ou a aprendizagem sobre a prática, mas o processo pelo qual o indivíduo torna-se um membro central da comunidade de praticantes; em outras palavras, o processo de formação da identidade.

Nessa lógica, Brown e Duguid (1991) consideram que a inovação pode ser vista como uma função das mudanças nos valores e perspectivas da comunidade. Seguindo a tradição de Daft e Weick (1984), a organização é definida como o lugar da inovação. Ao contrário da perspectiva tradicional, Daft e Weick (1984) observam que as organizações não respondem, simplesmente, às demandas ambientais. A inovação opera na interface entre a organização e seu ambiente, mas não é uma simples resposta às observações empíricas do ambiente. As organizações, na verdade, constroem seus próprios ambientes, na medida em que experimentam, testam, estimulam a produção de conhecimento e, inclusive, podem abandonar, nesse processo, normas, procedimentos e expectativas tradicionais. Com base nessa perspectiva, Brown e Duguid (1991), definem que a aprendizagem é justamente a ponte entre o processo de trabalho e o processo de inovação. Assim, não há qualquer conflito entre trabalho, inovação e aprendizagem. Apenas na tradição em que o conhecimento é abstraído da prática, em que o trabalho é percebido a partir das práticas canônicas, é que os conceitos de trabalho, inovação e aprendizagem aparecem em uma relação conflituosa: a prática de trabalho vista como conservadora, a aprendizagem como problemática em relação à mudança; e a inovação como disruptiva, em relação aos conceitos de trabalho e de aprendizagem.

Assim, o trabalho de Brown e Duguid (1991), ao filiar-se ao trabalho de Lave e Wenger (1991), não se limita a reafirmá-lo. A grande contribuição dos autores, que será

analisada, oportunamente, é apresentar uma explicação de como se relacionam os processos de trabalho, aprendizagem e inovação, especialmente os dois últimos, que, na obra de Lave e Wenger (1991), é eclipsada na ideia de que a aprendizagem é um processo de constituição de identidades em comunidades de práticas. Por agora, voltemos a acompanhar como a metáfora da cultura trata a questão da aprendizagem nas organizações, a partir de uma perspectiva, que difere sensivelmente da perspectiva de comunidades de prática, ainda que, frequentemente, as propostas de Brown e Duguid (1991) e de Lave e Wenger (1991), sejam colocadas lado a lado com a proposta de aprendizagem organizacional de Cook e Yanow (1996). Nesse caso, as semelhanças dizem menos do que as diferenças, porque, em Cook e Yanow (1996), encontraremos uma defesa explícita de que as organizações aprendem, algo impensado na noção de “comunidades de prática” que, como vimos, tem como foco de análise o processo de constituição das identidades individuais em uma comunidade de praticantes.

### Metáfora da Cultura: Aprendizagem pela Organização

A crítica apresentada por Cook e Yanow (1996) à metáfora cognitiva é precursora das abordagens que procuram salvar a distinção entre a aprendizagem que se realiza na organização (*learning in organizations*) e a aprendizagem que é realizada pela organização (*learning by organizations*). Críticas anteriores dirão apenas que as organizações não são seres humanos e, portanto, não aprendem, não podem aprender. Cook e Yanow (1996), ao contrário, consideram que as organizações aprendem sim, mas não no sentido que aprendem os indivíduos. Trata-se, portanto, de uma crítica que preserva a noção de aprendizagem pela organização, compreendida, em sentido estrito, como aprendizagem organizacional. Nesta seção, em particular, retomamos essa crítica como paradigma do que a metáfora da cultura tem considerado como limites da metáfora cognitiva, no que diz respeito à compreensão dos processos de aprendizagem pela organização<sup>38</sup>. Em seguida, retomamos as características centrais do conceito de aprendizagem organizacional que emerge da crítica apresentada aos cognitivistas.

---

<sup>38</sup> Mais recentemente, alguns pesquisadores têm procurado preservar a ideia de que a aprendizagem organizacional existe e não se confunde com a aprendizagem de indivíduos no contexto organizacional. Essas teorias são fundamentadas em aportes epistemológicos que tratam a aprendizagem organizacional de forma mais complexa, na medida em que se desenvolvem a partir dos “acertos” e “erros” das perspectivas ou metáforas tradicionais (cognitiva e cultural). A psicologia sociocognitiva (Akgun e outros, 2003) e a ciência da complexidade (Antonacopoulou e Chiva, 2007) são exemplos de alternativas às concepções tradicionais de aprendizagem organizacional.

No artigo intitulado *Culture and Organizational Learning*, Cook e Yanow (1996) observam, como ponto de partida, que o sucesso da metáfora cognitiva, bem como do conceito de aprendizagem organizacional construído sob essa perspectiva, pode ser atribuído, em parte, à resposta que oferece às teorias de mudança organizacional anteriores à década de 1970, que clamavam, então, por mudanças radicais na sociedade e no mundo corporativo. Assim, o conceito de aprendizagem organizacional teria se tornado influente, na década de 1970, porque se fundamentava em uma teoria menos controversa e mais conservadora dos processos de mudança. Mais importante, as teorias de aprendizagem organizacional apresentaram-se, nesse contexto, como ferramentas para a intervenção nas organizações. Em oposição às teorias de mudança radical - assentadas em uma abordagem sociopolítica e que demandavam mudanças no sistema -, as teorias de aprendizagem organizacional, assentadas em teorias de aprendizagem oriundas da psicologia, teriam se constituído em ferramentas manejáveis, a partir das quais os indivíduos poderiam aprender como solucionar problemas na organização. Tais ferramentas, segundo Cook e Yanow (1996), são constituídas a partir de dois grandes aportes teóricos: (1) o primeiro tem como foco de investigação a aprendizagem de indivíduos no contexto organizacional; (2) o segundo utiliza a aprendizagem individual como modelo para compreender certos tipos de atividades coletivas nas organizações.

No primeiro aporte, a aprendizagem organizacional é compreendida como um tipo particular de aprendizagem que é realizada por indivíduos-chave da organização<sup>39</sup>. Nesse caso, prevalece o foco na experiência de aprendizagem de indivíduos que agem, segundo os proponentes da metáfora cognitiva, pela organização. Já o segundo aporte, inclui trabalhos segundo os quais as organizações podem aprender porque possuem capacidades idênticas ou equivalentes as capacidades individuais que possibilitam aos indivíduos aprenderem. Nesse grupo, as teorias de aprendizagem organizacional constituem-se em teorias de ação organizacional construídas a partir de modelos de aprendizagem individual. A título de exemplo, Cook e Yanow (1996) nos remetem ao trabalho de Duncan e Weiss (1979), no qual é apresentado um modelo cognitivo de produção do conhecimento organizacional. Apesar das diferenças entre os dois aportes, os autores ressaltam que ambas as perspectivas, explícita ou implicitamente, inferem a natureza da aprendizagem organizacional a partir do entendimento do que significa aprender para o indivíduo, com base nas formulações da psicologia cognitiva.

---

<sup>39</sup> Como exemplo dessa perspectiva, Cook e Yanow (1996) incluem os trabalhos de March e Olsen (1976), Argyris e Schön (1978), Weiss (1980), Etheredge e Short (1983).

Não é por outra razão que denominam essa abordagem de “perspectiva cognitiva” da aprendizagem organizacional.

Tal perspectiva inclui, ainda segundo os autores, diversos conceitos que sugerem a orientação cognitivista. Os trabalhos de Bolman (1976), Argyris e Schön (1978), Miles e Randolph (1981), Etheredge e Short (1983) e Shrivastava (1983) servem de exemplos. Para os três primeiros autores, a aprendizagem organizacional identifica-se com um sistema de detecção e correção de erros, que proporciona maior efetividade aos processos de mudança, bem como melhoria no desempenho dos indivíduos nas organizações. Miles e Randolph (1981), por sua vez, definem aprendizagem organizacional como insights individuais cujos reflexos podem ser percebidos na estrutura e nos resultados da organização. Já Etheredge e Short (1983) veem a aprendizagem governamental como reflexo da inteligência e do comportamento dos indivíduos, que aprendem, frequentemente, a partir dos próprios erros. Por fim, Shrivastava (1983) considera, também, que a aprendizagem organizacional ocorre por meio dos indivíduos e, além disso, envolve a melhoria de habilidades interpessoais. Em suma, na perspectiva cognitiva, os autores estão interessados, sobretudo, em compreender como os indivíduos aprendem no contexto organizacional e/ou em explorar caminhos pelos quais as teorias de aprendizagem individual possam ser aplicadas às organizações. Nessa busca, impera o consenso de que a aprendizagem organizacional ocorre por meio dos indivíduos.

No entanto, se os indivíduos são indispensáveis ao processo de aprendizagem organizacional, não se pode dizer que a aprendizagem organizacional se reduz à aprendizagem individual. Com efeito, esse é outro consenso entre os adeptos da metáfora cognitiva, que será contestado, em parte, por Cook e Yanow (1996). Em revisão de literatura do campo, Fiol e Lyles (1985) observam que para os teóricos de orientação cognitivista a aprendizagem organizacional é, em algum sentido, diferente da aprendizagem individual. Contudo, essa crença não gera, segundo Cook e Yanow (1996), uma concepção de aprendizagem organizacional que seja entendida como aprendizagem pela organização (*learning by organizations*). Ao contrário, retrata a aprendizagem organizacional como uma forma de aprendizagem realizada pelos indivíduos (*learning by individuals*). Esse é, justamente, o alvo da crítica realizada por Cook e Yanow (1996) à metáfora cognitiva. Segundo os autores, tal perspectiva encontra três dificuldades fundamentais por tentar explicar a aprendizagem organizacional, a partir de uma metáfora centrada na cognição.

Em primeiro lugar, destacam que a metáfora cognitiva concebe as organizações como entidades cognitivas. Entretanto, não está claro, segundo os autores, em que sentido as organizações são entidades dessa natureza e de que forma uma organização possui as habilidades que respondem pela capacidade de aprendizagem presente nos indivíduos. Nessa perspectiva, os teóricos precisariam demonstrar de que forma a capacidade de aprendizagem das organizações pode ser considerada como idêntica à capacidade dos indivíduos. Dito de outra forma, em que sentido a organização possui o mesmo estatuto ontológico dos indivíduos e como tal estatuto se reflete na capacidade de aprendizagem das organizações. Em segundo lugar, Cook e Yanow (1996) chamam atenção para o fato de que o campo de estudo sobre aprendizagem individual é complexo em si mesmo e possui, também, grandes limitações. Essas limitações, logicamente, são transferidas ao campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional, tão logo os teóricos se apoiam na psicologia da aprendizagem para compreender os processos de aprendizagem organizacional. Com isso, temos a segunda dificuldade a superar, uma vez que os avanços proporcionados pela metáfora cognitiva no campo da aprendizagem organizacional tornam-se, de certa forma, questionáveis. Em terceiro lugar, como justificar a proposição segundo a qual a aprendizagem para as organizações significa o mesmo que a aprendizagem para os indivíduos? Não está claro, segundo Cook e Yanow (1996), como indivíduos e organizações, entidades distintas em vários sentidos, podem desenvolver atividades idênticas ou equivalentes. Em resumo, as três dificuldades – organizações como entidades cognitivas, limitações intrínsecas à psicologia cognitiva no plano individual da aprendizagem, idêntica/equivalente noção de aprendizagem para os indivíduos e para as organizações – engendram a crítica ontológica e epistemológica à metáfora cognitiva da aprendizagem organizacional.

Em termos ontológicos, a crítica opera em contestação à crença de que indivíduos e organizações possuem um mesmo estatuto. O equívoco, segundo os autores, deriva do uso extensivo e inadequado da metáfora como instrumento de compreensão do fenômeno organizacional. A metáfora é um “como se” e os teóricos inspirados na metáfora da cognição parecem negligenciar esse aspecto da análise metafórica. Daí a identificação entre indivíduos e organizações. Os autores destacam, nesse sentido, que “(...) ao se utilizar a cognição individual como instrumento de compreensão do fenômeno organizacional, deve-se tomar cuidado para não perder o sentido do "como se" da metáfora, esquecendo-se, que organizações e indivíduos não são os mesmos tipos de entidades (Cook e Yanow, 1995,

p.7)<sup>40</sup>. A esse argumento, de cunho geral e ontológico acresce-se uma crítica específica e inerente à metáfora cognitiva: “ (...) não há nada de inválido, em si mesmo, na aplicação de modelos de aprendizagem individual para as organizações. Grande quantidade de trabalho importante emergiu desses esforços. Não está claro, no entanto, seja conceitualmente ou empiricamente, que casos de aprendizagem constituem aprendizagens pela organização” (Cook e Yanow, 1995, p.7)<sup>41</sup>. Nesse caso, os autores observam que a metáfora cognitiva tem se revelado ineficiente no que tange à distinção entre a aprendizagem na organização e a aprendizagem pela organização. De forma mais incisiva, afirmam que é impossível percebermos aspectos cognitivos em ações empreendidas pelas organizações, que viessem a justificar uma perspectiva cognitiva para análise da aprendizagem organizacional. Em nenhum sentido literal, as organizações resolvem problemas, sentam-se para estudar, corrigem erros, adquirem conhecimento etc. O que se percebe, efetivamente, nas organizações, são indivíduos engajados em atividades reconhecidas em termos de aprendizagem individual, ao lado de atividades de nível organizacional, relativas, por exemplo, à adoção de novas estratégias e a rearranjos estruturais da organização. Essas últimas, sim, segundo os autores, devem se constituir em objeto de análise, como aprendizagem organizacional. Enfim, nada justifica que a organização, como um todo, possa ser compreendida e investigada como uma entidade cognitiva (Cook e Yanow, 1996).

Às críticas consideradas inerentes à perspectiva cognitiva, Cook e Yanow (1996) acrescentam outras dificuldades. Em geral, tais dificuldades resultam de uma visão instrumental da aprendizagem organizacional. Muitos autores filiados à perspectiva cognitiva, bem como a outras perspectivas, supõem que a aprendizagem redunde, sempre, em melhorias do desempenho organizacional. Uma suposição que resulta do vínculo estrito entre aprendizagem, mudança e efetividade. Contra essa perspectiva, os autores observam que o vínculo entre aprendizagem, mudança e efetividade não é necessário. Que muitas aprendizagens se realizam sem que haja, por isso, incremento da efetividade ou melhorias no desempenho dos indivíduos ou das organizações. Por exemplo, o indivíduo pode aprender um número de telefone sem que venha a utilizá-lo, de modo que essa aprendizagem nada

---

<sup>40</sup> “(...) in drawing on individual cognition as a way of understanding organizations phenomena, we must take care not to lose sense of the “as if” quality of the metaphor, forgetting, that organizations and individual are not the same sorts of entities” Cook e Yanow (1996, p.7).

<sup>41</sup> “(...) There is nothing inherently invalid in applying models of individual learning to organizations. A great deal of important work has come out of these efforts. It is not clear, however, either conceptually or empirically, that such instances of learning constitute learning by organizations” Cook e Yanow (1996, p.7).



acrescentaria em termos de resultados. Por outro lado, a ênfase no vínculo entre aprendizagem e mudança traz outras consequências igualmente graves para compreensão dos processos de aprendizagem. De modo fundamental, impede que o pesquisador venha a considerar outras noções de aprendizagem e, conseqüentemente, abandona-se a investigação de processos de aprendizagem organizacional que não resultam em mudança, mas em manutenção do sistema da organização como um todo. Algo que, para os autores, constitui-se em uma forma de aprendizagem organizacional por excelência.

Em suma, as críticas apresentadas por Cook e Yanow (1996) à metáfora cognitiva, são as seguintes:

- (1) Vínculo estrito entre aprendizagem, mudança e efetividade, que reduz a aprendizagem necessariamente a uma situação de mudança e de melhoria de desempenho na organização;
- (2) Tratamento da organização como uma entidade cognitiva e, como tal, possuidora de atributos idênticos ou equivalentes aos atributos dos indivíduos que possibilitam a aprendizagem individual;
- (3) Utilização de um referencial teórico – a psicologia cognitiva – que ainda enfrenta dificuldades para compreender a aprendizagem individual. Tais dificuldades são, de alguma forma, carregadas para o nível organizacional da aprendizagem;
- (4) Concepção de que a aprendizagem organizacional é idêntica ou equivalente à aprendizagem individual;
- (5) Não está claro, na perspectiva cognitiva, que casos de aprendizagem se constituem em aprendizagem individual e que casos se referem a aprendizagem organizacional;
- (6) Não há aspectos cognitivos em ações empreendidas pelas organizações que justifiquem uma abordagem cognitiva da aprendizagem organizacional.

Mas de que forma, na abordagem de Cook e Yanow (1996), a perspectiva cultural soluciona todas essas dificuldades? Em primeiro lugar, a partir da ideia de que as organizações são mais bem compreendidas como fenômenos culturais. Os autores definem cultura, em aplicação às organizações, como:

(...) um conjunto de valores, crenças, e significados, juntamente com artefatos de sua expressão e transmissão (tais como mitos, símbolos, metáforas, rituais e objetos rituais), que são criados, herdados, compartilhados, e transmitidos dentro de um grupo de pessoas; para que, em parte, distingam esse grupo dos outros; e pelo qual os padrões de ação coletiva específicos a esse grupo são adquiridos, mantidos, alterados e colocados em uso (Cook e Yanow, 1996, p.15)<sup>42</sup>.

Nessa perspectiva, o conceito de cultura é estreitamente vinculado ao conceito de grupo e é esse vínculo, segundo os autores, que permite a observação empírica da aprendizagem organizacional, uma vez que possibilita a observação de como um grupo de pessoas age coletivamente, em ações que sugerem aprendizagem. Dessa forma, segundo Cook e Yanow (1996), o conceito de aprendizagem organizacional deixa de ser uma hipótese teórica, a ser testada, de modo a definir se as organizações podem ou não aprender. Desaparece, também, a ideia de que a organização é uma entidade cognitiva, bem como as dificuldades derivadas dessa concepção. Interessa à metáfora da cultura, livre dessas dificuldades, investigar mais precisamente a segunda questão, anteriormente referida: “qual é a natureza da aprendizagem quando é realizada pelas organizações?”. O que significa, para Cook e Yanow (1996), desenvolver conceitos com os quais se possam descrever como um grupo de indivíduos age coletivamente, ou seja, como uma organização. A definição desses conceitos parte, inclusive, da precisão conceitual do que é propriamente um artefato da cultura organizacional. A cultura não se reduz aos artefatos culturais e a aprendizagem organizacional, por sua vez, não se refere a qualquer artefato cultural. Nesse sentido, os autores observam que símbolos, rituais, mitos, dentre outros, não são, em termos estritos, artefatos culturais de uma organização. Os artefatos propriamente de uma organização seriam, por exemplo, relatórios anuais, organogramas, celebrações, prêmios, dentre outros de mesma natureza. Os artefatos culturais de uma organização, assim definidos, chamam a atenção, como instrumentos de pesquisa, para determinados aspectos da vida organizacional que se relacionam à aprendizagem organizacional propriamente dita. Nesse contexto, a aprendizagem organizacional difere radicalmente da aprendizagem individual, como uma atividade essencialmente coletiva, desenvolvida em grupo. Nas palavras de Cook e Yanow (1996, p.13), a aprendizagem organizacional “(...) se refere à capacidade de uma organização para aprender a fazer o que faz, onde o que ela aprende é propriedade não de membros individuais da organização, mas do conjunto em si”.

---

<sup>42</sup> “We define culture in application to organizations as a set of values, beliefs, and meanings, together with the artifacts of their expression and transmission (such as myths, symbols, metaphors, rituals and ritual objects), that are created, inherited, shared, and transmitted within one group of people; that, in part, distinguish that group from others; and by which the patterns of collective action unique to that group are acquired, maintained, changed and put to use” (Cook e Yanow, 1996, p.15).

Além de ser uma atividade essencialmente coletiva, a aprendizagem organizacional, sob a perspectiva da metáfora da cultura, difere do conceito apresentado pela metáfora cognitiva em três sentidos fundamentais. Em primeiro lugar, sob a perspectiva cultural, a aprendizagem organizacional não é apenas vinculada a processos de mudança, mas também a processos de manutenção. A aprendizagem organizacional envolve “(...) aquisição, manutenção ou alteração de significados intersubjetivos e/ou de artefatos que veiculam sua expressão e transmissão, por meio das ações coletivas do grupo” (Cook e Yanow, 1996, p.27). Em segundo lugar, a socialização, na perspectiva cultural, é um processo interativo, em que não apenas o indivíduo tem sua identidade modificada ao longo do processo, como a própria organização. Ao contrário, na perspectiva cognitiva, apenas o indivíduo, relativamente passivo, como um recipiente, tem sua estrutura de conhecimento modificada no processo de socialização. Em terceiro lugar, e relacionado à questão anterior, o compartilhamento de conhecimentos na organização é entendido de forma bem diversa na perspectiva cultural. A metáfora cognitiva difundiu a ideia de que a aprendizagem organizacional consiste em disseminação do conhecimento, via transferência do que é aprendido pelos indivíduos para a organização, mediante socialização e codificação do conhecimento. Nesse processo, o conhecimento é entendido como uma *commodity*, de modo que a dimensão tácita do conhecimento é, explícita ou implicitamente, menosprezada (Gherardi, 2000; Nérís e Loiola, 2005, Loiola, Nérís e Bastos, 2006). Para a perspectiva cultural, a dimensão tácita é extremamente relevante. Cook e Yanow (1996) observam, nesse sentido, que:

Grande parte da aprendizagem organizacional, em nossa perspectiva, é tácita, resultante da experiência com artefatos culturais da organização, que fazem parte do cotidiano de trabalho. Ninguém diz durante o curso de um dia típico de trabalho, por exemplo, "os valores da identidade da Powell como produtora das melhores flautas do mundo." Antes, essa parte da cultura da Powell está incorporada nos artefatos do cotidiano da organização. Refletidos, por exemplo, nas histórias da empresa e nos mitos, nos rituais diários de sentir e olhar, e na cerimônia de elaboração de um protótipo Powell com a escala de Cooper. Por meio dessa prática, geralmente tácita e da interpretação da interação entre os artefatos, os membros da Powell sustentam a cultura compartilhada em uma "teia de significados" e expectativas do grupo sobre a qualidade da obra e do estilo de seu produto. Dessa forma, a organização aprende. Assim, a interação entre os artefatos, segue a formulação de Polanyi (Polanyi e Prosch, 1975) para o conhecimento tácito: algo é aprendido enquanto nos concentramos em outra coisa. Da mesma forma, argumentamos, as organizações aprendem tacitamente, enquanto se concentram no trabalho cotidiano (Cook e Yanow, 1996, p.28).

Por fim, as diferenças entre a perspectiva cultural e a perspectiva cognitiva nos remetem ao foco de pesquisa da metáfora da cultura. Segundo Cook e Yanow (1996), pesquisas sobre a aprendizagem organizacional podem e devem enfatizar momentos críticos de aprendizagem organizacional como é o caso do processo de socialização de novos membros, uma vez que, “ocasiões dessa natureza apresentam uma oportunidade para uma

organização aprender, na qual a aprendizagem pode servir à manutenção ou preservação do conhecimento subjacente às atividades e habilidades organizacionais” (Cook e Yanow, 1996, p.34) Nesse sentido, os autores consideram de fundamental importância investigar os processos de aprendizagem em grupo, pelos quais, a cultura organizacional é preservada ou modificada. Questões dessa natureza constituem o objeto de análise da aprendizagem organizacional sob a perspectiva cultural.

### Potencialidades e Limites da Metáfora da Cultura

O que vem a ser a aprendizagem organizacional sob a perspectiva da metáfora da cultura? A metáfora da cultura, tal como apresentada nesta tese, estrutura a aprendizagem em duas perspectivas fundamentais. A primeira focaliza a aprendizagem como o processo que permite aos indivíduos tornarem-se membros efetivos de comunidades de práticas. A segunda, por sua vez, considera que a aprendizagem organizacional pode ser inferida a partir dos resultados de ações coletivas de uma organização, resultados esses que não podem ser alcançados individualmente e, nesse sentido, a aprendizagem não é propriedade de qualquer indivíduo em particular. Nessa abordagem, a aprendizagem organizacional consiste fundamentalmente na aprendizagem coletiva que se dá em grupos de trabalho, ou melhor, de grupos de trabalho. Considerando tais perspectivas, analisamos, nesta seção, as potencialidades e os limites da metáfora da cultura para se compreender os processos de aprendizagem organizacional.

Quais são as forças, vantagens, ou potencialidades de se abordar a aprendizagem a partir da metáfora da cultura, na perspectiva de comunidades de práticas? Inicialmente, consideremos que a abordagem cognitiva estrutura a aprendizagem, basicamente, em função do conceito de conhecimento. Os indivíduos aprendem quando adquirem novos conhecimentos, ao passo que a organização aprende como resultado da disseminação do conhecimento entre os membros da organização via processos de socialização e de codificação do conhecimento. Nesse sentido, o conhecimento – individual ou organizacional – é o ponto de apoio para se pensar o processo de aprendizagem. Como resultado de uma vinculação com metáforas mecanicistas e organicistas, que se expressa em uma epistemologia positivista, o conhecimento é percebido, na perspectiva cognitiva da aprendizagem individual, como sendo exclusivamente objetivo. Dessa forma, o conhecimento é tratado como uma commodity, uma mercadoria a ser adquirida e difundida na organização e a aprendizagem consiste justamente no processo de aquisição e difusão dessa mercadoria, o conhecimento. A

metáfora cultural, na perspectiva de comunidades de prática, ao substituir a noção de conhecimento pela noção de identidade, defende que a aprendizagem é inferida não a partir do resultado de uma mudança cognitiva, mas a partir da mudança de identidade daquele que participa do processo de aprendizagem em uma dada comunidade de prática. Nessa perspectiva, a aquisição de conhecimento é comprometida, caso não se tenha em apoio à aprendizagem a prática, concreta de trabalho que envolve o conhecimento a ser adquirido. Essa é a principal crítica dirigida à perspectiva cognitiva e, sem dúvidas, a principal força da perspectiva de comunidades de prática, no que tange à compreensão da aprendizagem nas organizações. Os indivíduos na organização não aprendem ao adquirir conhecimento abstrato, uma vez que, sem a prática concreta de trabalho, a aquisição de conhecimento torna-se inviável.

Outra força dessa perspectiva, que merece destaque, diz respeito ao papel atribuído às histórias contadas nas organizações. As histórias de erros e acertos na organização diferem das prescrições formais, a partir das quais se pretende transmitir o conhecimento de como executar as atividades, por informarem não apenas o que fazer, mas principalmente por que fazer. Assim, ao nascer de práticas contextualizadas de trabalho, as histórias oferecem mapas mais sofisticados da realidade. Tais mapas ajudam na construção de diagnósticos de novos problemas e, ao mesmo tempo, permitem a preservação do conhecimento e de valores relacionados ao trabalho. Dessa maneira, diagnóstico e preservação atuam de forma recíproca no processo de contar histórias: o conhecimento preservado ajuda na construção de novos diagnósticos que, por sua vez, são integrados às histórias acumuladas na organização.

Em particular, o tratamento dado às relações entre trabalho, aprendizagem e inovação, configura também uma força da noção de comunidades de prática. Permite compreender que trabalho, aprendizagem e inovação não são necessariamente atividades em conflito, e, na verdade, apoiam-se mutuamente na construção das práticas sociais. Sendo a inovação considerada como uma função das mudanças nos valores e perspectivas da comunidade, tais mudanças são concretizadas em práticas de trabalho, via processos de aprendizagem. Nessa lógica, a aprendizagem constitui-se no elo entre o processo de trabalho e o processo de inovação, não havendo qualquer conflito entre trabalho, inovação e aprendizagem. O conflito existe, apenas, quando colocamos as práticas canônicas como elementos subordinantes das práticas sociais concretas, de modo a negligenciar as intrincadas relações entre trabalho e inovação. A força dessa proposição reside na ideia de que a aprendizagem é um processo mediador que permite a construção de novas práticas sociais. Nesse contexto, podem-se

visualizar quatro forças ou potencialidades da metáfora da cultura, na perspectiva de comunidades de práticas:

- (1) Ênfase nas práticas concretas de trabalho como decisivas para efetivação da aprendizagem, em contraposição à perspectiva abstracionista difundida pela abordagem cognitiva, na qual o conhecimento abstrato aparece como condição necessária e suficiente para que a aprendizagem se realize;
- (2) Tratamento da aprendizagem como processo de construção ou reconstrução de identidades, ao invés da simples aquisição de conhecimento. Nesse sentido, atribui-se valor decisivo à dimensão tácita do conhecimento apropriado nas práticas concretas de trabalho;
- (3) Ênfase na estória como meio de permitir diagnósticos e de preservação do conhecimento e de valores nas organizações;
- (4) Explicação de como se relacionam as práticas de trabalho, inovação e aprendizagem, evidenciando o papel da aprendizagem como vínculo entre o processo de trabalho e o processo de inovação, ao contrário das perspectivas abstracionistas, que ao enfatizarem as práticas canônicas, desconsideram o papel da aprendizagem como fundamento da reprodução e da transformação social.

Essas quatro forças voltam-se, como já dissemos, para a aprendizagem em nível individual, ou seja, para a aprendizagem de indivíduos nas organizações. Não existe aqui o interesse em apresentar uma teoria de aprendizagem organizacional, no sentido de aprendizagem da organização ou de uma aprendizagem supraindividual. No entanto, se considerarmos a aprendizagem organizacional como um processo que se relaciona com a aprendizagem individual, é possível perceber implicações para o conceito de aprendizagem organizacional. Em primeiro lugar, as teorias de aprendizagem organizacional devem levar em consideração que os indivíduos aprendem em práticas concretas de trabalho, de modo que o conhecimento acumulado na organização – conhecimento organizacional – para que se torne utilizável pelos indivíduos deve ser instruído, também, em práticas de trabalho. Em segundo lugar, sendo as histórias tão fundamentais para o desenvolvimento de novas práticas, bem como para a própria acumulação de conhecimento na organização, não podem ser negligenciadas nos processos de aprendizagem organizacional. No âmbito dos processos de socialização do conhecimento, portanto, existem as histórias (canônicas e não canônicas)

contadas em uma organização como um instrumento, ao mesmo tempo, de desenvolvimento e manutenção do conhecimento organizacional. As histórias funcionam, assim, como um vínculo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional mais sofisticado do que os processos formais de socialização. Em terceiro lugar, é importante e decisivo considerar nas teorias de aprendizagem organizacional, a forma pela qual o conhecimento organizacional é construído via práticas de inovação organizacional, levando em consideração como a aprendizagem individual subsidia tais processos e como a aprendizagem organizacional o faz.

Por outro lado, existem alguns limites ao se abordar à aprendizagem via noção de comunidades de prática, que não podem ser menosprezados. Um deles, talvez o principal, diz respeito ao fato de que não se analisa, sob essa perspectiva, os processos cognitivos de aprendizagem, ou melhor, o papel dos processos formais na consecução da aprendizagem nas organizações. Uma vez que a cognição é redefinida no âmbito das próprias práticas da comunidade, não há espaço para se pensar o valor do conhecimento abstrato no direcionamento de novas aprendizagens. Ao se enfatizar a dimensão tácita do conhecimento, perdeu-se de vista, na noção de comunidades de prática, o papel da dimensão explícita. O conhecimento tácito não existe sem o conhecimento explícito, já que um existe em função do outro, como dimensões – e não dicotomias – do conhecimento. Na abordagem de comunidades de prática, não se sabe qual é o papel dos indivíduos no processo de apropriação de conhecimentos, já que a prática parece “milagrosamente” oferecer tudo que é necessário à efetivação da aprendizagem. As estruturas formais de conhecimento não são apenas relegadas a segundo plano, são consideradas como barreiras ao processo de aprendizagem. Nessa linha, as regras, rotinas e procedimentos vinculados à estrutura organizacional são relegados ao esquecimento e não se problematiza a influência da estrutura organizacional no desempenho dos indivíduos. Não se considera, também, como os indivíduos se confrontam com as comunidades de prática já estruturadas e, dessa forma, a noção de comunidades de prática não dá conta do fenômeno coercitivo, sendo as comunidades de prática consideradas, exclusivamente, em sua dimensão de elemento facilitador da aprendizagem.

Esses limites podem ser explicados pela opção teórica e metodológica da metáfora da cultura, quando se volta para as comunidades de prática. A noção de aprendizagem situada, fundamento epistemológico das comunidades de prática, apoia-se nas práticas sociais de uma comunidade como um elemento cultural que subordina a aprendizagem de habilidades e de conhecimento, apesar da defesa explícita de que o sujeito, a atividade e o mundo constituem-

se mutuamente nas práticas sociais. Nessa perspectiva, cultura e práticas sociais de uma comunidade são tratadas como uma coisa só e a mesma coisa. Nessa lógica, a aprendizagem é vista e regulada a partir da noção de práticas sociais. A diversidade de comunidades de prática e o modo como tais comunidades influenciam na aprendizagem dos indivíduos é negligenciada em favor do tratamento da comunidade de prática como um todo monolítico. Dessa forma, a noção de comunidades de práticas introduz, sub-repticiamente, o holismo metodológico que frequentemente emerge em uma perspectiva cultural, possivelmente como influência da metáfora organicista. Segundo Morgan (1996), cultura é um termo que tem sua origem na palavra cultivo. Dessa forma, a comunidade de prática chama a atenção para a importância das práticas de uma comunidade, mas o faz a partir da criação de uma nova entidade, as comunidades de prática, produzindo tacitamente o tipo de reducionismo comum às perspectivas antropomórficas. Em última instância, a comunidade de prática é o motor que mobiliza as ações humanas.

A proposta de Cook e Yanow (1996), também fundamentada na metáfora da cultura, apresenta potencialidades e limites semelhantes às apresentadas pela perspectiva de comunidades de prática. No entanto, traz algumas forças e limites específicos em função das propriedades específicas que os autores buscam na noção de cultura para estruturar o conceito de organizações e de aprendizagem organizacional. Como tivemos a oportunidade de observar, os autores definem cultura em termos de “padrões de ação coletiva” específicos a determinados grupos de pessoas. Assim, ao contrário da noção de comunidades de práticas, que enfatiza as práticas sociais como elementos que concretizam a cultura de uma comunidade, Cook e Yanow (1996) veem a ideia de ação coletiva como o elemento chave do conceito de cultura. O resultado é que a organização e a aprendizagem organizacional são estruturadas em termos da noção de grupo e de ação coletiva e, como vimos, a aprendizagem organizacional “(...) se refere à capacidade de uma organização aprender a fazer o que faz, onde o que ela aprende é propriedade não de membros individuais da organização, mas do conjunto em si”<sup>43</sup>. Nesses termos, quais são as potencialidades e limites da metáfora da cultura para compreender os processos de aprendizagem organizacional?

A principal força da metáfora da cultura, nessa perspectiva, é apresentar uma distinção fundamental entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, no sentido de afirmar que as organizações aprendem, mas não da mesma forma que os indivíduos. Ao

---

<sup>43</sup> Citada anteriormente na página 195 desta tese.



contrário da aprendizagem individual, a aprendizagem organizacional é apresentada como uma atividade essencialmente coletiva, uma atividade de grupo. Na verdade, a força está não em dizer que as organizações aprendem, mas em enfatizar o caráter coletivo da organização, que deve ser pensado em termos de interação social. Aliada a essa perspectiva, duas outras forças se destacam como resultado da influência de uma perspectiva cultural. Primeiro, a mudança não é nem pode ser considerada como único resultado da aprendizagem, tal como enfatiza a perspectiva cognitiva. Cook e Yanow (1996) demonstram que muitas aprendizagens se voltam para a manutenção e não para a mudança. Nessa lógica, a aprendizagem organizacional envolve tanto a alteração como a manutenção de significados intersubjetivos. Segundo, o enfoque na socialização de conhecimentos é radicalmente distinto da perspectiva cognitiva. Pontua o valor da dimensão tácita do conhecimento, no sentido de evidenciar que muito da aprendizagem realizada em uma organização, ao ser compartilhado entre os membros da organização, opera tacitamente. Além disso, propõe que, nessa lógica, a socialização opera como uma via de mão dupla. Tanto os indivíduos têm a sua identidade modificada nos processos de socialização, como as organizações. Nesse sentido, Cook e Yanow (1996) alertam para o fato de que existem momentos críticos na organização, nos quais a aprendizagem organizacional se realiza, como a entrada de novos membros.

Os limites dessa perspectiva podem ser apresentados como o limite da ideia de coletividade para se compreender a aprendizagem organizacional como um processo. A noção de coletividade exclui a noção de indivíduo e, dessa forma, abandona o problema de como se relaciona a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Temos dois estatutos distintos, duas formas distintas de aprendizagem, mas não há uma explicação de como os indivíduos contribuem para o processo de aprendizagem organizacional. Ao que parece, a metáfora da cultura, na visão de Cook e Yanow (1996), ao colocar em evidência a dimensão tácita do conhecimento, tende a considerar a aprendizagem organizacional como um fenômeno emergente, sem quaisquer possibilidades de se compreender o papel da ação individual na constituição do aprendizado organizacional.

A estratégia de definição adotada por Cook e Yanow (1996) consiste, em primeiro lugar, na redefinição do conceito de organização – compreendida na metáfora cognitiva como uma entidade cognitiva – para compreendê-la em termos de cultura, mais especificamente como grupo. Assim, os processos de ação, tais como a tomada de decisão em grupo ou mesmo o processo cooperativo que caracteriza a organização, quando se volta para a solução de determinado problema, quer seja de mudança ou de manutenção da ordem estabelecida,

são tomados como a própria definição de aprendizagem organizacional. Mas atribuir ao grupo a capacidade de aprender não é fazer uso de uma metáfora, mais especificamente de uma metáfora antropomórfica, que a metáfora da cultura procura rejeitar? Igualmente, dizer que a aprendizagem organizacional consiste em as organizações aprenderem a fazer o que fazem, não é fazer uso de uma linguagem antropomórfica? Assim, a redução da organização à noção de grupo parece não promover o salto qualitativo que Cook e Yanow (1996) pretendem oferecer ao propor a metáfora da cultura para se compreender os processos de aprendizagem organizacional.

Nesse caso, devemos considerar, em primeiro lugar, que a antropomorfização não é um mal em si mesmo. Não há como se definir aprendizagem organizacional sem a noção implícita da metáfora do aprendiz. A questão fundamental aqui é que a metáfora antropomórfica, por si só, não oferece meios, dentre outras coisas, de se compreender como os indivíduos contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem organizacional. Sendo as organizações, consideradas como aprendizes, no sentido de se comportarem como os seres humanos em situações que requerem aquisição de novos conhecimentos, a organização é reduzida a uma entidade a parte, forçosamente independente das ações individuais, ainda que movida pelas ações dos indivíduos, já que agem em seu nome. No final das contas, a organização opera como se efetivamente fosse um indivíduo. Em segundo lugar, devemos levar em consideração que há aspectos na metáfora do aprendiz que podem oferecer elementos significativos para uma teoria de aprendizagem organizacional, assim como há elementos na metáfora da cultura imprescindíveis à constituição de uma teoria da aprendizagem organizacional, que não podem ser negligenciados.

Essa última consideração nos indica que a metáfora da cultura, ao tentar eliminar a metáfora cognitiva, trouxe para a construção de uma teoria da aprendizagem organizacional o limite fundamental da perspectiva antropomórfica, qual seja, a noção de uma entidade que aprende. Metaforicamente, é possível se falar em memória organizacional, por exemplo, sem que com isso queiramos significar que a organização, como entidade, é responsável pela reprodução e transformação dessa memória. Mas dificilmente se pode falar em aprendizagem sem a noção de indivíduos, sem a ideia de cognição, que possibilita a aprendizagem. E esse é o limite mais básico da perspectiva cultural, pressupor que há aprendizagem organizacional sem cognição, que há aprendizagem organizacional sem indivíduos, que há, enfim, metáfora da cultura sem metáfora do aprendiz.

## Aprendizagem Organizacional como Cognição Social: Potencialidades e Limites

---

---

No artigo intitulado *Organizational learning: A socio-cognitive framework*, Akgün et al (2003) observam que a aprendizagem organizacional tem sido definida como um conceito complexo, multidimensional e multifacetado. Em primeiro lugar, o conceito envolve as mais diversas dimensões, como, por exemplo, aquisição/disseminação de conhecimento, produção de sentido, memória, pensamento, desaprendizagem, inteligência, improvisação, emoções, relações de poder, cultura, dentre outros. Em segundo lugar, tais dimensões são investigadas no âmbito de um problema que permanece sem solução no campo de pesquisa: como se relacionam os diversos níveis de análise (individual/grupal/organizacional) nos processos de aprendizagem em organizações. Diante desse panorama, Akgün et al (2003) consideram que a aprendizagem organizacional, em função dessa complexidade, pode ser mais bem compreendida a partir de uma perspectiva que permita a integração dessas múltiplas dimensões, bem como dos diversos níveis de análise que envolvem o fenômeno. Propõem, então, uma perspectiva sociocognitiva, segundo a qual a aprendizagem organizacional é definida como o resultado de interações recíprocas de processos cognitivos e sociais inseridos em uma estrutura/cultura organizacional. A aprendizagem organizacional é tratada como um conjunto de processos de aprendizagem relativos a coletividades supraindividuais (grupos e organizações), oferecendo, assim, segundo os autores, possibilidades de gerar resultados mais desejáveis, no tocante à compreensão da aprendizagem organizacional, além de fornecer uma agenda de pesquisa mais frutífera para o campo (Akgün et al , 2003).

A proposta de Akgün et al (2003), para superar as deficiências no campo de pesquisa, tem origem nas críticas realizadas à perspectiva cognitiva. Embasada em uma lógica individual, a perspectiva cognitiva foi considerada por autores, como Cook e Yanow (1996), bastante produtiva no sentido de oferecer insights sobre a aprendizagem individual no contexto das organizações e até mesmo sobre a aprendizagem organizacional. Nessa lógica, a aprendizagem, tanto individual como organizacional, é vista como alteração no estado de conhecimento, nas estruturas e nos esquemas. Assim, seu foco primário de investigação

relaciona-se à aquisição de conhecimento e às estruturas de conhecimento que são desenvolvidas nas organizações. No entanto, como observam Akgün et al (2003), tal perspectiva tem recebido diversas críticas, por conta de uma abordagem, em que a cognição é, de certa forma, isolada do contexto social. Cook e Yanow (1996), por exemplo, consideram que a perspectiva cognitiva esbarra em duas dificuldades fundamentais. A primeira delas diz respeito ao fato de que, muitas vezes, o conceito de aprendizagem organizacional é definido como um tipo de aprendizagem realizado pela organização, compreendida como uma entidade cognitiva, e não pelos indivíduos que a constitui. Já a segunda dificuldade consiste no uso de modelos oriundos de uma analogia computacional, em que os aspectos sociais e culturais dos processos de aprendizagem organizacional são frequentemente ignorados. Já autores, como Allard-Poesi (1998), Jones (1995) Tenkasi e Boland (1993), consideram que a suposição implícita de um isomorfismo conceitual entre os níveis individual e organizacional da aprendizagem tem como consequência negativa a antropomorfização: as organizações não são indivíduos e, portanto, não podem aprender como se o fossem.

Além disso, Akgün et al (2003) reafirmam que os constituintes de um processo não refletem, necessariamente, o resultado desse mesmo processo. Virkkunen e Kuutti (2000) sublinham que a propriedade da água de apagar o fogo não é clara em um estudo sobre os elementos que a constitui: oxigênio e hidrogênio. O oxigênio é um requisito para a combustão, e o hidrogênio é um gás explosivo. Da mesma forma, segundo Akgün et al (2003), os componentes da aprendizagem – os indivíduos - podem não ser perceptíveis como sendo propícios à aprendizagem organizacional, mas o resultado pode ser positivo. Argumentam, por exemplo, que na literatura sobre aprendizagem organizacional algumas escolas têm demonstrado que, em condições turbulentas, a improvisação e a desaprendizagem tendem a promover resultados mais desejáveis em termos de aprendizagem organizacional; nas mesmas condições, entretanto, os planejamentos deliberados têm se revelado ineficientes, no que diz respeito à promoção da aprendizagem organizacional. Em suma, a adoção de aportes teóricos que destaquem os processos individuais de aprendizagem sem levar em consideração a natureza social do próprio indivíduo – *como imerso na sociedade e ao mesmo tempo influenciado por ela* – e da organização – *como entidade socialmente construída* – tende a se revelar completamente estéril. Trata-se, então, de investigar a aprendizagem organizacional, a partir de uma perspectiva que considere, a um só tempo, a natureza social dos indivíduos e das organizações. Akgün et al (2003) argumentam que essa não é uma tarefa simples, uma vez que a linha que define um fenômeno individual e um fenômeno

organizacional torna-se bastante indistinta, quando se considera a natureza social desses fenômenos.

Os autores postulam, então, que a cognição social, como aporte teórico, pode explicar melhor os processos de aprendizagem organizacional. Em primeiro lugar, porque a perspectiva da cognição social ajuda a clarificar os diferentes tipos de processos de aprendizagem. O que decorre do fato de que a cognição social é um aporte que pode articular diferentes teorias de aprendizagem (behaviorismo, cognitivismo e construção social), por reconhecer que os indivíduos constituem-se, simultaneamente, em recursos e alvos de influência em uma organização. Assim, diferentes tipos de aprendizagem podem ser explicados, como, por exemplo, o condicionamento clássico e o condicionamento operante; a aprendizagem pela observação e o reforço vicário; a aprendizagem pela mudança estrutural, dentre outros. Em segundo lugar, a cognição social explica melhor os processos de aprendizagem organizacional porque enfatiza como as respostas cognitivas dos indivíduos são influenciadas pela interação com outros indivíduos, como os processos cognitivos individuais são mediados nesses processos de interação social e, também, como as normas organizacionais e rotinas afetam a cognição e o comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, a cognição social, segundo os autores, transcende tanto o aporte cognitivo, que destaca a cognição individual, como o aporte estrutural, que sublinha a rotina e a cultura. Assim, os conceitos de cognição e de cultura interagem reciprocamente e constituem, dessa forma, um construto multidimensional e multifacetado, a cognição social (Akgün et al , 2003).

No constructo sociocognitivo, o termo cognição é apropriado em referência às habilidades mentais dos seres humanos, que envolve atividades do sistema nervoso humano relacionadas ao conhecimento, processamento e armazenamento de informações (Glass e Holyoak, 1986). Tais atividades são sociais porque ocorrem em um contexto cultural. Nesse sentido, a cultura organizacional é definida como um padrão de valores e crenças que fornece as normas de comportamento e ajuda os indivíduos a compreender o funcionamento da organização (Deshpande e Webster, 1989). Funciona, dessa forma, como um elemento mediador das atividades humanas, que possuem um caráter coletivo e não podem ser reduzidas às ações individuais ou compreendidas como um agregado dessas ações (Virkkunen e Kuutti, 2000).

No que tange ao conceito de aprendizagem organizacional, a cultura aparece como um fator mediador dos processos de aprendizagem organizacional e um mecanismo de integração dos diferentes níveis de aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional é

definida como um processo, uma atividade ou um verbo, em consonância com as formulações de Duncan e Weiss (1979) e com a “sociologia do devir” de Gherardi (1999). Trata-se de um processo integrado ao trabalho, à inovação, e à organização, todos esses conceitos igualmente concebidos como processos sociais. A aprendizagem organizacional constitui-se, então, no entender de Akgün et al (2003), como o resultado de interações recíprocas de *constructos sociocognitivos* em interação com a *cultura organizacional*. Os autores apresentam e discutem os seguintes constructos: *aquisição/disseminação de conhecimento, implementação de conhecimento, produção de sentido, memória, pensamento, desaprendizagem, inteligência, improvisação e emoções*. Cada um desses conceitos é devidamente operacionalizado, como segue:

- 1. Aquisição de conhecimento:** é um componente crítico no processo de aprendizagem organizacional, uma vez que a aprendizagem organizacional ocorre quando unidades (indivíduos ou grupos) em uma organização adquirem conhecimentos. A aquisição de informação envolve a exploração ambiental e a transferência dos conhecimentos obtidos para a organização. Tal conceito é operacionalizado, na literatura sobre aprendizagem organizacional, como coleta de dados de clientes, concorrentes, reportagens econômicas, relatórios financeiros, relatórios sociais, consultores, aquisições, fusões, equipes multitencionais, contratação de novos membros.
- 2. Disseminação de conhecimento:** a disseminação de conhecimento é considerada imprescindível ao processo de aprendizagem organizacional; é fundamental para tornar percepções individuais e know-how acessível aos demais membros da organização. Nesse sentido, (1) ajuda a criar novos conhecimentos, na medida em que proporciona acesso ao conhecimento existente, em especial ao conhecimento tácito; (2) ajuda a manter a todos atualizados; (3) reforça a coesão e a integração do grupo; e (4) atua como fonte de pressão dos pares no desenvolvimento das atividades. O conceito é operacionalizado como a transferência e partilha de informação em toda a organização por meio de comunicações formais (memorandos, relatórios, boletins, experiências face-a-face) e comunicações informais (coffee-breaks, bebedouro, discussões, reuniões de corredor), treinamento, rotação de trabalho, redes informais, histórias, mitos, dentre outros.

3. **Implementação de conhecimento:** refere-se ao uso da informação para resolver problemas no processo de desenvolvimento de novos produtos, transferências de tecnologia, vendas, marketing, operações e outras funções. Sem a aplicação do conhecimento adquirido não há melhoria de desempenho, uma característica importante do aprendizado.
4. **Produção de sentido (sensemaking):** envolve a construção, filtragem e enquadramento da informação; corresponde a um processo social de desenvolvimento de uma compreensão comum por meio da organização da informação, insights e ideias de forma significativa. O conceito tem sido operacionalizado como codificação, classificação e organização de informações internas e externas coletadas por equipes e indivíduos.
5. **Memória:** a memória coletiva consiste no processo social de comunicação e articulação da informação, que é armazenado como normas sociais e costumes. Nessa perspectiva, a memória organizacional pode ser definida como informações armazenadas do histórico de uma organização, como um repositório de decisões passadas escritas e não escritas.
6. **Pensamento (Thinking):** o termo “pensamento” envolve um conjunto amplo de processos cognitivos de “alto nível”. Akgün et al (2003) se referem a processos de raciocínio, de julgamento e de tomada de decisão.
7. **Desaprendizagem:** a literatura sobre aprendizagem organizacional, segundo Akgün et al (2003), tem enfatizado que a aprendizagem organizacional envolve mais do que a simples aquisição de novos conhecimentos, uma vez que a desaprendizagem de velhos conhecimentos é imprescindível à realização de determinados processos de aprendizagem. A desaprendizagem tem sido operacionalizada na literatura, como: (1) potenciais mudanças nos processos de aquisição e de recuperação da memória organizacional; (2) ruptura e recriação de partes da memória organizacional; (3) eliminação proposital de memórias; e (4) dissimulação e negação de conexões causais da memória organizacional. Em suma, desaprender significa eliminar ou alterar as formas pelas quais a memória é manifestada, incluindo a mudança das crenças organizacionais, normas, valores, procedimentos, rotinas, dentre outros.

8. **Inteligência:** segundo Akgün et al (2003), a inteligência organizacional tem sido definida como uma manifestação social das interações entre indivíduos e organizações, relacionada a capacidade de uma organização de gerar e usar conhecimento para se adaptar estrategicamente ao ambiente. Dessa forma, o conceito é operacionalizado como a capacidade de interpretar, manipular e utilizar o conhecimento em uma organização.
9. **Improvisação:** o termo improvisação, segundo Akgün et al (2003), origina-se do latim *improvisus* e significa o inesperado, aquilo que não foi visto antes. Observam que a improvisação não é uma ação lógica e sim um processo criativo derivado de uma fusão entre pensamento e sentimento. No nível organizacional, os autores têm definido a improvisação como a ação simultânea do planejamento e da implementação na prática organizacional, ou como uma reconstrução contínua dos processos.
10. **Emoções:** o conceito de emoção diz respeito à forma como as pessoas pensam sobre os outros e como eles pensam que os outros estão pensando sobre eles. A aprendizagem, por sua vez, ocorre no contexto das relações sociais, como resultado de interações complexas. Nesse sentido, as emoções podem tanto inibir como orientar o processo de aprendizagem. A literatura em aprendizagem organizacional operacionaliza o conceito de emoções como motivações, ansiedade, stress e compromisso.

Os constructos sociocognitivos, assim definidos, entrelaçam-se com o contexto social no qual se desenvolvem, de modo que as ações individuais influenciam e são influenciadas pelo contexto sociocultural, em um jogo recíproco de interações. Akgün et al (2003) ressaltam que, na perspectiva sociocognitiva de Bandura (1986), por exemplo, o comportamento humano é mais bem compreendido como um sistema de causalidades recíprocas do comportamento, de fatores ambientais, de características pessoais e da cognição. Sendo assim, a perspectiva sociocognitiva, quando aplicada ao campo da aprendizagem organizacional, permite, segundo os autores, a inclusão de constructos até então pouco considerados na prática de pesquisa, a exemplo dos processos políticos. Além disso, os constructos sociocognitivos, segundo Akgün et al (2003), permitem abordar os processos de aprendizagem de nível individual, de nível grupal e de nível organizacional. Assim, a partir do termo memória, frequentemente se diz que há uma memória individual e, como contraparte,



uma memória organizacional. O uso do mesmo rótulo – memória – para se referir aos dois níveis de análise não deve, segundo os autores, ser interpretado como resultante de uma conceituação homônima e sim de uma interpretação funcional. Em outras palavras, embora os rótulos utilizados sejam os mesmos para os níveis individuais e organizacionais, cada constructo tem uma definição diferente, que é dada pela função desempenhada em níveis de análise distintos.

Dessa forma, Akgün et al (2003) estabelecem um conceito multifacetado de aprendizagem organizacional, em contraposição à suposição implícita de que a aprendizagem organizacional é um todo monolítico. A cultura, nesse caso, torna não apenas possível a existência dos constructos sociocognitivos, como também permite a articulação entre os diversos níveis da aprendizagem: indivíduo, grupo e organização. No entanto, segundo os autores, a aprendizagem organizacional definida nesses termos carece de pesquisa empírica, para se compreender efetivamente como esses processos se integram na prática. Sugerem, então, a realização de estudos que se concentrem em alguns aspectos da cognição social no processo de aprendizagem organizacional, de modo a perceber, em detalhes, as relações entre esses constructos. Como exemplo, os autores citam a necessidade de se compreender os vínculos entre a improvisação, a construção de sentido, a memória e desaprendizagem. Por fim, alertam para o grande desafio dos teóricos que abracem a perspectiva sociocognitiva. Como sugere Wyer and Srull (1986), a grande dificuldade está no fato de que a cognição social possui múltiplas facetas que interagem continuamente umas com as outras e que, portanto, não podem ser vistas de forma isolada.

### Potencialidades e Limites da Metáfora da Cognição Social

A metáfora sociocognitiva apresentada nesta tese pode ser compreendida como uma combinação de metáforas – cognição e cultura – que busca superar, sobretudo, os limites da metáfora cognitiva. Nela, a cognição é um fenômeno necessariamente social, daí se falar em cognição social. Já a cultura é definida em termos de normas, de regras que orientam o comportamento dos indivíduos na organização. É dessa síntese que nasce o conceito de aprendizagem organizacional como o resultado de interações recíprocas de processos cognitivos e sociais inseridos em uma estrutura/cultura organizacional. Quais são as potencialidades e limites dessa perspectiva metafórica?

A primeira força dessa perspectiva está no tratamento do conceito de cultura, como normas que orientam o comportamento. Na abordagem de comunidades de prática, como observamos anteriormente, a cultura é compreendida como valores concretizados nas práticas de uma comunidade. O conceito de aprendizagem, nessa perspectiva, é inferido a partir da modificação das identidades dos membros da organização. Por sua vez, a perspectiva de Cook e Yanow (1996) busca no conceito de cultura a ideia de “padrões de ação coletiva”, de modo que a aprendizagem organizacional é vista como um processo coletivo de aprendizagem, que engendra resultados organizacionais. Diferente dessa abordagem, a metáfora sociocognitiva vê na noção de “regras” e de “interação” o ponto de apoio para estruturar o conceito de aprendizagem organizacional. Nessa perspectiva, a noção de cultura ajuda a compreender como a aprendizagem individual é influenciada pelas interações e pelas normas e rotinas da organização. A cognição é social justamente porque ocorre em um contexto cultural, no qual as normas orientam o comportamento.

Nesse sentido, cognição e cultura entrelaçam-se de tal modo que a aprendizagem organizacional é definida em termos funcionais. Essa é a segunda força da perspectiva sociocognitiva. Nela conceitos como memória, improvisação, pensamento, dentre outros constructos sociocognitivos, são atributos individuais e organizacionais. No entanto, tais conceitos não são idênticos nos dois planos de análise. A metáfora se estabelece, aqui, em termos de função. Assim, a função que a memória organizacional exerce é similar à função exercida pela memória individual. Essa distinção funcional permite a inclusão de constructos individuais em uma teoria de aprendizagem organizacional, sem que haja um apelo essencialista à noção de aprendizagem organizacional. Ou seja, torna desnecessário dizer que as organizações, como entidades, aprendem.

Os limites da perspectiva sociocognitiva encontram-se também vinculados à noção de cultura. Afinal, cultura aqui não significa apenas “normas” ou “interação”, é, também, o “container” em que a aprendizagem acontece. Com efeito, a ideia de cultura como “container” termina por prevalecer na definição de aprendizagem organizacional adotada na metáfora sociocognitiva. A noção de que a aprendizagem organizacional é o resultado de interações recíprocas de processos cognitivos e sociais inseridos em uma cultura organizacional atesta que a cultura opera fundamentalmente como o cenário no qual a aprendizagem acontece. Com isso, a cognição individual, que é também social, perde relevância na definição de aprendizagem organizacional. Tanto é que a aprendizagem organizacional é definida como resultado e não como processo. Nessa lógica, tudo que a cognição oferece são os constructos

sociocognitivos, interpretados em termos funcionais, quando atribuídos à organização. Permanece a questão: qual é a contribuição dos indivíduos para o processo de aprendizagem organizacional? Sabemos que a cultura/estrutura interfere na cognição, mas pouco se sabe, nessa perspectiva, como os indivíduos interferem na estrutura e na cultura da organização. E a razão fundamental é que a cultura não pode ser compreendida como um container, como o lugar da aprendizagem, caso se queira falar de aprendizagem organizacional.

O que significam essas potencialidades e limites em relação aos critérios de análise aqui adotados? Basicamente, que a metáfora sociocognitiva oferece indícios em termos de superação da antropomorfização das organizações. Ao tratar a cultura como normas que orientam o comportamento, a metáfora sociocognitiva distancia da ideia de “grupo”, fundamental à metáfora da cultura (tanto na versão de comunidades de práticas, como na versão de Cook e Yanow, 1996). Com isso, a aprendizagem organizacional não tem qualquer vínculo como a noção de totalidade que aprende. No entanto, essa vantagem é ofuscada pela definição de aprendizagem organizacional proposta. Nela, a aprendizagem organizacional é produto, mais precisamente, o resultado da interação recíproca de processos cognitivos e sociais. Dessa forma, não se sabe, efetivamente, quais são os processos que definem a aprendizagem. Talvez, a aprendizagem, como processo, refira-se às próprias “interações recíprocas”. Mas, o que isso significa para uma teoria de aprendizagem organizacional, em termos de implicações empíricas? E, por fim, como se relacionam a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional? Os autores consideram que as ações individuais influenciam e são influenciadas pelo contexto sociocultural. No entanto, mais uma vez, pouco se sabe sobre as interações em si. O conceito de aprendizagem organizacional parece preservar “cultura” e “cognição” como constructos inteiramente distintos, ainda que se relacionem. É como se a cultura fosse externa à cognição e vice-versa. O que se explica pelo domínio, na definição de aprendizagem organizacional, da concepção de cultura como *container*.

## Aprendizagem Organizacional como Estruturação: Potencialidades e Limites

---

---

A perspectiva estruturacionista da aprendizagem organizacional, proposta por Berends et al (2003), tem como objetivo elucidar a relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Com base em Crossan e outros (1999) e Nicoline e Meznar (1995), os autores constatam que, apesar do amplo interesse despertado pela temática, o conceito de aprendizagem organizacional em si mesmo permanece confuso e pouco se sabe sobre o papel desempenhado pelos diferentes níveis (indivíduo, grupo, organização) no processo de aprendizagem organizacional. As estratégias tradicionais de solução do problema – de um lado, foco na aprendizagem individual e tentativa de vinculá-la à aprendizagem organizacional; e, de outro, abandono da cognição em prol de uma concepção coletiva de aprendizagem – esbarram em uma mesma dificuldade: a suposição de que a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional são fenômenos opostos a serem conciliados. Essa crença, segundo Berends et al (2003), é o reflexo, no campo das organizações, de um dilema presente nas ciências sociais, o dualismo indivíduo/sociedade.

A partir desse diagnóstico, os autores apresentam um conceito de aprendizagem organizacional fundamentado na Teoria da Estruturação de Anthony Giddens (1976, 1979, 1984), em que o dualismo indivíduo/sociedade é reestruturado em termos de dualidade da estrutura, agência/estrutura. Ao contrário do dualismo indivíduo/sociedade, que pressupõe duas entidades distintas – indivíduo e organização –, agência e estrutura são constructos inseparáveis que podem ser reconhecidos, apenas, no âmbito das práticas sociais. Em suma, com base na crítica às perspectivas tradicionais de análise dos processos de aprendizagem organizacional e na teoria da estruturação, os autores definem que a aprendizagem organizacional “(...) consiste na mudança de práticas organizacionais via o desenvolvimento de conhecimento, realizado em práticas sociais” (Berends et al, 2003, p. 1052).

No âmbito da perspectiva cognitiva, segundo Berends et al (2003), há, basicamente, duas respostas ao problema da relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem

organizacional. A primeira delas considera que a aprendizagem organizacional é equivalente à aprendizagem de indivíduos no contexto organizacional. Não é necessário, nesse caso, que todos os indivíduos aprendam para que a aprendizagem organizacional se configure. Autores como Dodgson (1993), por exemplo, restringem a aprendizagem organizacional à aprendizagem realizada por indivíduos-chave ou por coalizões dominantes na organização. A segunda resposta, por sua vez, enfatiza que a aprendizagem organizacional é mais do que um simples agregado de aprendizagens individuais. No entender de Argyris e Schön (1978), a aprendizagem individual é necessária, porém, insuficiente para que tenhamos a aprendizagem organizacional. Nessa linha, muitos pesquisadores consideram que a aprendizagem organizacional envolve a criação de conhecimentos pelos indivíduos e, em seguida, a transferência desses conhecimentos para outros membros da organização (Shrivastava, 1983; Kim, 1993; Nonaka, 1994). Por outro lado, alguns têm se preocupado com a questão da independência da aprendizagem organizacional em relação à aprendizagem individual, o que constituiria, em si mesmo, um indicador de que a organização aprendeu. Nessa concepção, o aprendizado, para se tornar independente dos indivíduos, deve ser inserido na memória organizacional ou institucionalizado em sistemas, estruturas, estratégias, rotinas e prescrições de práticas. Os trabalhos de Argyris e Schön (1978), Hedberg (1981), Crossan e outros (1999) ilustram essa perspectiva (Berends et al, 2003).

A questão central, para Berends et al (2003), é como o conceito de aprendizagem – frequentemente associado a conhecimento, cognição e atividades mentais – pode ser aplicado às organizações. Considerar que as organizações aprendem, para muitos, significaria incorrer nas falácias da reificação e da antropomorfização, já que não há motivos para que as organizações sejam descritas como entidades independentes e/ou com qualidades humanas. Para fugir dessas falácias, alguns autores filiados à perspectiva cognitiva reduzem os processos de aprendizagem organizacional a processos de aprendizagem individual no contexto das organizações. Outra forma de escapar à reificação e à antropomorfização seria considerar a aprendizagem organizacional como uma metáfora. Essa é a proposta de autores como Argyris e Schön (1978), Dodgson (1993), Gherardi e Nicolini (2000).

Há, no entanto, controvérsias. Berends et al (2003) consideram, com base em Morgan (1997), que essa alternativa, também, não satisfaz aos críticos da perspectiva cognitiva. Morgan (1997) exalta a importância da metáfora, seu potencial de gerar novos conhecimentos sobre as organizações, por inspirar a percepção de similaridades entre objetos, fenômenos, processos; no entanto, é o mesmo Morgan (1997) quem adverte para o perigo da metáfora, sua

propriedade de ocultar as diferenças, que nos leva a tratar fenômenos distintos como se fossem semelhantes ou idênticos. Nesse sentido, Berends et al (2003) destacam que não há razões para nos atermos aos processos de aprendizagem organizacional como se fossem semelhantes ou idênticos aos processos de aprendizagem individual<sup>44</sup>. A perspectiva cognitiva falha, consideravelmente, ao traçar as relações entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, uma vez que, de uma forma ou de outra, reduz a aprendizagem organizacional à aprendizagem individual.

A perspectiva cultural, por sua vez, apresenta uma solução diametralmente oposta ao problema da relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Berends et al (2003) observam que Cook e Yanow (1996) e Weick e Westley (1996) contrapõem-se de forma radical à perspectiva cognitiva. Criticam não só a redução da aprendizagem organizacional à aprendizagem individual, mas também a ideia de que aprendizagem organizacional é um processo cognitivo. Ao contrário, a aprendizagem organizacional, de forma mais apropriada para as organizações, deve ser compreendida em termos de mudança na cultura organizacional. Nessa proposta, a aprendizagem organizacional consiste em um processo coletivo/global, envolvendo a organização como um todo. Contudo, Berends et al (2003) discordam, também, dessa solução. Observam que a aprendizagem organizacional não pode ser definida como um processo completamente distinto da cognição individual, uma vez que os indivíduos são imprescindíveis à realização de atividades nas organizações. Ao menosprezar os aspectos cognitivos, a perspectiva cultural obscurece o papel dos indivíduos no processo de aprendizagem organizacional. Por outro lado, segundo os autores, é difícil ceder à ideia de que a organização seja um todo monolítico. Os membros de uma organização executam diferentes tarefas. Desenvolvem seus conhecimentos, portanto, em função de diferentes atividades, de modo que poucos conhecimentos são efetivamente compartilhados entre todos os membros de uma organização.

A proposta de Berends et al (2003) procura, então, agregar em uma perspectiva única os insights das perspectivas cognitiva e cultural, evitando as suas deficiências. Por um lado, os cognitivistas, para “salvar” o conceito de aprendizagem organizacional, recorrem à ideia de que a aprendizagem organizacional é uma metáfora. Com isso, acreditam evitar as falácias da

---

<sup>44</sup> Nesse caso, entendemos que há uma compreensão incompleta do sentido da metáfora. Ricouer (2005) e Lakoff e Johnson (2009) nos ajudam a compreender que a semelhança é mais propriamente criada do que dada, de modo que consideramos tal crítica como improcedente. Semelhante à crítica realizada por Cook e Yanow (1996) (Ver parte 1, capítulo 3, desta tese) Berends et al (2003), parece exigir semelhanças literais entre a aprendizagem organizacional e a aprendizagem individual.

reificação e da antropomorfização. Mas o que ocorre, segundo os autores, é a redução da aprendizagem organizacional ao nível individual. Por outro lado, os proponentes da perspectiva cultural abandonam conceitos já tradicionais no campo de pesquisa, como conhecimento e cognição, em favor de um conceito de aprendizagem organizacional centrado na noção de cultura. Com isso, pretendem, também, evitar as falácias da reificação e da antropomorfização. Mas, nesse caso, a aprendizagem organizacional, segundo os autores, é reduzida ao nível organizacional, sem que haja uma indicação acerca do papel dos indivíduos no processo em si. Portanto, ambas as perspectivas falham e, segundo Berends et al (2003), a falha resulta do comprometimento com o dualismo indivíduo/sociedade. Dessa forma, torna-se necessário um caminho que evite a falácia ontológica e, simultaneamente, forneça uma abordagem adequada do papel dos indivíduos no processo de aprendizagem organizacional. Quatro razões levam os autores a adotarem a teoria da estruturação de Giddens (1976, 1979, 1984) como a abordagem que, ao mesmo tempo, pode integrar as vantagens e superar as deficiências das perspectivas tradicionais:

- (1) A relação entre o individual e o coletivo é o eixo central da teoria da estruturação;
- (2) Giddens dispõe a habilidade de conhecer dos atores na linha de frente de sua teoria;
- (3) A análise da estrutura social realizada por Giddens permite abordar a interação entre cognição, poder, economia, recursos e normas;
- (4) A teoria da estruturação esboça uma dinâmica da realidade social que é bem adequada à natureza dinâmica da aprendizagem organizacional.

A teoria da estruturação de Giddens (1976, 1979, 1984) é, segundo Berends et al (2003), uma ontologia da realidade social. O objetivo de Giddens é superar o dualismo indivíduo/sociedade, a partir de uma crítica sistemática às teorias sociais que focalizam, predominantemente, a *estrutura* – caso do marxismo e do funcionalismo estrutural (Merton/Parsons) – ou a *ação individual* – como ocorre com a etnometodologia (Garfinkel), o interacionismo simbólico (Mead) e a fenomenologia (Schutz). Nessa perspectiva, Giddens (1976, 1979, 1984) substitui o dualismo indivíduo/sociedade pela dualidade agência/estrutura. Como dualidade, agência e estrutura são inseparáveis; perceptíveis, apenas, nas recorrentes

práticas sociais. Esse é o resultado de uma profunda reestruturação dos conceitos de *estrutura social* e de *agência social* (Berends et al, 2003).

A *estrutura social* é definida, na teoria da estruturação, como uma propriedade das práticas sociais. Ao contrário das perspectivas tradicionais – como, por exemplo, o funcionalismo estrutural – que vê a estrutura como um elemento constrangedor da ação social, um elemento coercitivo, Giddens concebe a estrutura como um fenômeno dinâmico. Nesse caso, a estrutura não se assemelha ao esqueleto de um corpo, nem às paredes de um edifício. Imagens que sugerem estabilidade. Para Giddens, a estrutura é, a um só tempo, um *resultado*, no sentido de que são produzidas e reproduzidas nas interações sociais, e um *recurso* para ação, uma vez que os atores não constroem a realidade social do nada, mas a partir de elementos estruturais já existentes. Em outras palavras, a estrutura é um elemento que, como resultado, constrange, mas, como recurso, possibilita a ação. Nessa lógica, a estrutura consiste em *regras* e *recursos*. As regras podem ser interpretativas ou normativas. As regras interpretativas governam o caminho pelo qual os atores interpretam o mundo em que vivem e, dessa forma, referem-se ao aspecto cognitivo da estrutura social. As regras normativas, por sua vez, atuam como reguladoras no processo de legitimação das ações. Já os recursos – componentes da estrutura, ao lado das regras – dizem respeito aos recursos oficiais (relações de poder) e aos recursos econômicos (Berends et al, 2003).

A redefinição do conceito de estrutura social conduz à reestruturação do conceito de agente social. No entender de Giddens, os indivíduos necessariamente agem a partir de regras e recursos pré-existentes. Em outras palavras, suas práticas só são possíveis por conta de uma estrutura social que lhes é anterior. Contudo, para usufruir das regras e recursos, os agentes devem “conhecê-las”. Nessa lógica, fala-se de um “agente competente”. A competência, nesse caso, concretiza-se na suposição de que os indivíduos têm conhecimento de suas ações, bem como das regras que seguem. Isso não quer dizer, porém, que os indivíduos são oniscientes sobre os motivos, condições e consequências de suas ações. Existem, no entender de Giddens, “precondições desconhecidas” e “consequências impremeditadas”, que impõem limites ao conhecimento dos atores. O conhecimento assim definido é demarcado por um caráter proposicional mas, também, – e principalmente – pelo que Giddens denomina de *consciência prática*, definida como um conhecimento difícil de ser expresso discursivamente, mas que, por representar as crenças dos atores sobre o contexto e as condições de suas ações, congrega a maior parte da competência dos indivíduos em relação às regras e aos recursos,



que compõem - como foi citado anteriormente - a estrutura social, e lhes servem de instrumento para ação (Berends et al, 2003).

Nesse contexto, a relação entre agente e estrutura é dada pela natureza dual das práticas sociais. Por um lado, as práticas são sempre parte de um sistema social. Desenvolvem-se em um contexto social estruturado que, ao mesmo tempo, constrange e possibilita as ações. As práticas sociais, assim definidas, não são atividades aleatórias. Mas, sim, atividades estruturadas, mais ou menos rotineiras, situadas socialmente. Além disso, tais práticas são conduzidas por indivíduos competentes. Dessa maneira, as propriedades estruturais não determinam as atividades. Os atores individuais podem estender as regras em novas direções, negociar o significado das regras, e, dessa maneira, mudar as características da estrutura social. Assim, as práticas sociais – atividades recorrentes e reguladas pelas ações dos indivíduos situados socialmente em um constante processo de criação e recriação do sistema social – constituem-se, para Giddens, no domínio primário das ciências sociais. Já o processo de construção e reconstrução da estrutura social, por meio da interação de conhecimento dos atores competentes, é o que Giddens denomina de *estruturação* (Berends et al, 2003).

Com base na teoria da estruturação de Giddens e em conceitos já tradicionais no campo de pesquisa, Berends et al (2003) definem que *a aprendizagem organizacional pode ser interpretada como (potenciais) mudanças das práticas organizacionais que decorrem do desenvolvimento de conhecimento nas organizações, por meio de ações individuais, em práticas sociais*. O conceito de aprendizagem organizacional, nesses termos, busca integrar tanto a contribuição dos indivíduos, como a contribuição das propriedades estruturais para o processo de aprendizagem organizacional. Além disso, os autores integram ao conceito insights das perspectivas tradicionais. Filiam-se, em parte, aos trabalhos de Argyris e Schön (1978), Duncan e Weiss (1979), Shrivastava (1983) e Nicolini e Mezner (1995), ao considerarem a aprendizagem organizacional como incremento ou desenvolvimento de conhecimento organizacional; e, em parte, aos trabalhos de Brown e Duguid (1991), Lave e Wenger (1991) e Gherardi (2000), ao defenderem que o conhecimento é desenvolvido em práticas sociais e não pode ser percebido fora do contexto dessas práticas. Tais conceitos são reinterpretados à luz da teoria da estruturação, de modo que, segundo Berends et al (2003), a compreensão da aprendizagem organizacional, como um processo de estruturação do conhecimento, conduz à análise não apenas de como as estruturas potencializam e

constrangem as práticas de aprendizagem, mas também à análise de como essas práticas recriam e modificam as características estruturais.

Por fim, os autores retratam elementos importantes para o desenvolvimento de uma perspectiva estruturacionista da aprendizagem organizacional. Em primeiro lugar, torna-se imprescindível a investigação de processos de aprendizagem organizacional em diversos tipos de organização, de modo a ampliar o entendimento sobre a realização e estruturação de práticas de aprendizagem, a diferenciação de práticas entre organizações, o entrelaçamento de processos de aprendizagem e sua extensão no tempo, espaço, pessoas e comunidades. Em segundo lugar, os autores consideram que, como precursores de uma teoria estruturacionista da aprendizagem organizacional, centraram-se, apenas, em conceitos centrais da teoria. Nesse sentido, seria importante avaliar como outras teorias sociais poderiam complementar, ou mesmo, divergir das interpretações sugeridas pela teoria da estruturação.

### Potencialidades e Limites da Metáfora Estrutturacionista

A proposta de Berends et al (2003) busca na teoria da estruturação de Anthony Giddens a superação dos limites da perspectiva cognitiva e cultural, identificadas pelos autores como decorrentes da dicotomia indivíduo/sociedade. Nessa perspectiva, ao contrário do que os autores afirmam, a teoria da estruturação estrutura metaforicamente o conceito de aprendizagem organizacional, a partir de elementos que constituem a teoria da estruturação. Dessa forma, o “ver como” de Berends et al. (2003) apresenta potencialidades e limites que devem ser considerados, a fim de que possamos compreender as vantagens de sua perspectiva para superar os principais dilemas presentes no campo de pesquisa, em particular o problema da antropomorfização, do tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado por meio de processos genéricos e como relacionam a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional.

Como argumentam Berends et al (2003), a teoria da estruturação de Giddens oferece uma forma de se pensar as relações indivíduo/sociedade longe da dicotomia estabelecida pelo objetivismo (estruturalismo/funcionalismo) e pelo subjetivismo (hermenêutica). Nesse sentido, oferece uma ontologia em que as práticas sociais ganham relevo como cenário da interação entre agente e estrutura. Ao definir a aprendizagem organizacional como *(potenciais) mudanças das práticas organizacionais que decorrem do desenvolvimento de conhecimento nas organizações, por meio de ações individuais, em práticas sociais*, Berends

et al (2003) captam justamente essa qualidade da teoria da estruturação, estabelecendo, dessa forma, um modo propício de se compreender o objeto de análise de uma teoria de aprendizagem organizacional, o desenvolvimento do conhecimento organizacional promovido por ações individuais em práticas sociais. A vantagem dessa perspectiva é dupla: ao mesmo tempo em que restringe o campo de análise, ao distanciar-se da noção de aprendizagem organizacional como um todo holístico (metáfora da cultura) também evita considerar a aprendizagem organizacional como uma ação individual livre das ações concretas que desempenha, fruto da crença em uma racionalidade ilimitada (metáfora da cognição).

No entanto, o potencial da teoria da estruturação não é devidamente explorado por Berends et al (2003). Em primeiro lugar, é preciso considerar que a teoria da estruturação é uma teoria da ação, e como tal, oferece uma explicação de como se relacionam ação e estrutura social. Essa explicação não se reduz a noção de que as relações entre agência e estrutura se esgotam nas práticas sociais. É nas práticas sociais que os indivíduos se encontram, mas se encontram porque trazem consigo estruturas cognoscitivas, resultantes de práticas anteriores, que operam em novas práticas sociais, tanto potencializando como restringido suas ações. Nesse sentido, o limite fundamental da teoria de Berends et al (2003), é não considerar a natureza virtual da estrutura que se transforma mediante ações recorrentes dos atores sociais, sem perder sua natureza de constituintes da ação social. Dessa forma, o resultado da aprendizagem organizacional, não é o desenvolvimento de conhecimento, mas de estruturas de conhecimento, que em sua natureza recursiva, promovem novas formas de aprendizagem. Ao tentarem combinar as metáforas cognitivas e da cultura, os autores tendem a enfatizar as práticas sociais como o lugar da cognição, daí o desenvolvimento de conhecimento organizacional, noção apropriada do cognitivismo, aparecer como o objetivo da aprendizagem organizacional, que só pode ser desenvolvido no âmbito das práticas sociais (noção da metáfora da cultura).

O resultado é que, apesar de os autores inspirarem-se na teoria da estruturação, ainda mantêm tacitamente duas entidades distintas, produtos do dualismo de sujeito e objeto: o indivíduo e a organização. E a noção equivocada de uma organização que aprende, não metaforicamente, mas literalmente. Nesse sentido, a estratégia da metáfora sociocognitiva, de tratar os conceitos cognitivistas como análogos apenas em termos funcionais devia ter ensinado que a aprendizagem organizacional é mais compreendida como uma metáfora funcional, no sentido de evidenciar uma semelhança de função entre a memória individual, sem deixar de levar em consideração as diferenças estruturais e de processo. Essa forma de

proceder oferece uma heurística mais adequada para se compreender algo como a aprendizagem, que não é uma substância e sim um processo. Na próxima parte desta tese, retomamos a teoria da estruturação de Anthony Giddens na tentativa de buscar elementos na teoria da estruturação que justifiquem a nossa proposição de que a aprendizagem organizacional pode e deve ser definida como processos de estruturação do conhecimento organizacional, definido como estrutura de conhecimento.

# Parte II

---

---

Aprendizagem Organizacional como Processos de  
Estruturação do Conhecimento Organizacional

## A Teoria da Estruturação de Anthony Giddens

---

---

O campo de pesquisa em aprendizagem organizacional carece, sobretudo, de um quadro de referência que sirva de aporte ao desenvolvimento de teorias. Pelo menos, esse é o entendimento de Crossan et al (2011), o que parece bastante pertinente se considerarmos as dificuldades em torno do conceito de aprendizagem organizacional, apresentadas e discutidas nesta tese. O quadro de referência, nesse sentido, deve fornecer não só o entendimento básico do conceito, como também os conceitos operacionais, e até mesmo sugerir os problemas de pesquisa a serem investigados. Como temos discutido até aqui, o conceito de aprendizagem organizacional é tributário de um problema filosófico que permeia as ciências sociais, qual seja, a antinomia sujeito/ objeto. Tal relação tem sido tratada como uma dicotomia, a partir da qual as teorias sociais tendem ora para um foco, ora para o outro. Ou os indivíduos ganham precedência em detrimento da sociedade; ou a sociedade ganha precedência em detrimento dos indivíduos.

A teoria da estruturação de Anthony Giddens propõe, justamente, a reestruturação do dualismo sujeito/objeto, que impera, segundo o autor, nas ciências sociais. Nesse sentido, envolve um argumento, sobretudo de natureza ontológica, que redefine não apenas a noção de estrutura – que se identifica com o conceito de objeto social, nas perspectivas objetivistas – como a noção de ação – que se identifica com o conceito de sujeito, nas perspectivas subjetivistas. Em termos ontológicos, a redefinição dos conceitos de estrutura e ação, ocorre com base na apropriação de desenvolvimentos no âmbito das filosofias e das sociologias pós-empiristas, que dispõem, em primeiro plano, conceitos como cognoscitividade, reflexão, linguagem, regionalização, tempo-espço, história, dentre outros. A partir desses conceitos, Giddens (2009) estabelece um novo conceito e uma nova tarefa para as ciências sociais, bem como todo um instrumental conceitual, que, no entanto, é, segundo o autor, adaptável a muitas maneiras de se fazer pesquisa social.

A complexidade envolvida nessas questões nos faz retomá-las, aqui, apenas em linhas gerais. Ou seja, o que buscamos é reconstituir o argumento de Giddens (2009), a fim de evidenciar o que é a teoria da estruturação, em termos da recondução do dualismo

sujeito/objeto em favor do conceito de dualidade da estrutura, evidenciando os conceitos que operacionalizam essa perspectiva, bem como as implicações para a pesquisa social, no entender do próprio Giddens. Essa é a primeira etapa de um processo, que envolve três etapas inter-relacionadas. A segunda etapa consiste, ainda neste capítulo, em organizar, a partir da teoria da estruturação, as justificativas para uma teoria da aprendizagem organizacional, fundamentada na perspectiva da dualidade da estrutura. A terceira etapa é um trabalho para o próximo capítulo, no qual, apresentamos a aprendizagem organizacional como um processo de estruturação do conhecimento organizacional. Nessa etapa, retomamos as abordagens tradicionais e alternativas da aprendizagem organizacional, em contraste com a perspectiva proposta nesta tese, além de considerarmos as implicações para a pesquisa em aprendizagem organizacional, quando considerada como um processo de estruturação do conhecimento organizacional.

## Origens e Fundamentos da Teoria da Estruturação

Como Giddens (2009) enuncia, a teoria da estruturação baseia-se na premissa de que o dualismo sujeito/objeto tem de ser reestruturado em termos de dualidade da estrutura. Trata-se de uma proposição fundamentada nos desenvolvimentos recentes proporcionados pela “conversão linguística” e pelo crescente avanço das filosofias pós-empiristas, principalmente no continente europeu. É com base nesse quadro conceitual amplo e multifacetado<sup>45</sup>, mas integrado por certas críticas às filosofias empiristas, que Giddens (2009) apresenta sua teoria

---

<sup>45</sup> Vale, aqui, retomar a defesa de Giddens (2009) contra uma possível crítica que venha acusá-lo de “ecletismo inaceitável”. Não só pela defesa em si mesma, mas porque nela o autor estabelece, de forma mais precisa, o “pano de fundo” da teoria da estruturação: “Ao formular esta descrição da teoria da estruturação, não tive a menor relutância em apoiar-me em idéias oriundas de fontes completamente divergentes. Isso poderá parecer a alguns um ecletismo inaceitável, mas eu nunca consegui temer esse tipo de objeção. Existe um inegável conforto em trabalhar dentro de tradições estabelecidas de pensamento - sobretudo, talvez, em face da grande diversidade de abordagens com que se defronta correntemente quem está fora de uma tradição qualquer. O conforto de pontos de vista estabelecidos pode, entretanto, servir facilmente de cobertura para a preguiça intelectual. Se as idéias são importantes e esclarecedoras, muito mais importantes do que sua origem é estar capacitado para delinear-las de modo a demonstrar a utilidade delas, mesmo num quadro de referência que poderá ser inteiramente diferente daquele que ajudou a engendr-las. Assim, por exemplo, admito a exigência de que o sujeito seja descentrado e considero isso básico para a teoria da estruturação. Mas não aceito que isso implique a evaporação da subjetividade num universo vazio de sinais. Pelo contrário, consideramos que as práticas sociais, ao penetrarem no espaço e no tempo, estão na raiz da constituição do sujeito e do objeto social. Admito o significado central da ‘conversão linguística’ introduzida especialmente pela fenomenologia hermenêutica e pela filosofia da linguagem ordinária. Ao mesmo tempo, porém, sustento que essa expressão é, em certa medida, enganadora. Os mais importantes desenvolvimentos no tocante à teoria social não estão ligados a uma conversão em direção à linguagem quanto a uma visão alterada da interseção entre dizer (ou significar) e fazer, oferecendo uma nova concepção de práxis. A transmutação radical da hermenêutica e da fenomenologia iniciada por Heidegger, e as inovações do Wittgenstein do último período constituem os dois principais marcos de um novo caminho. Mas avançar nesse caminho significa precisamente rechaçar qualquer tentativa para tornar-se um discípulo de corpo e alma de um ou outro desses pensadores” (Giddens, 2009, p. XXIV).

da estruturação. Como recondução do dualismo sujeito/objeto, a teoria da estruturação é, sobretudo, uma extensa reflexão (nas palavras do próprio autor) sobre um pronunciamento que se encontra em Marx:

Na verdade, este livro poderia ser corretamente descrito como uma extensa reflexão sobre uma célebre e freqüentemente citada frase que se encontra em Marx. Comenta Marx que "os homens [permitam-nos dizer imediatamente: os seres humanos<sup>46</sup>] fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha...". Bem, assim acontece. Mas que diversidade de problemas complexos de análise social acaba sendo desvendada por esse pronunciamento aparentemente inócuo! (Giddens, 2009, p.XXIII).

A expressão "*os seres humanos fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem*" sinaliza um processo no qual indivíduo e sociedade ganham importância relativa. Esse processo é descrito em Giddens (2009) como o processo de estruturação em si mesmo, configurado no que o autor denomina de dualidade da estrutura: a estrutura como o meio e o resultado da conduta que ela recursivamente organiza. Como dissemos anteriormente, a teoria da estruturação é engendrada a partir de um referencial multifacetado. O processo de estruturação, dessa forma, lida com três conjuntos básicos de questões que é, também, o fundamento da "importância relativa" dada aos indivíduos e ao sistema social, no processo de estruturação das práticas sociais:

- (1) A maioria das escolas de pensamento centralizadas na Europa (com exceção do estruturalismo e do pós-estruturalismo) rejeita, a partir do final da década de 1960, a sociologia americana e, em particular, a teoria de ação de Talcott Parsons, em favor do caráter ativo, reflexivo da conduta humana. Rejeitam, assim, a ideia de que o comportamento humano pode ser percebido como resultado de forças que os seres humanos não controlam nem compreendem;
- (2) As escolas em questão, incluindo o estruturalismo e o pós-estruturalismo, atribuem um papel fundamental à linguagem e às faculdades cognitivas na explicação da vida social;
- (3) Por fim, o declínio da importância das filosofias empiristas da ciência natural tem implicações profundas para a compreensão das ciências naturais e das ciências sociais. Constata-se não apenas que há uma diferença fundamental entre as ciências naturais e as ciências sociais, mas também que as questões de

---

<sup>46</sup> Comentário de Giddens (2009).



linguagem e de significado têm uma importância fundamental também para as ciências naturais.

Tais questões refletem uma discussão anterior à teoria da estruturação propriamente dita, que envolve a definição da sociologia como ciência, bem como de suas atribuições. Retomá-la é fundamental para que se possa compreender como, no entender de Giddens (2009), a teoria da estruturação pode fornecer o tipo de pesquisa empírica que a sociologia, segundo o autor, precisa empreender. Sendo a produção teórica um dos principais objetivos da atividade científica, talvez o principal, é fundamental para Giddens (2009) definir o que é teoria no âmbito das ciências sociais. Em particular, porque a teoria da estruturação é produto de certa concepção de ciência e de teoria social. Nesse sentido, Giddens (2009) observa que o desenvolvimento de teorias (o fazer científico) nas ciências sociais – e até mesmo nas ciências naturais – não condiz com o sentido de teoria como um “conjunto de leis ou generalizações dedutivamente relacionadas”, sentido este atribuído por certas versões da filosofia lógico-empirista da ciência natural. Também não condiz, segundo o autor, com uma versão mais fraca dessa ideia, na qual a teoria é definida como generalizações com conteúdo explanatório (proposições explanatórias).

Para Giddens (2009), tais concepções decorrem de um equívoco em relação à natureza da explicação nas ciências sociais. Em primeiro lugar, o autor define como ponto pacífico a ideia de que a explicação é sempre contextualizada. Em segundo lugar, observa que a maioria das perguntas “por quê?” não necessita de uma generalização para serem respondidas. E mais: a descoberta de generalizações, segundo o autor, não é a finalidade suprema, nem a totalidade do que é produzido no âmbito das ciências sociais. Conceber a explicação como “um conjunto de leis” ou como “proposições explanatórias”, em teoria social, decorre, ainda, de um equívoco mais fundamental, que gira em torno do próprio conceito de generalização. Giddens (2009) considera que as generalizações tendem para dois polos: (1) generalizações que os atores sociais conhecem e, portanto, não precisam ser “descobertas” pelos cientistas sociais, ainda que esses possam lhes atribuir uma nova estrutura discursiva; (2) generalizações que os atores sociais desconhecem, ainda que atuem efetivamente sobre eles, e que precisam ser “descobertas” pelos cientistas sociais. As generalizações do segundo tipo são as de natureza explanatória, difundida como interesse primordial das ciências sociais pela “sociologia estruturalista”. No entanto, para Giddens, ambas as perspectivas de generalizações são básicas para a ciência social. Ademais, observa que os conceitos desenvolvidos sob a rubrica de

“teoria social” não se configuram, exclusivamente, como generalizações, em nenhum dos dois sentidos apresentados. Muito da teoria em ciências sociais envolve a constituição de meios conceituais para se analisar o que os atores sabem acerca do que fazem. Apesar de não se constituir em generalizações, trata-se de um trabalho hermenêutico necessário e inerente à teoria social (Giddens, 2009).

A divergência em torno do conceito de ciências sociais pode ser mais bem compreendida a partir da análise das perspectivas teóricas que lhes servem de fundamento e dão origem ao problema do dualismo em teoria social. Giddens (2009) dispõe, de um lado, o estruturalismo e o funcionalismo e, de outro, a hermenêutica e as várias formas de "sociologia interpretativa". Considera que, apesar de certas diferenças <sup>47</sup>, o estruturalismo e o funcionalismo são marcados por duas semelhanças básicas. Em primeiro lugar, ambos fundamentam-se em uma perspectiva naturalística e inclinada para o objetivismo. Em segundo lugar, tanto o estruturalismo como o funcionalismo sustentam a preeminência do todo social sobre suas partes constituintes, ou seja, sobre os seres humanos. Em contrapartida, a hermenêutica e as variadas formas de "sociologia interpretativa" advertem que as ciências naturais e as ciências sociais são radicalmente distintas. Aqui, a subjetividade é tomada como centro da experiência humana, da produção da cultura e da história, e, dessa forma, é considerada o fundamento básico das ciências sociais. O mundo natural, nessa perspectiva, só pode ser apreendido de fora, ao contrário do mundo humano, o que confere primazia às ciências sociais, em associação com a primazia do sujeito. Este é o cerne do dualismo sujeito/objeto:

- (1) Estruturalismo/funcionalismo (objetivismo): ênfase nas ciências naturais, como modelo para as ciências humanas, que resulta em uma concepção objetiva do mundo, segundo a qual as estruturas (em diversas acepções) têm primazia sobre a ação humana;
- (2) Sociologias Interpretativas (subjetivismo): ênfase nas ciências humanas, como ciência da subjetividade humana, que resulta em uma ação subjetiva no mundo,

---

<sup>47</sup> O estruturalismo, por exemplo, não é fundamentado em analogias biológicas, como é caso do funcionalismo. Segundo Giddens (2009), a biologia é apropriada pelo funcionalismo como um guia para conceituar a estrutura e o funcionamento dos sistemas sociais, bem como os processos de evolução social, via mecanismos de adaptação. No caso do estruturalismo, a homologia entre ciências naturais e ciências sociais é de ordem cognitiva. Especificamente, haveria entre as ciências sociais e as ciências naturais semelhanças em termos de constituição global da mente.

na qual a ação humana ganha precedência, em detrimento da coerção estrutural (Giddens, 2009).

A superação do dualismo significa, portanto, a superação do conceito tradicional de ciências sociais em duas perspectivas. A primeira delas, de natureza epistemológica, implica a redefinição do conceito de teoria social, considerada de forma mais complexa, no sentido de que envolve a busca de generalizações (nos dois sentidos apresentados), além da abordagem da cognoscitividade dos agentes, mediante um trabalho que Giddens (2009) define como hermenêutico. A segunda, de natureza ontológica, no sentido de definição da unidade de análise da sociologia, que envolve, simultaneamente, a redefinição do ser humano e do fazer humano. Na teoria da estruturação, a unidade de análise não é qualquer espécie de todo social, como define o funcionalismo/estruturalismo, nem a experiência do ator individual, como apontam as sociologias interpretativas; mas sim as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo. Aqui, um conceito importante para a teoria da estruturação é a ideia de regionalização. Os conceitos de “sistema social” e de “sociedade”, segundo Giddens (2009), têm sofrido uma forte influência das abordagens naturalistas, que tendem a conceber as sociedades como “entidades claramente delimitadas” e os sistemas sociais como “unidades dotadas de elevada integração interna”. O que leva os autores a definir a sociologia como ciência da sociedade, de um todo social, ou de sistema sociais. A noção de regionalização coloca em relevo a natureza localizada da interação social, na qual os locais deixam de ser meramente lugares para se constituírem em “cenários de interação”, nos quais se desenvolvem as práticas sociais concretas.

A característica principal de tais práticas, segundo Giddens (2009), é a recursividade. O que significa dizer que os atores sociais não as criam, mas as recriam continuamente, mediante os instrumentos pelos quais se expressam como agentes. O caráter recursivo da vida social diz respeito ao processo de rotinização das atividades sociais, na medida em que se estendem no espaço e no tempo. Para o autor, o conceito de rotinização é fundamental à teoria da estruturação. A rotina, elemento básico da atividade social cotidiana, designa, justamente, a recriação constante das propriedades estruturadas da atividade social, via dualidade da estrutura (Giddens, 2009).

## Elementos da Teoria da Estruturação

Dado esse retrospecto geral das origens e fundamentos da teoria da estruturação, buscamos, nesta seção, analisá-la em termos mais específicos, de modo a apresentar como os conceitos de agente, agência, estrutura e dualidade da estrutura se configuram no processo de estruturação das práticas sociais.

### *A natureza do agente e da agência*

Em sua teoria da estruturação, Giddens (2009) distingue o agente da agência. A natureza do agente é definida a partir do modelo de estratificação do agente, composto de condições não reconhecidas da ação, consequências impremeditadas da ação, monitoração reflexiva da ação, racionalização da ação e motivação da ação. Já a natureza da agência é redefinida como os eventos dos quais um indivíduo é perpetrador da ação, sem que haja um vínculo necessário com a ideia de intencionalidade, como frequentemente se define a agência humana.

O monitoramento reflexivo da atividade corresponde, segundo Giddens (2009), a uma característica crônica da ação cotidiana. Nesse processo, o indivíduo monitora não apenas sua própria conduta, mas também, a conduta de outros indivíduos, além dos aspectos físicos e sociais do contexto em que se move. É dessa forma que atores sociais desenvolvem um “entendimento teórico” das bases de sua atividade. Tal entendimento não significa, para Giddens (2009), que os indivíduos devam apresentar discursivamente as razões de sua ação, ou mesmo, que tenham a capacidade para fazê-lo de forma discursiva. Aqui é importante a noção de consciência prática, definida como “todas as coisas que os atores conhecem tacitamente sobre como ‘continuar’ nos contextos da vida social sem serem capazes de lhes dar uma expressão discursiva direta” (p. XXV). O que distingue os atores como sujeitos competentes, segundo o autor, é que indivíduos são capazes de explicar a maior parte do que fazem, caso sejam questionados a respeito. Nessa perspectiva, Giddens (2009) distingue a monitoração reflexiva e a racionalização da ação de sua motivação. A monitoração reflexiva da ação relaciona-se, como vimos, ao controle e regulação do modo como a ação é cronicamente executada pelo agente. A racionalização – ou razões – se refere, por sua vez, aos motivos da ação. Quase sempre, os atores competentes podem informar, de modo discursivo, as razões para atuar do modo que atuam. O mesmo não acontece com os motivos da ação, ou seja, com as necessidades que as instigam. A motivação, segundo Giddens (2009),

refere-se mais propriamente ao potencial para ação do que ao modo como a ação é cronicamente executada (monitoração reflexiva) e não é facilmente apresentada em forma de discurso. Entram em jogo nessa questão o conceito de inconsciente (motivação inconsciente) e a noção de consciência prática. Nesse contexto, o inconsciente é interpretado de forma diversa da apresentada por Freud, mas, de qualquer forma, pode ser separado da consciência prática por conta de barreiras centradas, particularmente, na repressão. Entre consciência discursiva e consciência prática, por outro lado, não existem barreiras dessa natureza. Para Giddens (2009), a diferença fundamental entre consciência discursiva e consciência prática consiste, respectivamente, nas diferenças entre o que pode ser dito e o que simplesmente é feito. Consciência discursiva, consciência prática e inconsciente são conceitos propostos por Giddens (2009), em lugar da tríade psicanalítica ego, superego e id. Nas palavras do autor:

A distinção freudiana de ego e id não pode dar conta tranqüilamente da análise da consciência prática, a qual carece de abrigo teórico na teoria psicanalítica, assim como nos outros tipos de pensamento social previamente indicados. O conceito de "pré-consciente" talvez seja a noção mais próxima da consciência prática no repertório conceptual da psicanálise, mas, em seu uso geral, significa claramente algo diferente. Em lugar de "ego" é preferível falar de "eu" (como fez Freud, é claro, no alemão original). Esse uso não impede o antropomorfismo, no qual o ego é retratado como uma espécie de mini-agente; mas, pelo menos, ajuda a começar a remediá-lo. O uso de "eu" desenvolve-se a partir do posicionamento do agente em encontros sociais e está-lhe associado daí em diante. Enquanto um termo de tipo predicativo é "vazio" de conteúdo, em comparação com a riqueza das autodescrições do ator que implicam o "mim". O completo domínio das relações de "eu", "mim", "tu", quando aplicadas reflexivamente no discurso, é de importância decisiva para a competência em formação de agentes que estão aprendendo a linguagem. Uma vez que não uso o termo "ego", é evidentemente preferível dispensar também "superego" - um termo de todo modo tosco. A expressão "consciência moral" serve perfeitamente bem como seu substituto (Giddens, 2009, p.8-9).

O modelo de agente assim apresentado tem profunda relação com a natureza da agência humana. Em particular, porque o agente incorpora a dimensão da consciência prática, segundo Giddens (2009), negligenciada pelo funcionalismo e pelas demais visões objetivistas das ciências sociais. A consciência prática, conforme o autor, é ressaltada, apenas, com a fenomenologia e a etnometodologia, em conjunto com a filosofia da linguagem ordinária. Em segundo lugar, porque ao incorporar a noção de inconsciente, abre-se caminho para se compreender as consequências impremeditadas da ação, longe de conceitos funcionalistas.

O exemplo citado por Giddens (2009) de como o funcionalismo vê a questão das consequências impremeditadas é a enunciada por Merton. Na perspectiva de Merton, as consequências involuntárias são conjugadas com a análise funcional. Merton considera, por um lado, as atividades intencionais como funções manifestas e, por outro, as suas consequências impremeditadas, como funções latentes. Na análise social, a identificação das funções latentes cumpre, dentre outros objetivos, o papel de demonstrar que as atividades

sociais aparentemente irracionais, ao final, podem não ser tão irracionais como parecem. Não são irracionais, segundo o autor, porque as consequências impremeditadas podem ajudar no processo de reprodução da prática em foco.

Giddens (2009) retoma o exemplo de Merton, segundo o qual, um cerimonial pode cumprir a função latente de reforçar a identidade do grupo, uma vez que oferece a possibilidade das pessoas se encontrarem para realizar uma atividade comum. Esse exemplo, juntamente com os fundamentos da análise funcional de Merton, é rejeitado por Giddens (2009). Segundo esse último autor, ao contrário do que Merton supõe, a análise das consequências impremeditadas não torna compreensíveis as formas irracionais da conduta social. A ideia de uma relação funcional não fornece razões para a existência de uma prática, uma vez que não se pode falar em “razões da sociedade”, da mesma forma que se fala de razões, necessidades e intenções do ator individual. A única exceção, no caso, é “(...) quando os atores se comportam com conhecimento do que entendem por necessidades sociais” (Giddens, 2009, p.15).

Isso não significa, porém, que a análise das consequências impremeditadas não seja de interesse para o cientista social. Muito pelo contrário. Em primeiro lugar, é necessário ter em conta, porém, o que significam tais consequências; e, em segundo lugar, apontar os contextos de pesquisa em que a análise de consequências impremeditadas não se vincula à ideia de que há “razões da sociedade” que as torna racionais. Nesse sentido, Giddens (2009) assume que a vida cotidiana ocorre como um fluxo de ação intencional que, no entanto, gera consequências impremeditadas que, por sua vez, podem gerar condições não reconhecidas de novos atos. Sendo assim, a agência humana não pode ser explicada, exclusivamente, em termos de intenções. No entender de Giddens (2009), a agência se refere, antes de tudo, a capacidade do agente de realizar coisas, de modo que agência subentende poder. Mais especificamente, a agência “(...) diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente” (p.10-11). Nesse sentido, diz Giddens (2009, p.11): “sou o autor de muitas coisas que não tenho a intenção de fazer e que posso não querer realizar, mas que, não obstante, faço. Inversamente, pode haver circunstâncias em que pretendo realizar alguma coisa, e a realizo, embora não diretamente através de minha ‘agência’”. Dessa forma, o autor separa “o que um agente ‘faz’ daquilo que é pretendido pelo agente”. É preciso compreender, nesse caso, o que Giddens (2009) denomina de intencionalidade, em conexão com o seu conceito de agência. A intencionalidade relaciona-se com atos que o perpetrador sabe, ou acredita, que

implicará determinado desfecho e, por isso, usa tal conhecimento para alcançar o resultado almejado. Já o conceito de agência refere-se, exclusivamente, a fazer. O exemplo trabalhado por Giddens (2009) é o de alguém que, ao acender a luz em sua casa, alerta um ladrão, ainda que ignore a sua presença. Nesse caso, o agente aciona o interruptor e, também, alerta o ladrão. São duas agências, ainda que haja certa intencionalidade na primeira ação, e nenhuma intenção na segunda, já que o agente desconhece a presença do ladrão. De qualquer forma, “as consequências do que os atores fazem, intencionalmente ou não, são eventos que não teriam acontecido se eles tivessem se comportado de modo diferente, mas cuja realização não está ao alcance do poder do agente (independentemente de quais eram suas intenções) (Giddens, 2009, p.12). Um exemplo de consequências impremeditadas é o chamado “efeito de composição”. Tal efeito é o resultado de um agregado de atos – como, por exemplo, os atos de agentes em um mercado de imóveis –, intencionalmente executados, em que o resultado final não é pretendido por ninguém. O que, segundo Giddens (2009, p.12), “é, por assim dizer, um feito de todos e de ninguém”.

### *Estrutura e Estruturação*

Para definir estrutura e o processo de estruturação, Giddens (2009) apresenta, inicialmente, como a estrutura é concebida nas abordagens objetivistas, em particular, no funcionalismo e no estruturalismo. Segundo o autor, os autores funcionalistas tendem a focalizar o conceito de “função”, de tal modo que, o conceito de estrutura é uma “noção recebida”. Apesar disso, está claro que estrutura, para os funcionalistas, corresponde a uma espécie de padronização dos fenômenos sociais. Imagens visuais da noção de estrutura como, por exemplo, o esqueleto ou as vigas-mestras de um edifício, corroboram a ideia de padronização. A estrutura, dessa forma, é algo externo à ação humana. Já os estruturalistas, de acordo com Giddens (2009), concebem a estrutura de forma mais sofisticada. Aqui, a estrutura não é definida como padronização de presenças e sim como interseção de presença e ausência. Nesse caso, fala-se de códigos subjacentes a serem inferidos das manifestações superficiais. Há, porém, certa ambiguidade em termos de se definir se a estrutura é uma “matriz de transformações admissíveis dentro de um conjunto” ou as “regras que governam a matriz”.

A noção de estrutura, na teoria da estruturação, vincula-se, primordialmente, ao segundo sentido. Mais especificamente, a estrutura é definida como “regras” e “recursos”. A estrutura, definida nesses termos, relaciona-se com as “propriedades de estruturação”, ou seja,

as propriedades que permitem a delimitação das práticas sociais no tempo-espaço, conferindo-lhes existência, uma vez que, lhes empresta uma forma sistêmica, discernível como semelhante, em dimensões variáveis de tempo e de espaço. Para Giddens (2009), os sistemas sociais, à rigor, não possuem estruturas, exibem propriedades estruturais. A estrutura existe, somente, como presença espaço-temporal, ou seja, como uma espécie de exemplificação das propriedades estruturais nas práticas cotidianas.

Mas, o que significa dizer que as estruturas são regras e recursos? A noção de regra não é menos ambígua que o conceito de estrutura. Pode-se vincular aos mais variáveis entendimentos como, por exemplo, a “prescrições formalizadas”, à “constituição de significados”, à “regulação”, dentre outros. Na teoria da estruturação, as regras recebem um tratamento mais ou menos específico. São definidas, sobretudo, como “(...) procedimentos generalizáveis aplicados no desempenho/reprodução de práticas sociais” (Giddens, 2009, p.25). Essa definição vincula-se, diretamente, à cognoscitividade dos agentes e, em particular, à consciência prática:

Como atores sociais, todos os seres humanos são altamente “instruídos” no que diz respeito ao conhecimento que possuem e aplicam na produção e reprodução de encontros sociais cotidianos; o grande volume desse conhecimento é, em sua maioria, de caráter mais prático do que teórico. Como Schutz e muitos outros sublinharam, os atores empregam esquemas simbolizados (fórmulas) no decorrer de suas atividades diárias para resolver rotineiramente as situações da vida social. O conhecimento do procedimento, ou o domínio das técnicas de “fazer” atividade social, é metodológico por definição. Quer dizer, tal conhecimento não especifica todas as situações que um ator poderá defrontar, nem poderia fazê-lo; ele proporciona a capacidade genérica de reagir a uma gama indeterminada de circunstâncias sociais e de influenciá-las (Giddens, 2009, p.25-26).

O que dizer dos recursos? Na teoria da estruturação, recursos e poder apresentam uma relação estreita. Giddens (2009) redefine a noção de poder em função da dualidade da estrutura. Inicialmente, observa que, de um modo geral, as ciências sociais trabalham com uma concepção de poder filiada ao dualismo de sujeito e objeto. Nessa linha, “poder” é definido em termos de intenção ou de vontade, a capacidade de obter resultados desejados ou pretendidos (subjetivismo); ou como uma propriedade da sociedade ou da comunidade social, na acepção de Parsons e, também, de Foucault (objetivismo). A questão, para Giddens (2009), não é propriamente eliminar tais concepções, mas, pensar a relação entre elas, como um traço da dualidade da estrutura. Nesse caso, o poder é uma relação que se expressa em toda ação social, como exemplificação da conduta na reprodução social, por meio dos recursos. O poder, em si mesmo, não é um recurso, nem está vinculado à realização de interesses seccionais. Pressupõe relações regularizadas de autonomia e dependência entre atores ou coletividades e, uma vez que toda forma de dependência oferece recursos, não só os



superiores influenciam as atividades dos subordinados, mas também os subordinados influenciam as atividades dos superiores. Um processo que o autor denomina de dialética do controle em ciências sociais. Nessa perspectiva, o poder é gerado na (e por meio da) reprodução de estruturas de dominação. Sendo que os recursos, que constituem a estrutura juntamente com as regras, são de duas espécies: alocativos e autoritários<sup>48</sup>.

<b>Recursos Alocativos</b>	<b>Recursos Autoritários</b>
1. Características materiais do meio ambiente (matérias-primas, fontes de poder material)	1. Organização do tempo-espaço social (constituição temporal-espacial de caminhos e regiões)
2. Meios de produção/reprodução material (instrumentos de produção, tecnologia)	2. Produção/reprodução do corpo (organização e relação de seres humanos em associação mútua)
3. Bens produzidos (artefatos criados pela interação de 1 e 2)	3. Organização de oportunidades de vida (constituição de oportunidades de auto-desenvolvimento e de auto-expressão)

Figura 4: Recursos Alocativos e Recursos Autoritários

Fonte: Giddens (2009, p.304)

Segundo Giddens (2009), a história humana tem sido descrita – em particular, por influência do marxismo –, como expansão das “forças de produção”. Nesse processo, os recursos alocativos ganham precedência, em detrimento dos recursos autoritários. Giddens (2009) pretende que ambas as espécies de recursos sejam igualmente importantes no desenvolvimento das sociedades:

O aumento dos recursos materiais é fundamental para a expansão do poder, mas os recursos alocativos não podem ser desenvolvidos sem a transmutação de recursos autoritários, e estes últimos são, sem dúvida, pelo menos tão importantes quanto os primeiros no fornecimento de “alavancas” de mudança social (Giddens, 2009, p.306).

Nessa discussão, é de particular importância o processo de armazenagem de recursos. A acumulação de recursos alocativos, segundo Giddens (2009), vincula-se diretamente à geração de poder, na medida em que está estreitamente relacionada com o distanciamento tempo-espaço e com a continuidade da sociedade ao longo do tempo e do espaço. Nesse

<sup>48</sup> Os três tipos de recursos autoritários são definidos por Giddens (2009): (1) “a organização de tempo-espaço social refere-se às formas de regionalização dentro (e através) das sociedades, em função das quais são constituídos os percursos espaço-temporais da vida cotidiana (p.306)”; (2) “(...) a coordenação de quantidades de pessoas reunidas numa sociedade e sua reprodução no tempo constitui um recurso autoritário de um gênero fundamental. O poder não depende somente, é claro, do tamanho de uma população reunida numa ordem administrativa. Mas as dimensões da organização do sistema constituem uma contribuição muito significativa para a geração de poder” (p.306- 307); (3) “‘oportunidades de vida’ significa, em primeiro lugar, as probabilidades de pura sobrevivência para os seres humanos em diferentes formas e regiões de sociedade”.

sentido, o autor observa que “(...) a expansão do capitalismo para formar uma nova economia mundial não teria sido possível sem o desenvolvimento de uma série de técnicas para a preservação e armazenagem de bens perecíveis, sobretudo de alimentos (p.306)”. Além disso, o capitalismo gera – e é dependente de – inovações técnicas aliadas a um uso maciço de recursos naturais, ao contrário do que acontecia em todas as formas anteriores de produção, o que gera relações de poder bastante diferenciadas.

Por sua vez, recursos autoritários não são menos importantes nesse sentido. Segundo Giddens (2009, p.307), “‘armazenagem’ é um meio de ‘ligar’ o tempo-espaço envolvendo, no nível da ação, a administração inteligente e de um futuro projetado e a recordação de um tempo passado”. De modo que, por definição, a armazenagem já pressupõe modos de controle tempo-espaço, ou seja, os recursos autoritários. Em culturas orais, a memória humana constitui-se virtualmente no único repositório de armazenamento de informação, ao passo que, nas culturas escritas, além dos modos de controle tempo-espaço, pressupõe-se, também, uma experiência fenomenal do tempo vivido, sendo que, nesse caso, o recipiente que armazena os recursos autoritários é a própria comunidade. Aqui, é importante distinguir a memória em seu duplo sentido: (1) como relacionada às qualidades psicológicas de agentes individuais; e (2) como inerente à recursividade da reprodução institucional. O primeiro sentido prevalece nas culturas orais; o segundo, por sua vez, predomina nas culturas escritas (Giddens, 2009).

Por fim, retomemos uma das questões centrais à teoria da estruturação, que relaciona agência e estrutura, antes de focalizarmos, a questão da dualidade da estrutura. Giddens (2009, p.28) questiona: “de que maneira é possível dizer que a conduta de atores individuais reproduz as propriedades estruturais de coletividades maiores?”. A resposta, segundo o autor, é, a um só tempo, mais fácil e mais difícil do que parece. Mais fácil porque, em uma perspectiva lógica, a resposta é um truísmo: a existência continuada de grandes coletividades independe das atividades de um indivíduo em particular, mas ela deixaria de existir se todos os agentes deixassem de existir. Mais difícil porque, em termos substantivos, a resposta depende de questões ainda não respondidas. Tais questões dizem respeito ao problema da integração dos diferentes tipos de totalidade social. No âmbito do funcionalismo/estruturalismo, a sociedade é tratada como uma coletividade unificada. No entanto, segundo Giddens (2009), a “reprodução social” não se configura como um processo de consolidação da coesão social. As sociedades não podem ser representadas como

coletividades unificadas, já que exibem diferentes níveis de integração, como o demonstra o conceito de regionalização, anteriormente referido.

### *Dualidade da Estrutura*

A dualidade da estrutura é o conceito central na teoria da estruturação e, por isso, incorpora, quer seja explícita ou implicitamente, todos os outros. Em resumo, Giddens (2009) afirma:

A estrutura, como conjuntos de regras e recursos recursivamente organizados, está fora do tempo e do espaço, exceto em suas exemplificações e coordenação como traços mnêmicos, e é marcada por uma “ausência do sujeito”. Os sistemas sociais em que a estrutura está recursivamente implicada, pelo contrário, compreendem as atividades localizadas de agentes humanos, reproduzidas através do tempo e do espaço. Analisar a estruturação de sistemas sociais significa estudar os modos como tais sistemas, fundamentados nas atividades cognoscitivas de atores localizados que se apoiam em regras e recursos na diversidade de contextos de ação, são produzidos e reproduzidos em interação (Giddens, 2009, p. 29-30).

Nesse argumento, a dualidade da estrutura aparece implicitamente e constitui o teorema que relaciona agência e estrutura como uma dualidade, em superação ao dualismo sujeito/objeto. Portanto, agentes e estruturas não são constituídos isoladamente, mas de forma conjunta, nas práticas sociais. Nesse sentido, Giddens (2009) entende estrutura como um recurso “interno” às atividades dos indivíduos, em oposição à ideia de uma estrutura coercitiva, externa, que determina as ações individuais, como se os indivíduos fossem “idiotas culturais”. Isso não impede o reconhecimento, por parte do autor, de que a estrutura possui uma dimensão coercitiva mas, além de ser restritiva, a estrutura também é facilitadora e não pode ser comparada a imagens como o “esqueleto” ou as “vigas de um edifício”. A estrutura é facilitadora porque, no entender de Giddens (2009), virtualmente organiza e permite a reprodução recursiva de práticas sociais, o que significa dizer que ela é, simultaneamente, meio e fim, processo e resultado. Nada impede que o resultado desse processo seja reificado pelos atores, em uma espécie de “naturalização das relações sociais”, mas isso não significa dizer que a estrutura é um elemento coercitivo, no sentido estruturalista e funcionalista. Mesmo porque os processos de reificação social não eliminam a cognoscitividade dos agentes, muito pelo contrário, evidenciam a capacidade dos seres humanos de prosseguir, ou seja, sua “consciência prática”. Nas palavras de Giddens (2009):

O conhecimento de convenções sociais, de si mesmo e de outros seres humanos, pressuposto na capacidade de “prosseguir” na diversidade de contextos da vida social, é detalhado e impressionante. Todos os membros competentes da sociedade são imensamente talentosos nas realizações práticas de atividades sociais e hábeis “sociólogos”. O conhecimento que eles possuem não é secundário para a padronização persistente da vida social, mas faz parte dela. Esta ênfase é absolutamente necessária para

evitarem os erros do funcionalismo e do estruturalismo, erros que, suprimindo ou reduzindo as razões dos agentes – a racionalização da ação como cronicamente envolvida na estruturação de práticas sociais –, procuram as origens de suas atividades em fenômenos que esses agentes ignoram (Giddens, 2009, p.30-31).

Mas, isso não significa dizer, como as sociologias interpretativas dizem, que a sociedade é uma “criação plástica” de seres humanos. Giddens (2009) adverte que, conforme a dualidade da estrutura, “o momento da produção da ação” é, também, “o momento da reprodução da ação”, nos contextos do desempenho cotidiano da vida social. Dessa forma, as propriedades estruturais de sistemas sociais não podem ser consideradas como “produtos sociais”, “(...) já que com isso tende-se a sugerir que atores pré-constituídos se reúnem, de alguma forma, para criá-las” (Giddens, 2009, p.31). Assim, a ideia fundamental da dualidade da estrutura é que agência e estrutura encontram-se, de forma recursiva, nas atividades cotidianas, através do espaço-tempo:

A dualidade da estrutura é sempre a base principal das continuidades na reprodução social através do espaço-tempo. Por sua vez, pressupõe a monitoração reflexiva (e a integração) de agentes na duração da atividade social cotidiana. Mas a cognoscitividade humana é sempre limitada. O fluxo da ação produz continuamente consequências que não estavam nas intenções dos atores, e estas também podem formar condições não-reconhecidas de ação, nos moldes de um feedback. A história humana é criada por atividades intencionais, mas não constitui um projeto deliberado; ela se esquia persistentemente dos esforços para colocá-la sob direção consciente. Contudo, essas tentativas são continuamente feitas por seres humanos, que agem sob a ameaça e a promessa da circunstância de serem únicas criaturas que fazem sua “história” no conhecimento desse fato (Giddens, 2009, p.32).

## Implicações para a Pesquisa Empírica

Como diz Giddens (2009), a teoria da estruturação não teria qualquer valor se não tivesse implicações para a pesquisa empírica. Como decorrência da dualidade da estrutura, os vínculos da teoria da estruturação com a pesquisa empírica, segundo o autor, “(...) dizem respeito à elaboração das *implicações lógicas* do estudo de uma ‘matéria’ da qual o pesquisador já é uma parte e à elucidação de conotações substantivas das noções essenciais de ação e estrutura (Giddens, 2009, p. XXXIII) (grifo nosso)”. Tais implicações devem ser compreendidas como diretrizes para a orientação global da pesquisa social, o que significa dizer que a teoria da estruturação, como define Giddens (2009), não oferece restrição em termos do uso de certas técnicas específicas de pesquisa, como os métodos de coleta de dados, mas oferece importantes considerações sobre o “modo de aplicação de determinadas técnicas a questões de pesquisa e para a interpretação de resultados (...)” (Giddens, 2009, p. XXXIII).

Antes de apresentar as implicações para a pesquisa social, Giddens (2009) retoma os principais itens da teoria da estruturação, a guisa de recapitulação dos princípios que incidem, de forma mais geral, sobre os problemas de pesquisa. Também será útil, retomá-los, aqui, ainda que de forma mais sumária<sup>49</sup>:

- (1) “Todos os seres humanos são agentes cognoscitivos”.
- (2) “A cognoscitividade de atores humanos está sempre vinculada, por um lado, ao inconsciente e, por outro, as condições não reconhecidas/consequências impremeditadas da ação”.
- (3) “O estudo da vida cotidiana é essencial para a análise da reprodução de práticas institucionalizadas”.
- (4) “A rotina, psicologicamente ligada à minimização das fontes inconscientes de ansiedade, é a forma predominante de atividade social cotidiana”.
- (5) “O estudo do contexto, ou das contextualidades de interação, é inerente à investigação da reprodução social”.
- (6) “Identidades sociais, e as relações posição-prática que lhes estão associadas, são ‘marcos’ no tempo-espaço virtual da estrutura”.
- (7) “Nenhum significado unitário pode ser dado à ‘coerção’ na análise social.”
- (8) “Entre as propriedades estruturais de sistemas sociais, os princípios estruturais são especialmente importantes, uma vez que especificam tipos globais de sociedade”.
- (9) “O estudo do poder não pode ser visto como uma consideração de segunda ordem nas ciências sociais”.
- (10) “Não há mecanismo de organização social ou de reprodução social identificado por analistas sociais que atores leigos não possam também conhecer e incorporar ativamente ao que fazem”.

Diante dessas proposições, temos, segundo Giddens (2009), as seguintes implicações, de cunho geral, para a pesquisa em ciência social:

---

<sup>49</sup> Tais princípios podem ser vistos, de forma mais detalhada, em Giddens (2009, p.331 – 334).

- (1) Toda pesquisa social tem um aspecto necessariamente cultural, etnográfico ou “antropológico”.
- (2) O analista social, também, deve levar em consideração a constituição espaço-temporal da vida social.
- (3) É fundamental levar em consideração as habilidades complexas dos atores sociais, envolvidas na coordenação dos contextos de suas atividades cotidianas.

Os itens 1 e 2 referem-se, mais diretamente, à dimensão do contexto social, compreendido não apenas como lugar, mas como cenário de interação. Com isso, temos um conceito mais complexo de cultura, que é geralmente tratada no âmbito das abordagens objetivistas, como um container, no qual as relações sociais acontecem. Essa noção de cultura como espaço, é acrescida da noção de tempo e, explicitamente, no item 3, pela cognoscitividade dos agentes. Cognoscitividade que tem como uma das suas características mais fundamentais o fato de ser limitada. Os agentes atuam de forma intencional, mas no entender de Giddens (2009), isso não significa dizer que suas ações são deliberadas. As ações inconscientes e as consequências impremeditadas da ação são os principais indicadores da cognoscitividade limitada dos agentes. Contudo, isso não impede que os agentes, sob alguma forma discursiva, teorizem sobre suas ações. Uma teorização sempre limitada, uma vez que muitas das decisões tomadas pelos agentes são operadas tacitamente, no âmbito da consciência prática. Assim, consciência discursiva e consciência prática são os dois conceitos que operacionalizam a cognoscitividade limitada dos agentes.

Tais implicações geram, por sua vez, dois tipos de enquadramento metodológico em pesquisa social: a análise institucional e a análise da conduta estratégica. Desde já, esses dois enquadramentos são definidos a partir de uma diferença de ênfase, de modo que não há uma linha nítida que os separe. Além disso, ambas as perspectivas de análise devem ser constituídas, mediante uma concentração na dualidade da estrutura. Na análise institucional, em particular, o foco é atribuído às propriedades estruturais, que são tratadas como “(...) características cronicamente reproduzidas de sistemas sociais (p.339)”. Na análise da conduta estratégica, o foco recai “(...) sobre os modos como os atores sociais se apoiam nas propriedades estruturais para a constituição de relações sociais (p.339)”. Nesse caso, as propriedades institucionalizadas, segundo o autor, são metodologicamente supostas como “dadas”. O que não significa dizer que não resultem das ações humanas, mas apenas que a

análise enfatizará as consciências discursiva e prática, bem como as estratégias de controle nos limites contextuais previamente definidos (Giddens, 2009).

### A teoria da estruturação como quadro de referência

Por que a teoria da estruturação como quadro de referência? A metáfora é um “ver como” na espessura do qual se encontram (se criam) semelhanças, cujo resultado é a redescrição (Ricoeur, 2005) da realidade, mediante estruturação de determinada experiência (mal delineada) em termos de outra experiência mais conhecida (Lakoff e Johnson, 2009). O que há de semelhante entre aprendizagem e estruturação e que nos leva a propor a teoria da estruturação como quadro de referência para definir e compreender a aprendizagem organizacional? Em uma palavra, a recursividade.

A teoria da estruturação é complexa, de modo que é difícil falarmos em centralidade de um ou outro conceito. Mas, se é possível dizer de um conceito central à proposta de Giddens (2009), esse conceito é a recursividade, expressa na dualidade da estrutura. Também não podemos falar de aprendizagem, sem falar de seu caráter recursivo. A noção de reflexão associada ao conceito, tanto no âmbito da metáfora cognitiva, como no âmbito da metáfora da cultura, não é outra coisa senão insinuação de seu caráter recursivo. A reflexão só é possível porque produtos anteriores de aprendizagem entram em ação como processos de aprendizagem em novas práticas sociais. É nesse caráter recursivo que, em primeiro lugar, nos apoiamos para falarmos da aprendizagem como processos de estruturação do conhecimento em práticas concretas de trabalho. Em segundo lugar, nos apoiamos na teoria da estruturação em função de suas potencialidades para compreender a aprendizagem organizacional: o núcleo da teoria da estruturação é a recondução do dualismo sujeito/objeto em termos da dualidade da estrutura. O potencial da teoria da estruturação é pontuado, aqui, em contraste com as potencialidades e limites das metáforas tradicionais e alternativas, discutidos na segunda parte desta tese, e organizados na figura 5, em contraste com a teoria da estruturação.

<b>Metáfora</b>	<b>Potencialidades<sup>50</sup></b>	<b>Limites</b>
<b>Cognição</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nas teorias de aprendizagem individual para compreender a aprendizagem organizacional.</li> <li>• Noção de memória organizacional como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crença na racionalidade ilimitada; ao contrário da teoria da estruturação, que pressupõe a racionalidade humana como limitada, o que pode ser percebido nas</li> </ul>

<sup>50</sup> Todas as potencialidades aqui apresentadas podem ser reestruturadas no âmbito da dualidade da estrutura. Não é objetivo desta tese tratá-las em termos da teoria da estruturação, de modo que apenas algumas dessas proposições serão apropriadas neste trabalho.

	<p>expressão metafórica da memória individual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Distinção analítica entre os conceitos de aprendizagem conceitual e de aprendizagem operacional.</li> </ul>	<p>consequências impremeditadas da ação.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropomorfização das organizações; ao contrário da teoria da estruturação, na qual apenas o indivíduo, como ator social, tem agência.</li> <li>• Foco no indivíduo como unidade de análise. O foco da teoria da estruturação não é no agente nem na estrutura, mas na relação entre agência e estrutura em práticas sociais.</li> </ul>
<p><b>Cultura</b> (na versão de comunidades de prática)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na dimensão tácita do conhecimento, ao evidenciar sua apropriação efetiva nas práticas concretas de trabalho.</li> <li>• Ênfase nas histórias contadas nas organizações como meio de permitir diagnósticos e de preservação do conhecimento e de valores nas organizações.</li> <li>• Evidência do papel da aprendizagem como vínculo entre o processo de trabalho e o processo de inovação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na dimensão tácita em detrimento da dimensão explícita do conhecimento. Na teoria da estruturação, o conhecimento explícito, nível da consciência discursiva, por exemplo, também é valorizado.</li> <li>• As comunidades de práticas são consideradas, exclusivamente, como fatores facilitadores da aprendizagem, em um viés antropomórfico. Na teoria da estruturação, a estrutura é facilitadora e coercitiva.</li> <li>• Tratamento holístico das comunidades de práticas, desconsiderando as clivagens internas de uma comunidade; ao contrário, a teoria da estruturação enfatiza tais clivagens ao trabalhar com o conceito de regionalização.</li> </ul>
<p><b>Cultura</b> (na versão de Cook e Yanow, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase no caráter coletivo da organização, pensada em termos de interação social.</li> <li>• A ideia de que a mudança não é nem pode ser considerada como único resultado da aprendizagem.</li> <li>• Enfoque na socialização de conhecimentos radicalmente distinto da metáfora cognitiva, na medida em que pontua o valor da dimensão tácita do conhecimento, no sentido de evidenciar que muito da aprendizagem realizada em uma organização, ao ser compartilhado entre os membros da organização, opera tacitamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foco no coletivo em detrimento do indivíduo como resultado do dualismo de sujeito e de objeto. Na teoria da estruturação, o dualismo é reestruturado em termos da dualidade da estrutura, de modo que o foco é na interação agência/estrutura.</li> <li>• A noção de que aprendizagem organizacional significa que a organização sabe fazer o que faz preserva a antropomorfização das organizações. Na teoria da estruturação só os indivíduos, como atores sociais, possuem agência.</li> </ul>
<p><b>Cognição social</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tratamento do conceito de cultura como normas que orientam o comportamento</li> <li>• Definição de constructos organizacionais, como memória organizacional, em termos das funções exercidas pelos constructos individuais, o que resulta do entrelaçamento entre cognição e cultura. A distinção funcional permite a inclusão de constructos individuais em uma teoria de aprendizagem organizacional, sem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associação de cultura a noção de “container” em que a aprendizagem acontece. Na teoria da estruturação, cultura e cognição se fundem na noção de propriedades estruturais, como cerne da dualidade da estrutura.</li> <li>• Imprecisão em relação ao papel dos indivíduos para a aprendizagem organizacional, também como resultado da associação da noção de cultura a</li> </ul>



	antropomorfizar as organizações.	<i>container</i> . A teoria da estruturação não pressupõe a cultura como destacada dos indivíduos, em função de seu forte apelo as propriedades estruturais das práticas sociais.
<b>Teoria da estruturação (versão Berends et al 2003)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distancia-se da noção de aprendizagem organizacional como um todo holístico (metáfora da cultura).</li> <li>• Evita considerar a aprendizagem organizacional como uma ação individual livre das ações concretas que o indivíduo desempenha (metáfora da cognição).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconsidera a natureza recursiva da estrutura, que é transformada mediante ações recorrentes dos atores sociais, sem perder sua natureza de constituintes da ação social.</li> <li>• Associação com a perspectiva cognitiva, mantendo a noção de aprendizagem organizacional similar a de autores dessa perspectiva. A teoria da estruturação nos parece mais útil à aprendizagem organizacional quando se considera o caráter recursivo da estrutura; o que nos leva a ressaltar a propriedade de estruturação da aprendizagem organizacional.</li> </ul>

Figura 5: Metáforas em Aprendizagem Organizacional: potencialidades e limites em contraste com a teoria da estruturação.

Fonte: Elaboração Própria

A figura 5 resume, dessa forma, as principais potencialidades das metáforas analisadas nesta tese e, em particular, apresenta os principais limites dessas metáforas, em contraste com a teoria da estruturação. Propomos, assim, que a teoria da estruturação, como metáfora para compreender a aprendizagem organizacional, é potencialmente capaz de incorporar, desde que haja uma reestruturação dos conceitos, todas as potencialidades apresentadas pelas perspectivas metafóricas em análise. Além disso, a teoria da estruturação, via noção de dualidade da estrutura, permite: (1) superar o problema da antropomorfização das organizações; (2) contornar o problema relativo ao tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado por meio de processos genéricos em contexto, igualmente, genérico; (3) explicar a relação indivíduo/organização como subjacente ao problema da relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, sem vincular-se ao dualismo sujeito/objeto e as suas dificuldades. No próximo capítulo, tratamos do conceito de aprendizagem organizacional como processos de estruturação do conhecimento, em práticas concretas de trabalho nas organizações.

## Aprendizagem Organizacional como Estruturação do Conhecimento Organizacional

---

---

As metáforas filiadas ao dualismo sujeito/objeto, como temos observado até aqui, permite a distinção entre dois tipos de aprendizagem – aprendizagem individual e aprendizagem organizacional – relativos a duas entidades distintas, indivíduo e organização. Ao utilizarmos a teoria da estruturação como experiência para definir o conceito de aprendizagem organizacional, devemos, sobretudo, observar como o dualismo, em aprendizagem, é reconduzido em termos da dualidade da estrutura. Tal recondução nos leva a considerar a organização em termos de agência e de estrutura e a definir que somente os indivíduos, na condição de agentes, podem efetivamente aprender. Nessa perspectiva, o que chamamos de aprendizagem organizacional é um conceito metafórico que busca significar um tipo particular de relação entre agente e estrutura. Tal relação é demarcada pela noção de conhecimento organizacional, que é, em nossa perspectiva, o produto da aprendizagem organizacional. Compreender essa relação implica:

- (1) Redefinir a relação indivíduo/organização no âmbito da teoria da estruturação, ou seja, em termos de agência e estrutura.
- (2) Estruturar o conceito de aprendizagem (individual e organizacional) a partir do conceito de estruturação, na acepção de Anthony Giddens (2009).

### O Conceito de Organização: do agir organizacional e do Agir Operacional

A organização está entre as experiências humanas que só podem ser definidas metaforicamente. Segundo Maggi (2006), existem três “maneiras de ver” a organização<sup>51</sup>: (1) como sistema social predeterminado em relação aos sujeitos agentes, (2) como sistema social

---

<sup>51</sup> Sobre as três “maneiras de ver”, o autor faz a seguinte consideração: “reconhecer o debate epistemológico em todas as suas dimensões – e portanto em sua riqueza – implica reconhecer ou que há apenas três maneiras de ver a organização – bem como outros assuntos de estudo – ou que estas são inúmeras, mas podem ser reconduzidas nessas três maneiras de ver fundamentais, e ao mesmo tempo aceitar que elas são incomensuráveis” (Maggi, p.2)

construído pelas interações dos sujeitos agentes e, por fim, (3) como processo de ações e decisões. Tais perspectivas vinculam-se ao debate epistemológico em torno das ciências humanas e sociais, que, por sua vez, tem origem na oposição entre uma visão de mundo objetivista – derivada das ciências da natureza – e uma visão de mundo subjetivista – pretensamente vinculada às “ciências do espírito”. Nessa lógica, a visão da organização como processo de ações e decisões constitui, para Maggi (2006), uma terceira via, definida pelo autor como uma teoria do agir organizacional. Em suas palavras:

Essa teoria concebe a organização - ou o "fenômeno organizacional", poder-se-ia dizer - como um processo de ações e decisões. A idéia de processo implica, antes de mais nada, o tempo como dimensão fundamental: o processo é permanente, jamais terminado, e vai ocorrendo em todos os níveis, tanto no da ação do sujeito singular, quanto no das relações de ações de numerosos sujeitos. A idéia de processo implica também não se conceber a organização como uma entidade concreta e que não se separem organização e sujeitos. Por fim, o processo implica uma "ordem", mas não no sentido de uma boa ordem; implica regras no sentido de "regulação" ou seja, sua "estruturação". A regulação do processo é a questão central de nossa reflexão: como se constitui e se desenvolve o agir regulador do processo de ações e decisões, ou agir estruturante? Como compreender sua variabilidade? (Maggi, 2003, p.2)

Dessa forma, a noção de organização como agir organizacional é resultado de um debate no qual a organização é vista como produto (entidade concreta) ou como processo, o que significa pensá-la em termos de uma ontologia de substância ou em termos de uma ontologia de processo. A escolha de uma perspectiva processual, tal como definida por Maggi (2006), é resultado, por sua vez, de uma nova perspectiva no âmbito das ciências sociais, como se percebe na teoria da estruturação de Anthony Giddens. Nesse sentido, a questão fundamental do agir organizacional é, também, central à teoria da estruturação: *como se constitui e se desenvolve o agir regulador do processo de ações e decisões, ou agir estruturante?* É com essa perspectiva que partimos para definir a organização e o objeto central com o qual uma teoria organizacional deve se ocupar para, em seguida, definir o objeto de estudo de uma teoria da aprendizagem organizacional.

Considerando que o processo (1) é permanente; (2) ocorre no nível da ação do sujeito singular e da interação entre os sujeitos; (3) implica não conceber a organização como uma entidade concreta; (4) implica não separar sujeito e organização; (5) implica ordem, mas não no sentido de “boa ordem”; (6) Implica regras no sentido de “regulação” ou “estruturação”, devemos compreender que a organização não se constitui como um sujeito e, portanto, não tem agência. Talvez, para determinados interesses, se possa dizer que a organização age. Mas, caso se pretenda investigar processos organizacionais (ações e decisões), a metáfora antropomórfica, nesse viés, revela-se completamente inútil, uma vez que não permite compreender o que ocorre no interior da organização, concebida como uma entidade

monolítica. Com isso, sabemos o que a organização não é: um agente capaz de empreender ações. Resta-nos definir a que se refere o termo organização.

Na discussão até aqui apresentada, podemos perceber que a organização tem sido concebida, sobretudo, em termos de estrutura e de ação. Em perspectivas objetivistas, a estrutura é interpretada como algo fixo, semelhante a um esqueleto, frequentemente representada pelo organograma burocrático. Por outro lado, as perspectivas subjetivistas tendem a compreender a estrutura como resultante da ação livre dos indivíduos, em um processo de construção social da realidade. A teoria da estruturação, ao contrário, nos orienta a definir a estrutura organizacional em termos de suas propriedades estruturais. Como diz Giddens (2009), a rigor, os sistemas sociais não possuem estrutura, exibem propriedades estruturais que possibilitam a delimitação das práticas sociais no tempo-espaço. Assim, podemos pensar a estrutura organizacional como produto (exemplificação das propriedades estruturais) e como processo (propriedades estruturais em ação). Nessa proposta, a estrutura é definida como um conjunto de regras e recursos. Como regras, a estrutura se refere a “(...) procedimentos generalizáveis aplicados no desempenho/reprodução de práticas sociais” (Giddens, 2009, p.25). Como recursos, constitui o meio pelo qual se expressam as relações de poder e, também, a possibilidade de reprodução e transformação das relações sociais. Os recursos são de dois tipos, tal como enunciado por Giddens (2009), alocativos e autoritários. Os recursos alocativos, como tivemos a oportunidade de observar, dividem-se em: (1) características materiais do meio ambiente (matérias-primas, fontes de poder material); (2) meios de produção/reprodução material (instrumentos de produção, tecnologia); e (3) bens produzidos (artefatos criados pela interação de 1 e 2). Os recursos autoritários, por sua vez, dividem-se em: (1) organização do tempo-espaço social (constituição temporal-espacial de caminhos e regiões); (2) produção/reprodução do corpo (organização e relação de seres humanos em associação mútua); e (3) organização de oportunidades de vida (constituição de oportunidades de auto-desenvolvimento e de auto-expressão).

Os recursos alocativos e autoritários, assim definidos, podem ser armazenados, o que constitui um fato de grande importância para entendermos qual é o objeto de estudo da teoria organizacional e, mais especificamente, qual o objeto de estudo de uma teoria da aprendizagem organizacional. O desenvolvimento das organizações, como sistemas sociais, depende da armazenagem de recursos, tanto alocativos como autoritários. Como nos diz Giddens (2009, p.307), a “armazenagem” é um meio de ‘ligar’ o tempo-espaço envolvendo, no nível da ação, a administração inteligente e de um futuro projetado e a recordação de um

tempo passado”. Nessa lógica, em que o processo de estruturação envolve procedimentos generalizáveis (regras) e armazenagem (recursos), o objeto de uma teoria organizacional é a organização, mas não concebida em termos de uma entidade concreta, capaz de empreender ações. Mas, a organização, como define Maggi (2006), em termos de ação estruturante, ou organizante. Em suas palavras, o agir organizacional<sup>52</sup>. No entanto, o que significa propriamente o agir organizacional, para Maggi (2006)? Significa precisamente o agir regulador dos processos de ação e decisão, de tal modo que “(...) só é possível compreender o trabalho de organização abordando-o pela estruturação do processo” (Maggi, 2003, p.145).

Apesar de nos afiliarmos à perspectiva de Maggi (2006), cuja definição de organização e de agir organizacional são fundamentadas na teoria da estruturação, gostaríamos de acrescentar três questões, de modo a situar o agir organizacional na organização<sup>53</sup>. A primeira, relativa às múltiplas interpretações que ainda permeia o conceito de organização e que nos pode ser útil no sentido de compreender a organização, o agir organizacional e, em particular, os processos de aprendizagem organizacional. A segunda se refere, por sua vez, ao próprio agir organizacional, no que tange a necessidade de compreendê-lo em sua variabilidade<sup>54</sup>. A terceira, por fim, diz respeito à compreensão do agir organizacional como uma dimensão do agir estruturante das práticas sociais em uma organização. Tal agir enfatiza o aspecto regulador das regras. A outra dimensão, a ser considerada, é o agir operacional, que enfatiza, por sua vez, o aspecto constitutivo das regras<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> Maggi (2003, p.2) observa que, inicialmente, optou por chamar sua proposta de *teoria da ação organizacional*, mas depois resolve que a expressão *teoria do agir organizacional* era mais fiel a sua proposta: “o emprego do verbo substantivado ajuda a sublinhar que se trata da ação organizativa, ou organizante, que se desenvolve ao longo do tempo, e não de uma ação terminada”.

<sup>53</sup> Acreditamos que a redução proposta por Maggi (2006), apesar de sua coerência interna, abstrai demasiadamente o conceito de organização, de modo a identifica-lo com a noção de agir organizacional. Como o próprio autor define, sua perspectiva tem origem na problemática proposta por Herbert Simon (1945). Este autor considera que a administração, até então, era compreendida como a arte de realizar coisas, de modo que os processos de decisão eram completamente negligenciados. Ao retomar essa problemática, Maggi (2006) propõe um conceito de organização centrado no processo decisório, ou melhor, na regulação do processo de ação e decisão, mas negligencia os processos de execução. A nosso ver, tal negligência decorre do fato de que as regras são tomadas em seu aspecto regulatório, mas não em seu aspecto constitutivo. Nossa abordagem caminha no sentido de retomar a regra em seu duplo aspecto, tal como apresentada por Giddens (2009).

<sup>54</sup> Essa questão é apresentada pelo próprio Maggi (2006). Sua retomada, aqui, busca, sobretudo, compor juntamente com a terceira proposição, a variabilidade do agir estruturante nas organizações em suas duas dimensões fundamentais: o agir regulador e o agir operacional.

<sup>55</sup> Giddens (2009) observa que as regras possuem dois aspectos: constitutivo e regulador. O primeiro deles refere-se mais propriamente aos elementos que constituem a prática social, atribuindo-lhe significado, ao passo que o segundo aspecto especifica o modo como a prática social deve ser exercida. No exemplo proposto pelo autor: “explicar a regra que governa o xeque-mate no xadrez é dizer algo sobre o que participa da própria criação

No tocante à multiplicidade de interpretações, consideremos, em primeiro lugar, que, se não podemos conceber a organização como sujeito, seria pertinente considerá-la como espaço, ou melhor, como cenários de interação. O cenário no qual os indivíduos interagem no processo de constituição e de regulação de práticas sociais, produzindo e reproduzindo, inclusive, o próprio cenário, a organização. Da mesma forma que o objeto de estudo da sociologia não é o todo social, também devemos considerar que, em nenhum sentido, a organização pode ser estudada como um todo monolítico. A unidade de análise da teoria organizacional deve ser encontrada nas práticas sociais que se desenvolvem nas organizações, sem que sejam desconsideradas as práticas sociais que resultam de interações entre os membros da organização e os indivíduos que fazem parte de outras coletividades. Nesse sentido e, em segundo lugar, é preciso conceber a organização em termos do conceito de regionalização. As organizações, como reflexo do naturalismo, tendem a ser compreendidas, muitas vezes, como “entidades claramente definidas” e “dotadas de elevada integração interna”. A ideia de regionalização, como assinala Giddens (2009), coloca em relevo a natureza localizada da interação social, mediante a qual a organização deve ser concebida, como dito anteriormente, em termos de “cenários de interação”.

Mas, com o conceito de regionalização, outro ganho deve ser considerado. A regionalização não implica eliminar as fronteiras de uma organização e ainda permite concebê-las como recipientes. Com efeito, a ideia de recipiente implica que a organização, assim como a sociedade, é o repositório de recursos alocativos e autoritários, o que permite compreender os mecanismos de desenvolvimento que ocorrem em uma organização, não só em termos de espaço mas, também, em termos de tempo, ou melhor, espaço-tempo.

No que diz respeito à segunda questão, variabilidade do agir organizacional, Maggi (2006) observa que deve interessar ao pesquisador não apenas o processo de constituição do agir regulador, mas também sua variabilidade, como expressão da racionalidade limitada dos seres humanos. O autor considera que a estruturação é sempre variável, uma vez que os limites da razão humana implicam limites à capacidade humana de estruturação dos processos sociais. Nessa perspectiva, a estruturação nunca é predeterminação. Às regras produzidas antes da ação (*pré-ordenação*) são acrescentadas, sempre, outras durante a ação, com o

---

do xadrez como jogo. A regra de que os operários devem bater o ponto a uma determinada hora, por outro lado, não ajuda a definir em que consiste o trabalho; ela especifica como este deve ser exercido” (Giddens, 2009, p.23). Esses dois aspectos, como adverte o autor, não devem ser compreendidos como dois tipos de regras. Nesta tese, em particular, deve nos orientar no sentido de compreender o agir estruturante igualmente em termos de dois aspectos, conforme o aspecto da regra enfatizado: o agir organizacional (aspecto regulador) e o agir operacional (aspecto constitutivo).

objetivo de corrigi-las e integrá-las (*ordem contextual à ação*). Em outras palavras, “pré-ordenação” e “ordem contextual à ação” definem a organização em termos de um processo de estruturação no qual “(...) a organização não é nem ação organizada – a saber algo finalizado e objetivado – nem o conjunto dos constrangimentos do processo concreto. Deve ser entendida como *agir organizacional*: como agir que se refere – como a estruturação – à ordem do processo” (Maggi, 2003, p.129-130).

Por fim, em relação ao conceito de agir organizacional, é preciso concebê-lo como um aspecto do agir estruturante, que enfatiza sua dimensão reguladora. O outro aspecto do agir estruturante que interessa à teoria organizacional resulta do caráter constitutivo das regras e pode ser denominado de agir operacional. Dito de outra forma, em termos analíticos, o agir estruturante nas organizações divide-se em agir organizacional e agir operacional, como decorrência na ênfase em um dos aspectos das regras: regulador e constitutivo. Temos assim, o nível regulador do processo de ações e de decisões e o nível constitutivo do processo de ações e de decisões. Em ambos os casos, regulação e constituição são produtos a um só tempo da “pré-ordenação” e da “ordem contextual à ação”. Em última análise, essa distinção nos orienta no sentido de tornar mais complexa a proposta inicial de compreender a organização em termos de estrutura e de ação. Nessa perspectiva, a ação e a decisão devem ser compreendidas em dois níveis – operacional e organizacional –, o que implica, respectivamente, o agir operacional e o agir organizacional<sup>56</sup>.

Dessa forma, temos incorporada à noção de organização – como agir organizacional e agir operacional – a dualidade da estrutura. As organizações – como recipientes do agir operacional e do agir organizacional – é composta por agentes capazes de prosseguir em relação a duas dimensões inerentes a qualquer prática de trabalho: execução (nível operacional) e organização do trabalho (nível organizacional)<sup>57</sup>. Assim, podemos falar de um

---

<sup>56</sup> A proposta de Maggi (2006) tende, implicitamente, a definir o agir organizacional em termos de regulação dos processos de decisão, individuais ou coletivos, de modo que a ação operacional fica em segundo plano, como decorrente da dinâmica do processo decisório. O que pode ser observado no objetivo pretendido pelo autor: “tentaremos, portanto, esclarecer no plano da análise alguns aspectos do processo de regulação, focalizando o momento da decisão e distinguindo diversos níveis da decisão” (Maggi, 2003, p.131). Nesse sentido, toda a organização é estruturada em níveis de decisão, o que consiste em uma análise perfeitamente possível, mas nos impede de compreender a estrutura das ações em contraste com a estrutura das decisões, o que, como veremos, é imprescindível para compreender os processos de aprendizagem nas organizações como processos de estruturação do conhecimento. A noção de agir organizacional proposta por Maggi (2006) é imprescindível, porém insuficiente, na medida em que capta, apenas, a dimensão reguladora dos processos de estruturação, ou seja, dos processos que dirigem a ação, sem levar em consideração, em termos analíticos, os procedimentos que estruturam a ação.

<sup>57</sup> “Nível operacional” e “nível organizacional” tal como são apresentados nesta tese não se referem a dois tipos de trabalho, como frequentemente esses termos são interpretados no âmbito das ciências sociais. Tais níveis

agir organizacional que conduz à divisão do trabalho, à coordenação de tarefas, a diversidade de sistemas de cooperação<sup>58</sup>, ou seja, aos diversos modos de regulação do trabalho, cujo prosseguir é redefinido no interior das práticas de organização do trabalho (agir organizacional), mas também, e, primariamente, no interior das práticas de execução do trabalho (agir operacional), ambas reguladas e constituídas pela consciência prática, pela capacidade de prosseguir dos agentes, visualizada na dualidade da estrutura, em seu caráter recursivo. A figura 6 ilustra essa questão.

Na figura, indivíduo e estrutura relacionam-se (e modificam-se) de modo recursivo, no âmbito das práticas de trabalho. Tais práticas, na condição de agir estrutural, podem ser analiticamente pensadas em termos de duas dimensões, como indicado na figura: agir operacional (práticas de execução do trabalho) e agir organizacional (práticas de organização do trabalho). Tal divisão, como observamos, reflete a dualidade das regras (regulação/constituição) que compõem, juntamente com os recursos autoritários e alocativos, a estrutura da organização (operacional e organizacional).

Tais modificações compõem, dessa forma, a nova estrutura (operacional e organizacional), que, como representado na figura, resulta do próprio agir na organização (operacional/organizacional). A recursividade se completa e abre caminho para novos processos de estruturação quando as novas propriedades estruturais atuam como elementos preordenadores de novas práticas de trabalho (linha tracejada), via agir operacional e via agir organizacional. Em outras palavras, as linhas cheias que aparecem no diagrama decorrem de um agir condicionado por estruturas prévias e pela ordem contextual à ação, que resulta, por sua vez, na reprodução/transformação das propriedades estruturais, constituindo, assim, novas propriedades estruturais, indicadas pelas linhas tracejadas. Essa recursividade ocorre, é o que argumentamos nesta tese, porque existe um *fenômeno constitutivo do agir operacional* e do agir organizacional, que convencionamos chamar de *aprendizagem*.

---

devem ser compreendidos como reflexo dos dois aspectos de regras, respectivamente, o constitutivo e o regulador.

<sup>58</sup> Em sua acepção mais geral, cooperação é ação dirigida ao mesmo objetivo; isso é, é “ação de participar de uma obra em comum”, tratando-se de “meio para superar os limites da ação individual” (MAGGI, 2006, p. 116). Não se reduz às situações de trocas mútuas, “[...] uma vez que pode-se atingir o mesmo resultado, agindo-se em tempos diversos, em diferentes lugares, sem comunicação direta” (MAGGI, 2006, p.116). Dessa forma, em sentido estrito, cooperação não significa compartilhar meios, mas atingir resultados, os quais podem ter sido escolhidos pelos agentes sujeitos ou ser a eles prescritos. A cooperação é, portanto, o processo de ações, efetivadas de forma conjunta ou separada, presencial ou não presencial, sequencial ou não sequencial pelos agentes sujeitos, finalizadas para o mesmo resultado, o qual, por sua vez, pode ter sido buscada de forma espontânea ou imposta.





Dessa maneira, dividir o trabalho é um agir organizacional; executá-lo conforme determinados procedimentos, é um agir operacional. Ambos, como dimensões do agir estrutural, já pressupõem aprendizagem – na medida em que se realizam –, independente da forma que se realizam e das consequências premeditadas e impremeditadas da ação, já que a concretização de práticas sociais pressupõe, pelo menos, a aquisição de estruturas que permitam a ação. Tudo isso indica que a aprendizagem é um fenômeno constitutivo do agir operacional e do agir organizacional. Daí ser um truísmo dizer que em toda organização há aprendizagem, ainda que não seja lugar comum pensar na aprendizagem como elemento constitutivo do agir nas organizações. Nesse sentido, entendemos que a aprendizagem, como fenômeno constitutivo do agir (operacional e organizacional) representa o ponto de partida de uma teoria de aprendizagem organizacional que compreende a aprendizagem nas organizações como processos de estruturação do conhecimento. Resta compreender, nesse contexto, uma infinidade de questões, conceituais e empíricas, que envolvem ou constituem a aprendizagem como dimensão do agir operacional e do agir organizacional em práticas de trabalho em organizações. Nessa perspectiva, as próximas seções constituem uma introdução ao estudo da aprendizagem definida em termos metafórico, especificamente como processos de estruturação do conhecimento operacional e do conhecimento organizacional em organizações de trabalho.

### Aprendizagem Organizacional como Metáfora

Da aprendizagem organizacional se diz, frequentemente, que é uma metáfora. Na perspectiva cognitiva, o termo metáfora é utilizado com o objetivo de contornar o problema da antropomorfização (Berends et al, 2003). Nessa lógica, não se define propriamente o que é metáfora, nem mesmo porque a antropomorfização seria contornada pelo simples fato de se atribuir ao conceito de aprendizagem, a ideia de que o conceito é metafórico. Na abordagem cultural, Cook e Yanow (1996) chegam a reconhecer o uso da metáfora como mecanismo de definição da aprendizagem organizacional e, nesse sentido, consideram a noção de cultura como superior à noção de cognição para se compreender a aprendizagem organizacional. Nesse caso, o “salto” qualitativo seria menor, já que, segundo os autores, a organização se parece mais cultura do que cognição. Berends et al (2003), por sua vez, ao utilizarem a teoria da estruturação, são categóricos no sentido de dizer que a perspectiva estruturacionista da aprendizagem organizacional contorna as deficiências da metáfora da cultura e da metáfora cognitiva e, além disso, tem a vantagem de apresentar o conceito de aprendizagem

organizacional em uma perspectiva literal, não metafórica. Cada uma a seu modo, tais abordagens apresentam uma concepção inadequada do conceito de metáfora e das possibilidades de uso do conceito para compreender a aprendizagem organizacional.

Como vimos na primeira parte desta tese, a operação metafórica é o meio pelo qual uma experiência é compreendida em termos de outra. Nesse processo, mantém-se uma tensão entre as duas experiências, marcada pela semelhança e pela diferença que as constituem. Essa semelhança, segundo percebemos, é criada no interior da linguagem como um “ver como”, de modo que linguagem literal e linguagem metafórica são expressões de uma mesma forma de linguagem, sendo a dimensão metafórica da linguagem mais fundamental que a dimensão literal, o que é expresso na possibilidade da metáfora de estender as nossas classificações linguísticas, permitindo assim, uma espécie de ligação com o mundo, em termos de redescritção da realidade. Compreendida nesses termos, a linguagem metafórica é considerada como inerente a todo problema de definição. Como nos diz Lakoff e Johnson (2009), a definição é sempre metafórica, já que envolve propriedades inerentes e propriedades interacionais (ao contrário do que nos informa a perspectiva clássica de definição, de natureza lógica, segundo a qual propriedades inerentes são necessárias e suficientes para compreender o que se define). Em outras palavras, propriedades inerentes e interacionais atuam ontologicamente, uma vez que estruturam e, dessa forma, possibilitam a precisão conceitual.

Além disso, a metáfora, em teorias científicas e organizacionais, pode operar como instrumento de análise e de construção do conhecimento, ou seja, em um viés epistemológico. Isso significa que a aprendizagem organizacional, por exemplo, pode ser compreendida a partir de diversas perspectivas, cognição, cultura, teoria da estruturação, e, nesse sentido, tais teorias operam como metáforas para compreender um objeto de estudo, que será delineado em contraste com as próprias teorias que pretendem iluminar o fenômeno. Nesse sentido, não é apenas a experiência cotidiana que temos com a aprendizagem que nos ajuda a pensar em uma aprendizagem organizacional mas, também, a nossa experiência teórica sobre o tema, que pode ser vinculado a diversas disciplinas, psicologia, sociologia, economia, administração etc. Em suma, a aprendizagem organizacional pode ser considerada uma metáfora em um sentido duplo e integrado: ontológico e epistemológico.

Ao tratar a aprendizagem organizacional como metáfora, optamos pela teoria da estruturação de Anthony Giddens (2009), em função de suas potencialidades, como experiência para estruturar o conceito e, dessa forma, superar dois dilemas fundamentais ao campo de pesquisa: a antropomorfização e o tratamento do fenômeno como produto genérico,

resultado de processos igualmente genéricos. Esse “olhar” para a aprendizagem organizacional nos levou, como já apresentado na seção anterior, a repensar o conceito de organização. Na próxima seção, apresentamos o conceito de aprendizagem como metáfora da teoria da estruturação, em consonância com o conceito de organização, já delineado.

## Aprendizagem Operacional e Aprendizagem Organizacional

Como elemento constitutivo das sociedades humanas, não haveria um prosseguir social, se não houvesse aprendizagem. Nas organizações de trabalho, em particular, a aprendizagem é uma dimensão presente em todo agir estruturante: no nível das práticas de trabalho, como aprendizagem operacional; no nível da organização das práticas de trabalho, como aprendizagem organizacional. Dessa forma, o termo aprendizagem organizacional é redefinido nesta tese, deixando de ser um atributo de organizações, como entidades cognitivas ou culturais, para se constituir em uma capacidade dos indivíduos que nelas operam. Esse é o resultado da reestruturação do dualismo sujeito/objeto, em aprendizagem organizacional, em termos da dualidade da estrutura.

A definição de aprendizagem, em termos de dualidade da estrutura, implica o abandono da antropomorfização das organizações, mas como sugerimos anteriormente, não implica o abandono da metáfora antropomórfica. Nesse sentido, consiste na recusa de uma perspectiva em que nossa experiência sobre a ação humana, como metáfora, é utilizada para estruturar e indicar que as organizações, na condição de entidades cognitivas ou culturais, são capazes de empreender ações e, portanto, de aprender (mesmo quando se considera que de maneira diferente das formas pelas quais os indivíduos aprendem). Está claro que, em algum sentido, o que denominamos de aprendizagem está relacionado a processos de reprodução e de transformação social. São fenômenos desse gênero, como é o caso da evolução das práticas de trabalho em uma organização, que parecem sugerir que as organizações aprendem, que buscam se adaptar, enfim, evoluir frente às adversidades. No entanto, resultados dessa natureza, não há dúvidas, decorrem de ações de indivíduos, que como membros das organizações, atuam cooperativamente em busca da realização de objetivos diversos. Tal busca é, ao mesmo tempo, mediada e dependente do uso de regras e de recursos, bem como da armazenagem desses recursos, como podemos inferir da leitura de Giddens (2009) referente à evolução das sociedades humanas, em particular, da moderna sociedade industrial.

Chamar essa armazenagem de “memória organizacional” é, ainda, recorrer a uma metáfora antropomórfica, mas em um sentido completamente diverso, no qual o uso da

metáfora é plenamente justificado. Sabemos o que essa metáfora significa, um auxiliar da memória humana, e não a crença de que as organizações possam constituir uma memória ou solicitar que os indivíduos, seus membros, a constituam em seu nome. Esse auxiliar, no entanto, funciona como extensão do homem, potencializando sua capacidade de empreender ações e, conseqüentemente, de aprender. Mas, essa memória que é externa ao homem, por isso auxiliar, é, em certo sentido, interna ao ser humano. É dessa forma que os processos de aprendizagem implicam apropriação da cultura, ou de propriedades estruturais, que ao modificar as estruturas cognitivas do ser humano, modificam sua capacidade de aprendizagem. Seja como for, essa memória é produto da racionalidade humana e, recursivamente, atua como processo reproduzindo ou transformando essa mesma racionalidade. Uma pesquisa sobre aprendizagem em organizações deve, portanto, se desvencilhar de qualquer suposição de racionalidade inerente às organizações. Essa é a saída, segundo pensamos, de um caminho imposto pelas tradições de pesquisa que supõem uma aprendizagem organizacional, no sentido de aprendizagem da organização.

A outra dificuldade presente no campo de pesquisa sobre aprendizagem organizacional, da qual nos ocupamos nesta tese, é decorrente e está implícita na questão anterior. A análise da aprendizagem em termos de produtos genéricos, decorrentes de processos igualmente genéricos, resulta da impossibilidade de se definir o que uma organização, na condição de agente, aprende; e, principalmente, como aprende. Esse veio no qual a organização é tratada como sujeito, mesmo quando implícito na metáfora da cultura, nos leva, necessariamente, a compreender a organização como um todo monolítico, ou seja, a não levarmos em consideração a diversidade de práticas concretas de trabalho que a caracteriza. Portanto, compreender a ação na prática concreta de trabalho é, no âmbito da teoria da estruturação, o caminho para pensar a aprendizagem não como processos genéricos, mas como processos concretos em práticas concretas de trabalho. A teoria da estruturação nos ensina que a unidade de análise da pesquisa social não é o indivíduo (subjetivismo) nem a sociedade (objetivismo), mas as práticas sociais nas quais ocorrem os processos de estruturação social. O mesmo vale para as teorias de aprendizagem organizacional, que devem se ocupar dos processos de aprendizagem (estruturação do conhecimento) no âmbito das práticas de trabalho. Nessa lógica, organização do trabalho e execução do trabalho compõem, segundo propomos, dimensões analíticas do trabalho concreto que podem e devem ser compreendidas em termos do agir estruturante responsável por estruturar – vale a redundância – as práticas concretas de trabalho nas organizações. Agir estruturante que se divide,

analiticamente, em agir operacional (práticas de execução do trabalho) e agir organizacional (práticas de organização do trabalho). Assim, a aprendizagem pode ser analiticamente investigada como aprendizagem operacional e aprendizagem organizacional, como dimensões constitutivas do agir estruturante nas organizações.

Isso não significa dizer que a aprendizagem operacional seja atributo de trabalhadores de chão de fábrica e a aprendizagem organizacional atributo de gerentes, o que constituiria um resquício do dualismo de sujeito e de objeto. É preciso considerar, nesse caso, a reestruturação do conceito de poder empreendida por Giddens (2009). O poder não pode ser definido em termos de intenção ou de vontade (subjetivismo) ou como propriedade da sociedade ou da comunidade social (objetivismo). O poder é uma expressão dos recursos alocativos e autoritários. Uma relação que se expressa em toda ação social, como exemplificação da conduta na reprodução social, mediante o uso dos recursos. Isso significa que também, e não raro, os trabalhadores desenvolvem ações organizacionais, no sentido do agir organizacional, e, dessa maneira, operaram no processo de aprendizagem organizacional. Mas, o que significa a aprendizagem organizacional e aprendizagem operacional como metáfora da teoria da estruturação?

O conceito de aprendizagem encontra na ideia de recursividade uma relação produto/processo similar a que ocorre no conceito de estruturação. Em meio à estruturação das práticas sociais, a estrutura atua como produto e como processo. Também a aprendizagem como produto influencia a aprendizagem como processo e vice-versa, o que responde pelo caráter recursivo da aprendizagem, quer seja operacional, quer seja organizacional. Dessa forma, ao contrário do proposto por Argyris e Schön (1996), a ambiguidade produto/processo não decorre, exclusivamente, de uma questão terminológica. A confusão não se limita ao fato de que o termo aprendizagem é utilizado tanto para se referir a um produto como para se referir a um processo. Mesmo porque o contexto no qual o termo é utilizado neutraliza as dificuldades de compreensão decorrente do caráter polissêmico do termo. Ou, de outro modo, poderíamos superar a ambiguidade, simplesmente, mediante o uso dos termos aprendizagem (para o processo) e aprendizado (para o resultado). Apesar de importante, essa distinção, que será aqui utilizada, é insuficiente para compreender os processos de aprendizagem e pode, paradoxalmente, obscurecer o fato de que a aprendizagem é um processo cuja principal característica é a recursividade. Com efeito, não existe aprendizagem sem essa característica. Por definição, o resultado da aprendizagem é um produto que, ao atuar como processo,

permite novos aprendizados. Assim, qualquer forma de aprendizagem deve ser compreendida, primariamente, em sua natureza recursiva.

Essa primeira característica da aprendizagem (processo) seria compreendida pela metáfora da cultura, caso o uso da metáfora estivesse desvinculado da metáfora orgânica. Tanto na versão apresentada por Cook e Yanow (1996) – em que a cultura é percebida como uma espécie de consciência coletiva – como na abordagem de comunidades de prática – na qual a cultura é definida como inserida nas práticas de uma comunidade –, a cultura tende a ser compreendida como um todo holístico, fruto de uma metáfora orgânica, em que os indivíduos desaparecem em meio ao fenômeno cultural e, com isso, a cognição não é considerada um traço da cultura. Ao contrário, a ideia de regionalização em Giddens (2009) e, principalmente, a noção de entrelaçamento das regiões, associadas à noção de estruturação de práticas sociais, permite compreender a cultura não como um todo monolítico, mas como produto e processo da ação de indivíduos, da cognição humana. Nessa perspectiva, a cultura é compreendida como interação, como coletividade, mas, sobretudo, como elemento inerente aos processos de estruturação.

Talvez o entendimento mais claro desse aspecto da cultura seja dado por Tomasello (2003). Em *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*, o autor (2003) propõe um enigma e uma solução. O enigma é este:

Os 6 milhões de anos que separam os seres humanos de outros grandes macacos é um tempo muito curto do ponto de vista da evolução, sendo que os humanos e os chimpanzés têm em comum algo em torno de 99% de seu material genético - o mesmo grau de parentesco de outros gêneros irmãos como leões e tigres, cavalos e zebras, e ratazanas e camundongos (King e Wilson, 1975). Nosso problema é portanto um problema de tempo. O fato é que simplesmente não houve tempo suficiente para que os processos normais de evolução biológica que envolvem variação genética e seleção natural criassem, uma por uma, todas as habilidades cognitivas necessárias para que os humanos modernos inventassem e conservassem complexas aptidões e tecnologias no uso de ferramentas, complexas formas de comunicação e representação simbólica, e complexas organizações e instituições sociais. E o enigma só aumentará se levarmos a sério as pesquisas atuais em paleoantropologia segundo as quais (a) foi apenas nos últimos 2 milhões de anos que a linhagem humana deixou de apresentar apenas habilidades cognitivas típicas de grandes macacos, e (b) os primeiros sinais contundentes de habilidades cognitivas únicas da espécie surgiram apenas no último quarto de milhão de anos com o moderno *Homo sapiens* (Foley Lahr, 1997; Klein, 1989; Stringer e McKie, 1996) (Tomasello, 2003 p.4-5).

Diante do enigma, Tomasello (2003) observa que há apenas uma solução possível: a transmissão social ou cultural, que funciona, segundo o autor, em escalas de tempo de magnitudes bem mais rápidas do que as da evolução orgânica, explica a evolução da humanidade. Nessa perspectiva, a transmissão cultural é definida como: “(...) um processo evolucionário razoavelmente comum que permite que cada organismo poupe muito tempo e esforço, para não falar de riscos, na exploração do conhecimento e das habilidades já

existentes dos co-específicos” (Tomasello, p.4-5). É um processo comum a todos os animais, diz o autor, mas a espécie humana possui modos de transmissão cultural únicos da espécie que, como resultado, explicaria o “(...) incrível conjunto de habilidades cognitivas e de produtos manifestados pelos homens modernos (...)” (Tomasello, p.5”).

Igualmente importante, segundo Tomasello (2003), é que além dos mecanismos específicos de transmissão cultural, as tradições e os artefatos culturais dos seres humanos acumulam modificações ao longo do tempo de uma forma tal que não ocorre em outras espécies animais. É o que se tem denominado de evolução cultural cumulativa, que é permitida pelo chamado “efeito catraca”:

O processo de evolução cultural cumulativa exige não só invenção criativa mas também, e de modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás - de maneira que o recém-inventado artefato ou prática preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria. Talvez cause surpresa saber que para muitas espécies animais o feito dificultoso não é o componente criativo, e sim o componente estabilizador da catraca. Por isso, muitos primatas não-humanos produzem regularmente inovações e novidades comportamentais inteligentes, mas seus companheiros de grupo não participam do tipo de aprendizagem social que possibilitaria à catraca cultural fazer seu trabalho no transcurso do tempo (Tomasello, 2003, p. 6).

A “catraca cultural” é uma metáfora que une cultura, estabilidade e inovação de um modo tal que a metáfora da cultura ainda não incorporou aos estudos sobre aprendizagem organizacional. E a razão, talvez, seja o recuo em relação à cognição. Na tentativa de fugir às dificuldades da perspectiva cognitiva, a metáfora da cultura tem colocado a cognição em segundo plano, ou simplesmente, abandonado por completo a noção de cognição no campo da aprendizagem organizacional, como é o caso da proposta de Cook e Yanow (1996), anteriormente referida. Ao contrário, a ideia de catraca cultural pressupõe uma relação entre os elementos estruturados da cultura e os agentes que a estruturam, enquanto atuam como praticantes de uma comunidade, no processo mesmo de estruturação. Nessa perspectiva, a catraca é simultaneamente o meio pelo qual a cultura se estabiliza e se modifica. Como metáfora, a catraca cultural diz respeito aos processos de estruturação das práticas sociais, evidenciando não apenas a reprodução como também a transformação social. Essa ideia pode ser encontrada em Giddens (2009), mas, ao buscá-la na noção de cultura apresentada por Tomasello (2003), tentamos torna-la mais precisa e, também, indicar como, ao servir de metáfora, diferentes aspectos de um conceito, ou mesmo a diversidade de formas pelas quais o conceito é compreendido, influencia de forma decisiva a estruturação do conceito que se pretende definir metaforicamente. Assim, o conceito de cultura tal como vislumbrado por



Tomasello (2003) nos orienta a compreender a aprendizagem organizacional como processo de construção da “catraca cultural” nas organizações<sup>59</sup>, que não apenas impede a perda de conhecimento, como queriam as perspectivas tradicionais da aprendizagem, como também permitem a construção de novos conhecimentos na organização.

Nesse contexto, o termo aprendizagem deve ser utilizado como indicador de um processo, cujo resultado deve ser denominado de aprendizado. Essa distinção, contudo, é apenas de ênfase e não deve negligenciar o fato de que o aprendizado não só influencia, mas é, efetivamente, parte constitutiva dos processos de aprendizagem. Tais processos devem ser compreendidos como uma das formas do agir estrutural, mais especificamente, como processos de estruturação do conhecimento operacional e do conhecimento organizacional. Nessa perspectiva, os resultados dos processos de aprendizagem no âmbito de práticas concretas de trabalho consistem, dessa forma, em estruturas de conhecimento (operacional e organizacional). Considerando que a estrutura não existe, a não ser como exemplificação nas condutas sociais, resultados da aprendizagem correspondem, mais precisamente, a “propriedades estruturais” das práticas concretas de trabalho. Em suma, aprendizagem (operacional e organizacional) tem a ver com a aquisição, reprodução e transformação das “propriedades estruturais” que permitem a ação dos indivíduos no âmbito das estruturas, ou melhor, no processo de estruturação. É nesse sentido que a estrutura tanto é coercitiva como facilitadora. Tudo depende de como a aprendizagem se processa em seu caráter recursivo. Aprendizagem que envolve tanto a aquisição de novas “propriedades estruturais” pelo sujeito, como também a transformação dessas propriedades estruturais em outras, como decorrente do princípio da “dualidade da estrutura”, em meio às práticas sociais concretas. Daí a teoria de aprendizagem – operacional ou organizacional – ter como objeto de estudo os processos de estruturação do conhecimento, que permitem aos indivíduos prosseguirem nas práticas de uma comunidade, tomadas como unidades de análise.

Falamos, até então, das semelhanças entre a aprendizagem operacional e a aprendizagem organizacional: (1) ambas se constituem como processos de estruturação do conhecimento, (2) representam capacidades de agentes humanos e (3) têm como unidade de análise as práticas concretas de trabalho em uma organização. Restam-nos apresentar as diferenças entre os dois processos de aprendizagem e observar como tais processos se relacionam.

---

<sup>59</sup> Na verdade, diversas catracas, na medida em que diversas práticas sociais são reproduzidas e transformadas no âmbito da organização.

Antes, porém, observemos que, no âmbito do dualismo, o problema é outro: qual é a relação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. De modo que é preciso definir, anteriormente, as semelhanças e diferenças entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Como dualidade, a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional não significam – nem podem significar – dois tipos distintos de aprendizagem, vinculados a entidades distintas, em qualquer acepção. Aliás, no âmbito da teoria da estruturação não há espaço para o uso do termo aprendizagem organizacional como oposto a aprendizagem individual. Por isso, falamos em aprendizagem operacional e aprendizagem organizacional como decorrentes de dois aspectos das regras, com as quais os indivíduos operam no mundo do trabalho. É dessa diferença, basicamente, que resulta a distinção entre as duas formas de aprendizagem aqui propostas. Aprendizagem operacional e aprendizagem organizacional compreendem, dessa maneira, distintas formas de aprendizagem no trabalho, em termos dos aspectos de regras que as constituem (propriedades inerentes), mas também em função das finalidades a que se destinam (propriedades interacionais).

A aprendizagem operacional decorre do aspecto constitutivo das regras e tem como finalidade a aquisição, reprodução e transformação de conhecimentos requisitados na execução de determinado trabalho. No âmbito da organização, definimos a aprendizagem operacional como o agir estruturante que tem como resultado à constituição de propriedades estruturais de execução do trabalho cooperativo. Por outro lado, a aprendizagem organizacional decorre do aspecto regulador das regras e tem como finalidade a aquisição, reprodução e transformação de conhecimentos requisitados na organização de determinado trabalho. Dessa forma, consiste no agir estruturante que tem como resultado à constituição de propriedades estruturais de organização do trabalho cooperativo.

Como dissemos, essas duas formas de aprendizagem decorrem, analiticamente, de dois aspectos de regras. Isso significa que, em práticas concretas, tais aspectos encontram-se articulados de diversas formas no processo de trabalho. Podemos, nesse caso, falar em duas formas típicas de articulação: (1) articulação entre os níveis de aprendizagem, operacional e organizacional, da qual surge a pergunta: como se relacionam a aprendizagem operacional e a aprendizagem organizacional em práticas concretas de trabalho? (2) articulação entre o processo e o produto da aprendizagem, ou seja, entre aprendizagem e aprendizado. Em forma de pergunta: qual a relação entre aprendizagem e aprendizado?

Em relação à segunda questão faremos, apenas, alguns comentários, já que tratamos anteriormente dessa relação, como elemento constituinte da própria definição de

aprendizagem. Argumentamos que a característica mais fundamental da aprendizagem é sua recursividade, o modo pelo qual o produto interfere no processo como elemento constitutivo de novas aprendizagens. Trata-se de uma questão fundamental e, segundo pensamos, está na base da questão “qual é a relação entre a aprendizagem individual e aprendizagem organizacional?”, cuja resposta, no âmbito do cognitivismo, tanto aponta para uma identificação dos processos (caso de Argyris e Schön, 1996), como para se pensar a aprendizagem organizacional como produto da aprendizagem individual (caso de Kim, 1993, em que a pergunta é mais propriamente formulada em termos de como os indivíduos contribuem para a aprendizagem organizacional, leia-se aprendizado organizacional). No âmbito da teoria da estruturação, pensamos a relação processo/produto da aprendizagem em termos da relação agência/estrutura, como dualidade, de modo que ação e estrutura resultam de uma interação recursiva. Dissemos como a aprendizagem (ação) é influenciada pelo aprendizado (estrutura), o que adicionamos em termos de comentários é como a estrutura é influenciada pela aprendizagem. Aqui, devemos considerar que os indivíduos, como seres cognoscentes que são, perceberam há muito tempo o valor da armazenagem de recursos para a constituição de aprendizagem futuras. O valor da palavra escrita, ou mesmo o registro por imagens que antecede a palavra escrita, testemunha o papel de uma memória auxiliar no processo de constituição das sociedades humanas. Assim, existe um prosseguir social que é intencional em sua expressão e responde pelo acúmulo de conhecimentos adquiridos no plano da ação concreta de indivíduos que, adicionalmente, ou melhor, por meio de ações adicionais são convertidos em “memória”, no caso das organizações, em “memória organizacional”.

Essa conversão, no âmbito do cognitivismo, é identificado com processos de codificação do conhecimento, como expressão da valorização da dimensão explícita do conhecimento, em detrimento da dimensão tácita. Na verdade, não há dimensões do conhecimento, propriamente falando, no âmbito do cognitivismo. O que prevalece é a crença no conhecimento objetivo e, com isso, a ideia de que o conhecimento adquirido por um indivíduo pode ser transferido para os outros indivíduos, como uma mercadoria, via processos de disseminação do conhecimento, não raro, apoiados em processos de codificação: manual de procedimentos, organogramas, regimentos etc.

No âmbito da metáfora da cultura, ao contrário, valoriza-se a dimensão tácita do conhecimento, em detrimento da dimensão explícita. Nessa perspectiva, as histórias contadas nas organizações e não os sistemas de codificação ganham relevo como indicadores de aprendizagem organizacional. Assim, podemos supor, que, por meio da construção de

histórias, os indivíduos constituem a “memória” que ajudará na construção de novas ações e, mais especificamente, novas aprendizagens. No âmbito da teoria da estruturação, essas duas alternativas são reunidas, aqui, sob o signo do que denominamos de “conhecimento organizacional”. Essa reunião implica algo como que uma síntese superadora das perspectivas anteriores, na medida em que abandona a crença em dois tipos de conhecimento, explícito e tácito, para compreendê-lo – o conhecimento – como o faz Polanyi, como uma dualidade, ou possuidor de duas dimensões: explícita e tácita. Isso significa que “histórias” e “sistemas de codificação” não se definem como expressões opostas de duas formas de registro de conhecimento, como se as histórias significassem conhecimento tácito e os sistemas de codificação, conhecimento explícito. As metáforas tradicionais parecem reforçar o dualismo ao enfatizar o conhecimento explícito (metáfora cognitiva) ou o conhecimento tácito (metáfora da cultura). Pensando o conhecimento como dualidade – dimensão explícita e dimensão tácita – percebemos que as histórias pressupõem a dimensão explícita, bem como os sistemas de codificação, pressupõem a dimensão tácita. O que tem implicações para o processo de aprendizagem e para a pesquisa no campo, e que será objeto na próxima seção, na qual discutimos as implicações para a pesquisa empírica do conceito de aprendizagem proposto nesta tese.

Por outro lado, pensar o modo como os dois níveis de aprendizagem se relacionam – a aprendizagem operacional e a aprendizagem organizacional – é considerar, em primeiro lugar, que tal relação ocorre como expressão de um agir que é coletivo, no sentido de que se estabelece no âmbito de um trabalho que é cooperativo por definição, e, em segundo lugar, que a relação entre os dois níveis não é senão decorrente da relação entre produto e processo da aprendizagem, ou seja, do processo de estruturação do conhecimento.

A primeira consideração nos remete ao fato de que o agir estrutural consiste em um agir operacional (execução do trabalho) no âmbito de um agir organizacional (organização do trabalho) e vice-versa, o que nos leva à necessidade de investigar como a aprendizagem operacional é influenciada pela aprendizagem organizacional e, recursivamente, como a aprendizagem organizacional é influenciada pela aprendizagem operacional. A segunda consideração, por sua vez, indica que é no nível da relação produto/processo que se pode encontrar a relação entre os níveis operacional e organizacional da aprendizagem. O produto da aprendizagem organizacional e o produto da aprendizagem operacional, ao serem convertidos em “propriedades estruturais”, ou seja, em conhecimento organizacional, influenciam as novas práticas de trabalho, como elementos preordenadores da regulação e da

execução do trabalho concreto, participando, assim, de novos processos de aprendizagem. A conversão é possível porque os agentes são seres cognoscentes, como nos diz Giddens (2009), capazes de agir reflexivamente. A figura 7 ilustra tais relações, como expressão do agir estruturante nas organizações. Não é sem razão que o diagrama da aprendizagem é similar ao diagrama do agir estruturante: a aprendizagem organizacional e a aprendizagem operacional são compreendidas, aqui, como elementos constitutivos do agir estrutural nas organizações, que resulta, especificamente, em propriedades estruturais do conhecimento operacional e organizacional.

A descrição da figura 7 está implicada na figura 6, na medida em que a aprendizagem, nesta tese, é definida como fenômeno que responde pela reprodução e pela transformação social, como dimensão do agir organizacional e do agir operacional em organizações de trabalho. O fluxo em linha cheia indica o “movimento” pelo qual das práticas de trabalho, via “monitoração reflexiva da ação”, emergem novas propriedades estruturais, constituindo o “conhecimento operacional” e o “conhecimento organizacional”. Por sua vez, o fluxo em linha tracejada indica o “movimento”, no qual, os produtos da aprendizagem operacional e organizacional atuam como constituintes de novas práticas de trabalho. Os índices de 1 a 7 vinculam-se a questões de pesquisa implicadas no conceito de aprendizagem organizacional proposto nesta tese, que serão devidamente discutidas na próxima seção (implicações para a pesquisa empírica).

A figura busca, sobretudo, ilustrar a relação entre os níveis da aprendizagem, bem como a relação produto/processo da aprendizagem, que conduz à reprodução e transformação das práticas de execução e organização do trabalho em organizações<sup>60</sup>. As práticas concretas de trabalho, como unidade de análise, constituem-se em ponto de partida para compreensão dessas relações. Analiticamente, dois níveis da prática de trabalho, organização e execução, dois aspectos de regras, regulador e constitutivo, compõem, na prática, as propriedades estruturais (ordem prévia à ação) em interação com as propriedades em vias de estruturação (ordem contextual à ação), donde resultam novas propriedades estruturais que, mediante esforço adicional, são convertidas em conhecimento organizacional (propriedades estruturais que entrarão como elementos preordenadores em novas práticas de trabalho).

---

<sup>60</sup> Além da figura 7, procuramos ilustrar o significado de compreendermos a aprendizagem organizacional como processos de estruturação do conhecimento organizacional a partir da análise de relações de trabalho presentes em uma história proposta por Henry Mintzberg (2003). A análise e a história são apresentadas, respectivamente, no Apêndice I (p. 178) e no Anexo I (p.184) desta tese.

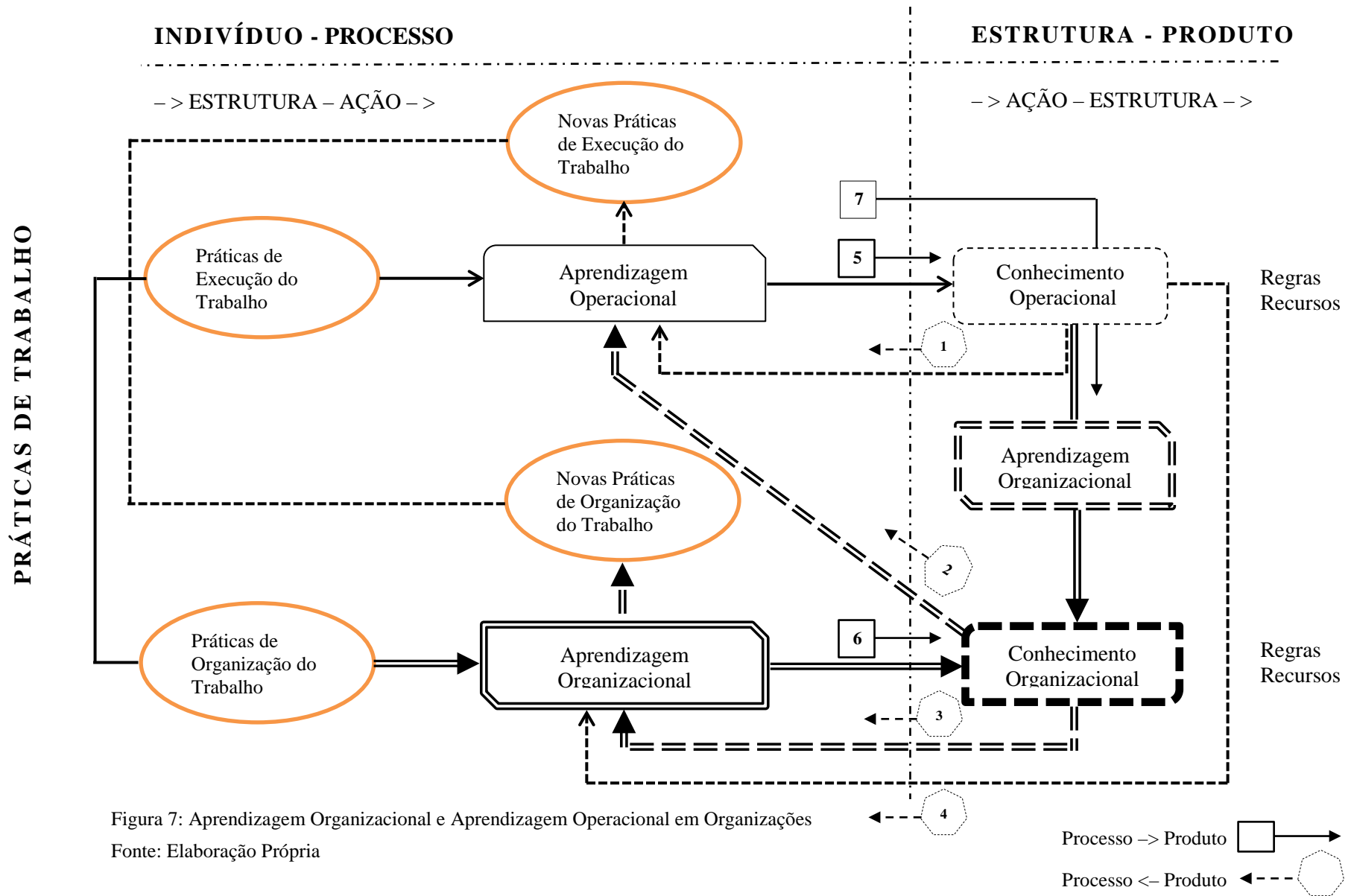


Figura 7: Aprendizagem Organizacional e Aprendizagem Operacional em Organizações

Fonte: Elaboração Própria

O que chamamos de “esforço adicional” deve ser qualificado, para que seja mais bem compreendido. Trata-se de um esforço intencional que não está necessariamente estabelecido em nível da “consciência discursiva”, já que, muitas vezes, é em nível da “consciência prática” que os indivíduos “preocupam-se” com a constituição de uma memória organizacional (conhecimento organizacional ou propriedades estruturais). Tais esforços constituem-se em mecanismos de socialização e de codificação do conhecimento, que atuam como meios de constituição, para usar a metáfora de Tomasello (2003), de uma “catraca cultural” nas organizações, que, simultaneamente, impede que o conhecimento resvale para trás e, permite que novos conhecimentos sejam construídos, tendo por base os conhecimentos estabilizados.

A relação entre a aprendizagem operacional e a aprendizagem organizacional é dada pela influência do aprendizado (via recursividade ou dualidade da estrutura) em novos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem operacional tem como produto o conhecimento operacional, ou seja, propriedades estruturais de execução do trabalho; ao passo que a aprendizagem organizacional resulta no conhecimento organizacional, constituído de duas maneiras: (1) processo de estruturação do conhecimento organizacional nas práticas de organização de trabalho, o que é permitido pela monitoração reflexiva da ação, evidenciada nos mecanismos de socialização e de codificação do conhecimento; (2) processo de conversão do conhecimento operacional em conhecimento organizacional, que deve atuar de forma reguladora em novas práticas de organização do trabalho, como componente pré-ordenador de novas práticas de trabalho.

### Implicações para Pesquisa Empírica

Na condição de conceito metafórico estruturado a partir da teoria da estruturação, em termos ontológicos e epistemológicos, o conceito de aprendizagem organizacional proposto nesta tese, bem como o de aprendizagem operacional, apresenta implicações para a pesquisa empírica que devem ser compreendidas no contexto da teoria da estruturação. Assim, gostaríamos, em primeiro lugar, de retomar a citação de Marx, da qual Giddens (2009) deriva a teoria da estruturação. Em segundo lugar, de retomar as implicações da teoria da estruturação para a pesquisa empírica. Por fim, apresentamos as implicações de uma teoria da aprendizagem em organizações de trabalho, na qual a aprendizagem é definida como processos de estruturação do conhecimento operacional e do conhecimento organizacional.

Giddens (2009, p.XXIII), como observamos anteriormente, considera que seu livro “(...) poderia ser corretamente descrito como uma extensa reflexão sobre uma célebre e frequentemente citada frase que se encontra em Marx.”: ‘os homens [permitam-nos dizer imediatamente: os seres humanos] fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha...’. Em seguida, observa: “Bem, assim acontece. Mas que diversidade de problemas complexos de análise social acaba sendo desvendada por esse pronunciamento aparentemente inócuo! (Giddens, 2009, p.XXIII). A teoria da estruturação, segundo pensamos, ainda não é a análise da diversidade dos problemas complexos de análise social, mas, antes, a operacionalização conceitual de uma proposição que em Marx aparece como síntese do pensamento histórico e dialético, o que pode ser entendido como aporte metafísico da teoria da estruturação, ou seja, sua metateoria. A teoria da estruturação constitui-se, nessa perspectiva, em quadro de referência para os problemas de análise social. Os problemas complexos de análise social estariam presentes, ainda sob a forma de princípios gerais, nas implicações da teoria da estruturação para a pesquisa social:

- (1) Toda pesquisa social tem um aspecto necessariamente cultural, etnográfico ou “antropológico”.
- (2) O analista social, também, deve levar em consideração a constituição espaço-temporal da vida social.
- (3) É fundamental levar em consideração as habilidades complexas dos atores sociais, envolvidas na coordenação dos contextos de suas atividades cotidianas.

Nesta tese, a aprendizagem é definida como um dentre os diversos problemas complexos de análise social. Esse é o resultado da adoção da teoria da estruturação como aporte epistemológico para compreender a aprendizagem organizacional. Em termos ontológicos, o resultado é a manutenção do termo memória organizacional, ressignificado em termos do conceito de “armazenagem de recursos”, o que mantém os agentes como condutores do processo de aprendizagem, aqui redefinido em dois níveis, operacional e organizacional.

Esses conceitos preservam a relação entre indivíduo e estrutura, porém de uma forma mais complexa no sentido de que a aprendizagem é, com efeito, um processo que nasce da relação entre o agente e as propriedades estruturais, em práticas concretas de trabalho. Essa relação pode ser percebida nos dois níveis de aprendizagem. No nível operacional, a



constituição de novas propriedades estruturais de natureza operacional (dada pelo aspecto constitutivo da regra) é responsável, diretamente, pela evolução das práticas de execução do trabalho. Em nível organizacional, por sua vez, a via dupla de constituição do conhecimento organizacional (via reflexão das práticas de execução do trabalho e via reflexão das práticas de organização do trabalho) responde pela evolução das práticas de organização do trabalho, em um sentido que merece atenção particular, uma vez que as práticas de execução do trabalho, ao assumirem um caráter marcadamente regulador de novas práticas de execução do trabalho, atuarão como que de fora, à maneira de uma consciência não só prática, mas também e, principalmente, discursiva. É como se em nível do conhecimento operacional o indivíduo estivesse em nível do aprender, o que é permitido pela consciência prática; e, no nível do conhecimento organizacional, em que o conhecimento operacional atua como regulador, o indivíduo estivesse em nível do aprender a aprender, usando de forma consciente e proposital o que aprende como instrumento de novas aprendizagens, o que, argumentamos, é dado apenas em nível da consciência discursiva. É nesse sentido que a terceira proposição de Giddens (2009), relativa às habilidades complexas dos atores sociais, ganha extrema relevância para uma teoria de aprendizagem em organizações de trabalho.

Giddens (2009) considera que as implicações de cunho geral para a pesquisa social – as três proposições anteriormente referidas – geram dois tipos de enquadramento metodológico em pesquisa social: a análise institucional e a análise da conduta estratégica. O primeiro deles com foco nas características cronicamente reproduzidas de sistemas sociais; e o segundo, nos modos como os atores sociais se apoiam nas propriedades estruturais para a constituição de relações sociais. No segundo caso, como vimos, as propriedades estruturais são metodologicamente supostas como “dadas”, de modo a enfatizar as consciências discursiva e prática, assim como as estratégias de controle nos limites contextuais previamente definidos (Giddens, 2009). Com as teorias de aprendizagem esses níveis de análise, ou enquadramento metodológico permanecem, mais especificamente é preciso um enquadramento metodológico que incorpore a recursividade em um segundo momento. O que isso quer dizer? Segundo Giddens (2009) nenhum dos enquadramentos propostos pode ser conduzido pelo pesquisador sem uma posterior análise que o próprio pesquisador as complete, mediante concentração na dualidade da estrutura. No caso de uma teoria de aprendizagem, essa concentração é ainda mais fundamental, uma vez que a recursividade deve ser captada, sobretudo, não no nível das propriedades estruturais dadas (análise da conduta estratégica) ou no nível das propriedades estruturais em movimento (características cronicamente

reproduzidas de sistemas sociais), mas no momento mesmo de transformação das propriedades estruturais, no âmbito das práticas de trabalho.

Trata-se, na verdade, de uma análise combinada, em que a apreensão da conduta estratégica em um momento I deve ser investigada, em um momento II, a partir da transformação, entre esses dois momentos, das propriedades estruturais que compõem a nova conduta estratégica. Daí a análise institucional é tão necessária ao primeiro momento quanto ao segundo, de modo que, talvez, seja difícil falar em dois enquadramentos metodológicos quando o tema sob investigação é a aprendizagem. A análise institucional aborda as características cronicamente reproduzidas dos sistemas sociais, mas, no caso da aprendizagem, essa reprodução (que contém em si a noção de transformação), deve ser pensada mais em termos de transformação (contendo em si, recursivamente, a noção de reprodução), o que constitui uma mudança de ênfase em relação à perspectiva anterior. Isso significa, pelo menos, que a aprendizagem nunca pode ser investigada, satisfatoriamente, em pesquisas de cunho transversal. É preciso uma análise longitudinal centrada nas práticas concretas de trabalho, em que a análise da conduta estratégica e a análise institucional operem conjuntamente. O que, de certa forma, se alinha com a primeira proposição de Giddens (2009), em termos de implicação para pesquisa social, a ideia de que toda pesquisa social tem um aspecto necessariamente cultural, etnográfico ou “antropológico”. No caso da aprendizagem, esse aspecto, talvez, seja ainda mais premente, uma vez que a noção de cultura é inerente ao conceito<sup>61</sup>.

Por fim, é preciso observar que as considerações em termos do conceito de aprendizagem, nesta tese, são apresentadas em sua forma analítica, o que pressupõe a necessidade de pesquisas empíricas para lhes oferecer substância, dentre outros aspectos, para que possamos compreender a variabilidade do fenômeno aprendizagem nas organizações de trabalho. Nesse sentido, dois grupos de questões podem atuar como elementos preordenadores de uma pesquisa sobre aprendizagem nas organizações, na qual o conceito é definido em termos de estruturação do conhecimento operacional (aprendizagem operacional) e

---

<sup>61</sup> No sentido de que a aprendizagem é definida como um processo de estruturação no qual agência e estrutura modificam-se recursivamente, no âmbito de uma relação em que a estrutura (propriedades estruturais) não é “externa” aos indivíduos e só existe como exemplificação das práticas culturais de uma comunidade. Nesse caso, as propriedades estruturais operam como traços mnêmicos (cognição) em práticas sociais (culturais) concretas, o que resulta na evolução das habilidades sociocognitivas humanas, na acepção de Tomasello (2003).

organizacional (aprendizagem organizacional<sup>62</sup>). Tais questões incorporam, como não poderia deixar de ser, a relação ação/estrutura (aprendizagem/aprendizado).

O primeiro grupo de questões refere-se à necessidade de se investigar como se relacionam, na prática concreta de trabalho, o **aprendizado** (operacional e organizacional) e a **aprendizagem** (operacional e organizacional). Reflete, analiticamente, a necessidade de se pensar como as propriedades estruturais atuam sobre as ações de aprendizagem (**relação produto → processo**) e, partem, portanto de uma análise institucional. Esse grupo pode ser dividido em duas questões fundamentais (ver figura 7, p. 157).

- (1) Quais são os condicionantes (intrínsecos e extrínsecos) da aprendizagem operacional nas práticas concretas de trabalho? (Nesse caso, os condicionantes intrínsecos se relacionam as propriedades estruturais da execução do trabalho – **Seta 1 na figura 7**; ao passo que os condicionantes extrínsecos dizem respeito às propriedades estruturais da regulação do trabalho – **Seta 2, na figura 7**).
- (2) Quais são os condicionantes (intrínsecos e extrínsecos) da aprendizagem organizacional nas práticas concretas de trabalho? (Nesse caso, os condicionantes intrínsecos se relacionam as propriedades estruturais da organização do trabalho – **Seta 3 na figura 7**; ao passo que os condicionantes extrínsecos dizem respeito às propriedades estruturais da execução do trabalho – **Seta 4 na figura 7**).

O segundo grupo de questões refere-se à necessidade de se investigar como se relacionam, na prática concreta de trabalho, a **aprendizagem** (operacional e organizacional) e o **aprendizado** (operacional e organizacional), ou seja, como as ações de aprendizagem atuam sobre as propriedades estruturais (**relação processo → produto**). Dessa forma, partem de uma análise da conduta estratégica. Envolve, nesse caso, três questões (ver figura 7, p. 157).

- (1) Quais são os condicionantes (prévios à ação e contextuais à ação) do aprendizado operacional nas práticas concretas de execução do trabalho (**Seta 5 na figura 7**)? (Nesse caso, os condicionantes prévios se relacionam as propriedades estruturais que atuam como elementos preordenadores da execução

---

<sup>62</sup> Nesse caso, o termo já não se refere, em qualquer sentido, a aprendizagem da organização.

do trabalho, ao passo que os condicionantes contextuais à ação dizem respeito às propriedades estruturais em via de estruturação, contextuais à ação).

- (2) Quais são os condicionantes (prévios à ação e contextuais à ação) do aprendizado organizacional nas práticas concretas de organização do trabalho (*Seta 6 na figura 7*)? (Nesse caso, os condicionantes prévios se relacionam as propriedades estruturais que atuam como elementos preordenadores da organização do trabalho, ao passo que os condicionantes contextuais à ação dizem respeito às propriedades estruturais em via de estruturação, contextuais à ação).
- (3) Quais são os condicionantes (prévios à ação e contextuais à ação) do aprendizado organizacional nas práticas concretas de execução do trabalho (*Seta 7 na figura 7*)? (Nesse caso, os condicionantes prévios se relacionam as propriedades estruturais que atuam como elementos preordenadores da execução do trabalho, ao passo que os condicionantes contextuais à ação dizem respeito às propriedades estruturais em via de estruturação, contextuais à ação). Essa questão representa o modo como a aprendizagem operacional é convertida em conhecimento organizacional, de modo a operar como elemento regulador de novas práticas de execução do trabalho.

Como elementos preordenadores tais questões não esgotam as investigações em torno do conceito de aprendizagem, apenas procuram dar conta de questões conceituais em torno dos conceitos de aprendizagem (operacional e organizacional) e de aprendizado (operacional e organizacional), a fim de elucidar como, em práticas concretas de trabalho, a aprendizagem contribui para a evolução das práticas de trabalho em uma organização. Nessa perspectiva, a compreensão do fenômeno, aqui tratado em seus aspectos analíticos, deve ser consubstanciada por meio de questões específicas que envolvem a aprendizagem nos processos de trabalho, como é o caso da diversidade de formas de regulação, divisão e coordenação do trabalho cooperativo, e da diversidade de formas de execução de trabalho que, dependem, enfim, da própria natureza do trabalho a ser executado.

# Considerações Finais

---

---

O objetivo desta tese foi apresentar um conceito de aprendizagem organizacional que, simultaneamente, significasse: (1) reforço da noção de que a aprendizagem organizacional é uma metáfora; (2) superação do problema da antropomorfização; e (3) tratamento do fenômeno da aprendizagem organizacional como processos concretos em práticas e contextos concretos de trabalho. Tal objetivo nasce de agenda resultante dos caminhos trilhados pelo grupo de pesquisadores do Núcleo de Pós-Graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (NPGA-UFBA) e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (PPGPSI-UFBA), mas significa, também, uma inflexão nesses estudos, uma vez que resulta em proposta singular do conceito de aprendizagem organizacional. A singularidade da proposta nasce dos caminhos trilhados nesta tese. Vamos retomá-los, nestas considerações finais, em função da agenda de pesquisa que, segundo, argumentamos, é atendida pelo conceito de aprendizagem organizacional aqui proposto: processos de estruturação do conhecimento organizacional em práticas concretas de trabalho nas organizações.

A ideia de que a aprendizagem organizacional é uma metáfora está presente na literatura, mas, conforme avaliações de trabalho do grupo, o conceito é muitas vezes utilizado sem a devida consciência de sua natureza metafórica. Acrescentamos a essa perspectiva o fato de que o uso da metáfora no campo, mesmo quando consciente, assume a metáfora como um conceito recebido, ou seja, sem problematizá-lo, e até mesmo sem sua definição explícita.

A primeira parte da tese cumpre o papel de apresentar não só o conceito de metáfora, mas de compreender seu papel no âmbito da produção científica e, em particular, nos estudos organizacionais. Nesse contexto, as proposições de Paul Ricouer (2005) e de Lakoff e Johnson (2009) compreendem a literatura básica a partir da qual apresentamos um referencial de análise de perspectivas teóricas em aprendizagem organizacional. Em termos gerais, duas proposições fundamentam esse referencial:

I. O conceito de metáfora, ao operar como instrumento conceitual, permite a análise de perspectivas metafóricas, uma vez que as metáforas resultam, necessariamente, em uma estruturação parcial do conceito. Em outras palavras, a metáfora tende a iluminar determinados aspectos de um conceito e, simultaneamente, a ocultar outros. Com isso,

podemos falar de potencialidades e limites de determinada metáfora para compreender a aprendizagem organizacional. Tais potencialidades e limites, nesse sentido, são intrínsecos à operação metafórica utilizada para estruturar o conceito. As potencialidades indicam os aspectos iluminados pela metáfora, ao passo que os limites retratam os aspectos não iluminados (ou mesmo eclipsados) pela metáfora.

II. A análise de potencialidades e limites de uma metáfora é necessariamente apoiada por critérios que se estabelecem como propriedades do conceito estruturado em termos metafóricos, o que representa a independência da realidade (sempre mais complexa) em relação à metáfora. Em particular, nesta tese, os critérios utilizados dizem respeito à agenda de pesquisa mapeada pelo grupo, no que diz respeito (1) à superação do problema da antropomorfização das organizações; (2) à superação do tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado por meio de processos genéricos em contexto, igualmente, genérico; e (3) à necessidade de explicar a relação indivíduo/organização como subjacente ao problema da conversão da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional.

Na primeira parte da tese, com base nesse referencial, procedemos à análise do que denominamos de metáforas da aprendizagem organizacional tradicionais (cognição e cultura) e metáforas alternativas (cognição social e estruturação). Os trabalhos previamente selecionados e posteriormente analisados foram os seguintes: 1) metáfora cognitiva: Argyris e Schön (1978), Kim (1993); 2) metáfora da cultura: Lave e Wenger (1991); Brown e Duguid (1991), Cook e Yanow (1996), 3) metáfora da cognição social: Akgün et al. (2008); 4) metáfora da estruturação: Berends et al. (2003).

A análise de potencialidades e limites das metáforas (tradicionais e alternativas) nos conduziu a constatações (muitas delas) já sumarizadas na literatura que trata da aprendizagem em organizações de trabalho, como aquelas presentes no trabalho de Hage (2011), em termos da evolução da perspectiva cognitiva para uma perspectiva sociocultural da aprendizagem: a) do foco no indivíduo para o foco na participação em práticas sociais; b) da ideia de aprendizagem como produto (ou coisa) para a aprendizagem como processo; c) da ênfase no conhecimento explícito para ênfase no conhecimento tácito. No entanto, a análise empreendida aqui, se distingue, em primeiro lugar, porque tentamos contextualizar via noção de metáfora, o porquê de essas perspectivas enfatizarem determinados aspectos da aprendizagem e não outros. O que, de certa forma, é uma hipótese explicativa de por que determinados aspectos (que consideramos importantes no âmbito de uma teoria de aprendizagem organizacional, como é o caso da noção de memória) tendem a ser eliminados

no âmbito de perspectivas, em tese, mais avançadas, contrariando o necessário caráter cumulativo do conhecimento. Nossa explicação é de que as metáforas que estão na base dessas teorias, supostamente mais avançadas, exploram determinados aspectos dos fenômenos e não outros. Por exemplo, a metáfora da estruturação apresentada por Berends et al (2003), evidencia a necessidade de reestruturar o dualismo em aprendizagem, o que é uma vantagem, no entanto, o autor negligencia a importância do conceito de memória organizacional.

Em segundo lugar, tentamos seguir, aqui, o que ensina as teorias de aprendizagem de inspiração sociocultural, a necessidade de enfatizarmos o caráter situado da aprendizagem e da produção do conhecimento. Por isso, a análise situada e intensiva de trabalhos previamente selecionados. Dessa maneira, não é inteiramente verdade, que os produtos aqui oferecidos, em termos de análise das metáforas, se restringem a informações já sumarizadas. Por exemplo, a avaliação da metáfora da cultura em duas versões – comunidades de práticas/Cook e Yanow (1996) – decorre dessa opção metodológica e se traduz em especificidades importantes na maneira pela qual a metáfora da cultura permite compreender a aprendizagem organizacional. Nesse sentido, consideramos insuficiente dizer que a metáfora da cultura enfatiza a dimensão tácita do conhecimento, caso se queira avançar em termos de uma teoria de aprendizagem em organizações de trabalho. É preciso qualificar o que tal ênfase significa. Na versão de comunidades de prática, a dimensão tácita do conhecimento é enfatizada como condição necessária à eficácia da aprendizagem, dimensão que só pode ser apreendida em práticas concretas de trabalho. Já na versão apresentada por Cook e Yanow (1996), a dimensão tácita é realçada no sentido de que, segundo os autores, muito da aprendizagem realizada em uma organização opera tacitamente. Tais questões reforçam a necessidade e o motivo pelo qual tentamos nos concentrar, sobretudo, na análise de determinados trabalhos. Na metáfora aqui proposta – aprendizagem como estruturação – a dimensão tácita do conhecimento é enfatizada nos dois aspectos mencionados: as propriedades estruturais do conhecimento organizacional operam tacitamente (consciência prática) e são reestruturadas em práticas concretas de trabalho, uma vez que na prática de trabalho são confrontadas com problemas e necessidades não previstos, tácitos, no sentido de que ainda não foram abstraídos da prática.

Com isso, chegamos propriamente à terceira parte do trabalho, na qual propomos que a teoria da estruturação de Anthony Giddens é potencialmente capaz de incorporar as forças das metáforas anteriores e, também, manter-se livre de seus limites, permitindo: (1) a superação do problema da antropomorfização e (2) o tratamento do fenômeno da

aprendizagem organizacional como processos concretos em práticas e contextos concretos de trabalho.

Com base na teoria da estruturação, definimos aprendizagem como processos de estruturação do conhecimento organizacional em práticas concretas de trabalho. A singularidade dessa definição está, dentre outras coisas, no fato de que a aprendizagem organizacional, nessa perspectiva, não consiste em aprendizagem da organização, mas no processo de estruturação do conhecimento de práticas concretas de trabalho, em seu aspecto organizacional (conhecimento que se refere às propriedades estruturais da organização do trabalho). Ao lado da aprendizagem organizacional, propomos o conceito de aprendizagem operacional, como aprendizagem relacionada aos processos concretos de trabalho, em seu aspecto operacional, mais precisamente, como processos de estruturação do conhecimento operacional. O par aprendizagem organizacional/aprendizagem operacional, assim definidos, não refletem um dualismo e sim uma dualidade. Giddens (2009) considera que a estrutura, constituída de regras e recursos, é dual, no sentido de que é ao mesmo tempo meio e fim do processo de estruturação de práticas sociais. Nesse contexto, também as regras são compreendidas em sua dualidade, atuam como reguladoras e constitutivas das práticas sociais. O mesmo, argumentamos nesta tese, ocorre com a aprendizagem. Simultaneamente, a aprendizagem é produto e processo no âmbito da estruturação do conhecimento das práticas de trabalho, que ocorre em dois níveis, o de organização do trabalho (nível decorrente do aspecto regulador da regra) e o de execução do trabalho (nível decorrente do aspecto constitutivo da regra). Daí falarmos em aprendizagem organizacional – processos de estruturação do conhecimento organizacional em práticas concretas de trabalho em organizações concretas, vistas como cenários de interação – e aprendizagem operacional – processo de estruturação do conhecimento operacional em práticas concretas de trabalho em organizações concretas, vistas como cenários de interação –, o que implica, em nossa perspectiva, a superação do problema da antropomorfização e superação do tratamento do fenômeno como produto genérico alcançado por meio de processos genéricos em contextos genéricos de trabalho.

A relação entre a aprendizagem operacional e a aprendizagem organizacional, por sua vez, é dada pela influência do aprendido (via recursividade ou dualidade da estrutura) em novos processos de aprendizagem. Nesse sentido, a aprendizagem operacional tem como produto o conhecimento operacional, ou seja, propriedades estruturais de execução do trabalho; ao passo que a aprendizagem organizacional resulta no conhecimento



organizacional, constituído de duas maneiras: (1) processo de estruturação do conhecimento organizacional nas práticas de organização de trabalho, o que é permitido pela monitoração reflexiva da ação; (2) processos de conversão do conhecimento operacional em conhecimento organizacional, que devem atuar de forma reguladora em novas práticas de organização do trabalho, como componentes preordenadores de novas práticas de trabalho.

Uma vez apresentado o conceito de aprendizagem organizacional e de aprendizagem operacional, bem como suas relações, é preciso considerar que tais conceitos são apresentados em sua forma analítica, o que pressupõe a necessidade de pesquisas empíricas para lhes oferecer substância e, dessa forma, ampliar a nossa compreensão sobre a variabilidade do fenômeno aprendizagem em organizações concretas. Nesse sentido, consideramos que dois grupos de questões podem atuar como elementos preordenadores de uma pesquisa sobre aprendizagem nas organizações, na qual o conceito é definido em termos de estruturação do conhecimento operacional (aprendizagem operacional) e organizacional (aprendizagem organizacional). Tais questões incorporam, como não poderia deixar de ser, a relação ação/estrutura (aprendizagem/aprendizado)

O primeiro grupo de questões refere-se à necessidade de se investigar como se relacionam, na prática concreta de trabalho, o *aprendizado* (operacional e organizacional) e a *aprendizagem* (operacional e organizacional). Reflete, analiticamente, a necessidade de se pensar como as propriedades estruturais atuam sobre as ações de aprendizagem e, portanto, de uma análise institucional. Esse grupo pode ser dividido em duas questões fundamentais:

- (1) Quais são os condicionantes (intrínsecos e extrínsecos) da aprendizagem operacional nas práticas concretas de trabalho? (Nesse caso, os condicionantes intrínsecos se relacionam as propriedades estruturais da execução do trabalho, ao passo que os condicionantes extrínsecos dizem respeito às propriedades estruturais da regulação do trabalho).
- (2) Quais são os condicionantes (intrínsecos e extrínsecos) da aprendizagem organizacional nas práticas concretas de trabalho? (Nesse caso, os condicionantes intrínsecos se relacionam as propriedades estruturais da organização do trabalho, ao passo que os condicionantes extrínsecos dizem respeito às propriedades estruturais da execução do trabalho).

O segundo grupo de questões refere-se à necessidade de se investigar como se relacionam, na prática concreta de trabalho, a *aprendizagem* (operacional e organizacional) e o *aprendizado* (operacional e organizacional), ou seja, como as ações de aprendizagem atuam sobre as propriedades estruturais. Dessa forma, partem de uma análise da conduta estratégica. Envolve, nessa lógica, três questões:

- (1) Quais são os condicionantes (prévios à ação e contextuais à ação) do aprendizado operacional nas práticas concretas de execução do trabalho? (Nesse caso, os condicionantes prévios se relacionam as propriedades estruturais que atuam como elementos preordenadores da execução do trabalho, ao passo que os condicionantes contextuais à ação dizem respeito às propriedades estruturais em via de estruturação, contextuais à ação).
- (2) Quais são os condicionantes (prévios à ação e contextuais à ação) do aprendizado organizacional nas práticas concretas de organização do trabalho? (Nesse caso, os condicionantes prévios se relacionam as propriedades estruturais que atuam como elementos preordenadores da organização do trabalho, ao passo que os condicionantes contextuais à ação dizem respeito às propriedades estruturais em via de estruturação, contextuais à ação).
- (3) Quais são os condicionantes (prévios à ação e contextuais à ação) do aprendizado organizacional nas práticas concretas de execução do trabalho? (Nesse caso, os condicionantes prévios se relacionam as propriedades estruturais que atuam como elementos preordenadores da execução do trabalho, ao passo que os condicionantes contextuais à ação dizem respeito às propriedades estruturais em via de estruturação, contextuais à ação). Essa questão representa o modo como a aprendizagem operacional é convertida em conhecimento organizacional, de modo a operar como elemento regulador de novas práticas de execução do trabalho.

Observamos, também, que na condição de elementos preordenadores, tais questões não esgotam as investigações em torno do conceito de aprendizagem, apenas procuram dar conta de questões conceituais em torno dos conceitos de aprendizagem (operacional e organizacional) e de aprendizado (operacional e organizacional), a fim de elucidar como, em práticas concretas de trabalho, a aprendizagem contribui para a evolução das práticas de

trabalho em uma organização. Nessa perspectiva, a compreensão do fenômeno, aqui tratado em seus aspectos analíticos, deve ser consubstanciada por meio de questões específicas que envolvem a aprendizagem nos processos de trabalho, como é o caso da diversidade de formas de regulação e de execução do trabalho que, dependem, enfim, da própria natureza do trabalho a ser organizado e executado. Essa mesma formulação pode e deve ser aplicada à questão temporal em pesquisas sobre aprendizagem.

Pozo (2000, p.59) observa que “o conceito de aprendizagem é mais uma categoria natural que um conceito bem definido”. A teoria da estruturação de Giddens (2009) nos oferece um meio de falar da aprendizagem como “propriedades estruturais”, sobretudo, pela natureza recursiva que nos parece comum aos dois conceitos. Nessa perspectiva, a noção de tempo aparece como dimensão constitutiva da aprendizagem, que, dessa forma, é localizada não só em termos de espaço, mas também em termos de tempo, ou melhor, espaço-tempo. Isso significa que não há aprendizagem independente do contexto espaço-temporal. Esse é um ganho para a teoria da aprendizagem, em termos de justificativa, de por que a aprendizagem deve ser investigada no âmbito das práticas sociais concretas, mas, principalmente, nos alerta para o fato de que pesquisas sobre aprendizagem devem ser necessariamente longitudinais, envolvendo, no mínimo, dois momentos sucessivos de investigação. Trata-se, contudo, de uma questão empírica, de prática de pesquisa de campo, qualificar o caráter longitudinal da pesquisa sobre aprendizagem em organizações de trabalho.

Os aspectos do trabalho retomados até aqui apresentam as potencialidades desta tese. Nessa perspectiva, podemos falar em três contribuições significativas ao campo de pesquisa: Em primeiro lugar, a proposição de um conceito de aprendizagem organizacional reconhecidamente metafórico, mas livre da antropomorfização, no sentido de que não atribui, em qualquer sentido, capacidade de aprendizagem às organizações. Em segundo lugar, a especificação do foco de análise das pesquisas em aprendizagem no trabalho, que não pode ser o indivíduo e, muito menos, a organização. São os indivíduos, como agentes, que aprendem. Mas, se queremos saber algo sobre a aprendizagem, o foco de investigação deve ser o processo de aprendizagem, no caso, o processo de estruturação do conhecimento nas organizações, que ocorrem em práticas concretas de trabalho. Em terceiro lugar, a compreensão de que a aprendizagem deve ser investigada em sua natureza recursiva, o que significa dizer que a relação produto/processo da aprendizagem é o fundamento a partir do qual podemos compreender a evolução das práticas de trabalho em organizações concretas. Tais contribuições dirigidas ao campo de pesquisa devem ser entendidas, também, como

contribuições para a prática organizacional. Ensina a valorizar o conhecimento em sua dupla dimensão, ao evidenciar, via teoria da estruturação, que o conhecimento não opera apenas em nível da consciência discursiva, mas, sobretudo, em nível da consciência prática, que, opera de forma tácita.

Contudo, para que haja avanços no campo, é preciso considerar, também, os limites desta abordagem. Ao buscarmos inspiração na teoria da estruturação, como metáfora para compreender a aprendizagem organizacional, trouxemos para o campo da aprendizagem alguns de seus limites intrínsecos. Talvez o principal, aqui retratado, tenha a ver com a total desvinculação entre emoções e aprendizagem. Em entrevista recente, o próprio Giddens (1995) reconhece, que ao construir sua teoria da estruturação, enfatizou demasiadamente os aspectos cognitivos, a consciência prática, em detrimento das emoções, o que, provavelmente, segundo o autor, decorre de uma cultura masculina. Incorporar o conceito de emoções ao conceito de aprendizagem é um desafio que deve ser abraçado no campo de pesquisa.

## REFERÊNCIAS

- Akgün, Ali E., Lynn, Gary S. & Byrne, John C. (2003). Organizational Learning: A Socio-Cognitive Framework. *Human Relations*, 56 (7), 839 - 867.
- Anand, Vikas; GLICK, William H.; MANZ, Charles C. (2002) Capital social: explorando a rede de relações da empresa. *RAE – Revista de Administração de Empresa*, São Paulo, v.42, n.4, p.57-71, out./dez.
- Antonacopoulou, Elena; Chiva, Ricardo. (2007). The Social Complexity of Organizational Learning: The Dynamics of Learning and Organizing. *Management Learning*, 38 (3), 277 - 295.
- Argyris, Chris; Schön, Donald A. (1996). *Organizational learning II: theory, method and practice*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Bastos, A. V. B. et al. (2002). Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: Encontro de estudos organizacionais, 2., 2002, Recife. Anais... Recife: Observatório da Realidade Organizacional, PROPAD/UFPE, ANPAD, 2002. 1 CD-ROM.
- Bastos, A. V.B.; Gondim, S.; Loiola, E. (2004) Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. *RAUSP – Revista de Administração*, v. 39, n. 3 – julho/agosto/setembro, p. 220-230.
- Bapuji, Hari; Crossan, Mary. (2004). From Questions to Answers: Reviewing Organizational Learning Research. *Management Learning*, 35(4), 397–417.
- Berends, Hans; Boersma, Kees; Weggeman, Mathieu. (2003). The structuration of organizational learning. *Human Relation*, 56(9), 1035–1056.
- Brandi, U.; Elkjaer, B. (2011). Organizational Learning Viewed from a social learning perspective. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. Handbook of organizational learning and knowledge. Management. Editora: Wiley.
- Brown, Jonh Seely; Duguid, Paul. (1991). Organizational learning and communities-of-practice. toward a unified view of working, learning, and innovation. In: Cohen, Michael D.; Sproull, Lee S. (Ed.) *Organizational learning (Organization Science)*. California, London: Sage Production Ed., 58-82.
- Chia, Robert. (1996) Metaphor and Metaphorization in Organizational Analysis: Thinking Beyond the Thinkable. In: David Grant e Cliff Oswick (eds.), (1996). *Metaphor and organizations.*, London, Sage.
- Cook, Scott D. N.; Yanow, Dvora. (1996). Culture and organizational learning. In: Cohen, Michael D.; Sproull, Lee S. (Ed.) *Organizational learning (Organization Science)*. California, London: Sage Production., 430-459.

- Contenças, Paula. (1999). *A eficácia da metáfora na produção da ciência*. O caso da genética. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1999.
- Crossan , Mary m.; Maurer, Cara c.; White, Roderick E. Reflections on the 2009 amr decade award: do we have a theory of organizational learning?. *Academy of management review*, vol. 36, no. 3, 2011, p.446–460.
- David Grant e Cliff Oswick (eds.), (1996). *Metaphor and organizations.*, London, Sage.
- DeFillipi, R.; Ornstein, S. (2011). Psychological perspectives underlying theories of organizational learning. In: *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Blackwell Publishing.
- Dierkes, M. et al. (Orgs.). (2001) *Handbook of organizational learning and knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Durand, Sonia; Mombrú, Andrés (compiladores). (2003). *Encrucijadas del pensamiento: Análisis críticos del quehacer científico*. Gran Aldea editores. Buenos Aires.
- Easterby-Smith, M.; Lyles, M. A. (2005). *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Blackwell Publishing.
- Easterby-Smith, M.; Lyles, M. A. (2011). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Management. Editora: Wiley.
- Easterby-Smith, Mark; Burgoyne, John; Araújo, Luis (org.). (2001). *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas.
- Easterby-Smith, Mark; Antonacopoulou, Elena; Simm, David; Lyles, Marjorie. (2004). Constructing Contributions to Organizational Learning: Argyris and the Next Generation. *Management Learning*, 35, 4, p. 371–380.
- Elkjaer, B. (2005). Social Learning Theory: Learning as participation in social processes. In: *Handbook of organizational learning and knowledge management*. Blackwell Publishing.
- Fenwick, Tara. (2008). Understanding Relations of Individual- Collective Learning in Work: A Review of Research. *Management Learning*, 39, 3, p. 227-243.
- Feyerabend, Paul. (2007). *Contra o método*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fiol, C. M.; Lyles, M. A. (1985). Organisational learning. *Academy of Management Review*, v. 10, n. 4, p. 803-813.
- Friedman, Victor j.; Lipshitz, Raanan; Popper, Micha. (2005). The mystification of organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 14 (1), 19-30.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gherardi, S. (2000). Learning is: metaphors and situated learning in a planning group. *Human Relations*, v. 53, n. 8.
- Gherardi, S.; Nicolini, D. (2000). To transfer is to transform: The circulation of safety knowledge. *Organization*, v.7, n.2, p.329-348.

- Gherardi, S.; Nicolini, D. (2001). The sociological foundation of organizational learning. In: Dierkes, M. et al (2001). Handbook of organizational learning and knowledge. Editora: Oxford.
- Gherardi, S. (2011). Organizational Learning: The sociology of practice. In: Easterby-Smith, M.; Lyles, M. A. (2011). Handbook of organizational learning and knowledge. Management. Editora: Wiley.
- Giddens, Anthony. (2009). A constituição da sociedade. São Paulo: Editora VMF Martins Fontes.
- Giddens, Anthony (1995). "Entrevista com Anthony Giddens". Estudos Históricos. Vol. 8, n.16, 1995. pp 291-305
- Grandory, Anna.; Kogut, Bruce. (2002). Dialogue on Organization and Knowledge. *Organization Science*, vol. 13, n. 3, May-june, 224-231.
- Hager, Paul. (2011). Theories of workplace learning. In: The Sage Handbook of Workplace Learning. Margaret Malloch et al (2011). Los Angeles : SAGE.
- Huber, G.P. (1991). "Organizational Learning: The Contribution Process and the Literatures", *Organization Science*, 2 (1), pp.88-115.
- Huysman, M. (2001) Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: Easterby-Smith, Mark; Burgoyne, John; Araujo, Luis. Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas.
- Inns, Dawn E.; Jones Philip J. Metaphor in Organization Theory: Following in the Footsteps of the Poet? In: David Grant e Cliff Oswick (eds.), (1996). Metaphor and organizations., London, Sage.
- Kim, D. H. (1993), «The link between individual and organisational learning», in Sloan Management Review, Outono, pp. 37-50.
- Kolb, D. (1984). Experiential learning. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Kuhn, T, S. (2006). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Lave, J. (1991). Situated Learning in Communities of Practice,"in L. Resnick, J. Levine and S. Teasley (eds.), Perspectives on Socially Shared Cognition, American Psychological Association, Washington, DC, pp. 63-82.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. New York: Cambridge University Press.
- Lakoff, G; Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Loiola, E; Rocha, M. C. F.(2001). Aprendendo a aprender: Análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. *Organização e Sociedade*, EAUFBA, v. 8, p. 49-66.

- Loiola, E.; Rocha, M. C. F. (2002). Aprendizagem no Processo de Seleção de Ferramenta CASE para o Estado da Bahia. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, Curitiba - PR, v. 6, n. 2, p. 145-166.
- Loiola, E.; Rocha, M. C. F. ; Raskin, S. (2002a) Aprendizagem Orientada por Normas de Qualidade: Microprocessos Envolvidos na Modelagem da Metodologia para Avaliação e Seleção de Ferramenta CASE para o Estado da Bahia. In: XXII SIMPÓSIO DE GESTÃO DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, 2002, Salvador. *Anais do XXII Simpósio de Gestão da Inovação Tecnológica*, 2002a. p. 1-15.
- Loiola, E.; Rocha, M. C. F. ; Raskin, S. (2002b). Microprocessos de aprendizagem: o caso da delimitação da metodologia para avaliação e seleção de ferramenta CASE para o Estado da Bahia. In: XXVI ENANPAD, 2002, Salvador. *Anais do XXVI ENANPAD*, 2002b. p. 1-15.
- Loiola, E.; Rocha, M. C. F. ; Teixeira, J. C. de A.; Silva, T. D. (2002). Fatores determinantes da aprendizagem da equipe técnica da COSUP na Companhia de Processamento de Dados da Bahia - PRODEB. In: XXVI ENANPAD, 2002, Salvador. *Anais do XXVI ENANPAD*, 2002. p. 1-15.
- Loiola, E.; Silva, T. D (2003a). Barreiras ao processo de aprendizagem e a necessidade de desaprender. In: X Seminário Latino-Iberoamericano de Gestión Tecnológica: Conocimiento, Innovación y Competitividad los Desafios de la Globalización, 2003, México. *Anais da ALTEC*.
- Loiola, E.; Silva, T. D. (2003b). Ambiente, estratégia e aprendizagem: o caso do Núcleo pela excelência em saúde.. In: X SIMPEP - Simpósio de Engenharia da Produção, 2003, Bauru. *Anais do X SIMPEP*.
- Loiola, E. Bastos, A. V. B. (2003a) Ampliando Perspectivas para a Análise da Pesquisa sobre Aprendizagem Organizacional: uma Tréplica. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, ANPAD, v. 7, n. 3, p. 213-219.
- Loiola, E.; Bastos, A. V. B. (2003b) A Produção Acadêmica sobre Aprendizagem Organizacional no Brasil. *Revista de Administração Contemporânea - RAC*, ANPAD, v. 7, n. 3, p. 181-201.
- Loiola, E.; Nérís, J. S.; Bastos, A. V. B. (2006) Aprendizagem em Organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos. In: BORGES-ANDRADE, J.; ABBAD, G. da S.; MOURÃO, L. e Colaboradores. *Treinamento, Desenvolvimento e Educação em Organizações e Trabalho – Fundamentos para gestão de pessoas*. Porto Alegre: ARTMED, p.114-136.
- Loiola, E. *Relatório CNPq*. (2007). Microprocessos de aprendizagem em organizações na Bahia, 2007, 107p. no. processo: 307685/2003-9.
- Loiola, E. R. L. da C.; Porto, G. (2008). Aprendizagem organizacional das empresas do prêmio FINEP de inovação. *Economia e Gestão*. Belo Horizonte, MD: PUC-Minas, v. 8, s. 18, p. 32-52.



- Loiola, E.; Bezerra, C. L. (2010). Explorando relações entre mecanismos de aprendizagem individual, suporte à transferência e compartilhamento de conhecimentos. In: XXXIV Enanpad 2010, 2010, Rio de Janeiro. *Anais do XXXIV Enanpad 2010*, p. 1-17.
- Loiola, E.; Pereira, M. E. ; Gondim, S. M. G. (2011). Aprendizagem e mecanismos de aprendizagem de trabalhadores em empresas da fruticultura irrigada do Baixo Médio São Francisco. *Gestão & Produção* (UFSCAR. Impresso), v. 18, p. 91-104.
- Maggi, Bruno. (2006). *Do agir organizacional: Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem*. São Paulo: Edgard Blücher.
- Maier et al. (2001). Psychological perspectives of organizational learning. In: Dierkes, M. et al (2001). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Editora: Oxford.
- Mangham, Iain L. (1996). Some consequences of taking Gareth Morgan Seriously. In: David Grant e Cliff Oswick (eds.), *Metaphor and organizations.*, London, Sage.
- Shipton, H.; DeFillippi, R. (2011). Psychological perspectives in organizational learning: a four-quadrant approach. In: Easterby-Smith, M.; Lyles, M. A. (2011). *Handbook of organizational learning and knowledge*. Management. Editora: Wiley.
- Morgan, Garret. (1996). *Imagens da Organização*. tradução Cecília Whitaker Bergamini, Roberto Coda. São Paulo, Atlas.
- Néris, Jorge Santos. (2005). *Microprocessos de Aprendizagem em Organizações do Baixo Médio São Francisco*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Administração) - Escola de Administração da UFBA. 2005. 209p.
- Néris, J. S. ; Souza, E.R L.da C. . (2010). *Aprendizagem Organizacional: Potencialidades e Limites da Metáfora da Cultura*. In: EnANPAD, 2010, Rio de Janeiro. XXXIV EnANPAD, 2010. p. 01-17.
- Nonaka, Ikujiro; Takeuchi, Hirotaka. (1997) *Criação de conhecimento na empresa*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Porto, Gênia A. (2008). *Aprendizagem organizacional: um estudo das empresas vencedoras na etapa nacional do prêmio Finep de inovação tecnológica*. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Administração) - Escola de Administração da UFBA. 2008. 125p.
- Pozo, J. I. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- Polanyi, Michael. (2009). *The Tacit Dimension*. Gloucester, Peter Smith.
- Polanyi, Michael. (1974). *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Popper, Karl. (2006). *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Prange, Christiane. (2001). *Aprendizagem organizacional: desesperadamente em Busca de Teorias*. In: EASTERBY-SMITH, Mark. BURGOYNE, John. *Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, p.41-63.

- Rebelo, T., Gomes, A. D., & Cardoso, L. (2001) Aprendizagem organizacional e cultura: Relações e implicações. *Psychologica*, 27, 69-89.
- Rebelo, T. (2006). Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações: condicionantes e conseqüentes. 386p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Ricoeur, Paul (2005). A metáfora viva. 2 Ed. São Paulo: Edições Loyola.
- Saiani, C. (2004). O valor do conhecimento tácito: a epistemologia de Michael Polanyi na escola. São Paulo: Escrituras.
- Simon, Herbert A. Comportamento administrativo. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.
- Schön, Donald A. (1983). Organizational learning. in Morgan, Gareth, *Beyond method*, California, Sage, 1983, pp. 114-128.
- Tomasello, M. (2003). Origens culturais da aquisição do conhecimento humano. (C. Berliner, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- Tsang, Eric W. K. (1997). Organizational Learning and the Learning Organizational: A Dichotomy between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, v.50, n.1, p.73-89.
- Weick, Karl. E.; Westley, Frances. (1996). *Organizational learning: affirming an oxymoron*. In: Clegg, Stewart R.; Hardy, Cynthia; Nord, Walter R. (Ed.) *Handbook of organizations studies* (pp. 440-458). London: Sage.

# **Apêndice I**

## **Aprendizagem Organizacional como Processos de Estruturação do Conhecimento Organizacional: Ilustrando o Conceito**

**Jorge Santos Nérís**

Para ilustrarmos a questão de como a aprendizagem organizacional pode ser concebida como processos de estruturação do conhecimento organizacional, tomemos como exemplo uma história apresentada por Mintzberg (2003), em *Criando organizações eficazes: estruturas em cinco configurações*. A história (Anexo I, p.186) apresenta uma artesã, a senhora Raku, que fabricava cerâmicas no porão de sua casa e, devido à sua ambição e à aceitação de seus vasos, implementa diversas modificações nas práticas de trabalho, o que conduz sua oficina artesanal a constituir-se em uma sociedade anônima, a “Cerâmicas S.A”. Sob o signo da teoria da estruturação, o que se focaliza em termos de aprendizagem é a modificação das propriedades estruturais do processo de trabalho, aprendidas nas práticas de organização e de execução do trabalho. Sendo assim, a história será tomada aqui em termos do que se espera aprender em cada fase do empreendimento, demarcada por transformações na divisão do trabalho e na coordenação das tarefas.

### **Fase 01**

Nessa fase, a senhora Raku fabrica cerâmicas no porão de sua casa. As diversas etapas do trabalho - amontoar a argila; dar-lhe forma de vaso; modelar com uma ferramenta enquanto úmida; preparar e depois aplicar o esmalte e; por fim, cozer os vasos no forno - são desenvolvidas pela própria senhora Raku, ou seja, sem uma divisão do trabalho, no sentido de distribuir diferentes etapas do trabalho entre diferentes pessoas. Mintzberg (2003) considera que, nessa fase, a coordenação dessas tarefas não apresenta problemas, uma vez que a própria senhora Raku as executa.

Está claro, nessa fase, que não só a execução mas, também, a organização do trabalho é empreendida por um único indivíduo. Em certo sentido, trata-se de um trabalho organizado, ainda que geralmente a organização seja compreendida em termos de um fenômeno coletivo. Mas, se pensarmos a organização como estruturação das práticas de trabalho, como agir organizacional, estaremos prontos a conceber que não é com a cooperação direta<sup>63</sup> entre dois sujeitos que nasce o fenômeno da organização do trabalho, ainda que no

---

<sup>63</sup> Já que podemos conceber o trabalho sempre como um fenômeno de cooperação, mesmo que indireta. Afinal, com quem a senhora Raku aprendeu a fabricar vasos? Além disso, é possível perceber que outras etapas do processo são eclipsadas, na medida em que o autor busca ilustrar aspectos relativos à divisão e coordenação do trabalho. Como exemplo de etapas não mencionadas por Mintzberg (2003), podemos citar a seleção da argila e a

trabalho cooperativo surjam problemas de administração não presentes na organização e execução individual do trabalho, tal como a coordenação de tarefas entre pessoas. Sendo assim, é possível falar em aprendizagem organizacional, como aprendizagem vinculada às propriedades estruturais de organização do trabalho, embora a coordenação dessas tarefas, como adverte Mintzberg (2003), não apresente problemas, no caso do trabalho individual. Mas, há certamente elementos de concepção e de organização do trabalho implícitos no trabalho de produzir vasos, mesmo quando desenvolvidos por uma única pessoa. A organização do tempo e do espaço, a definição da quantidade de vasos a serem produzidos, a possibilidade de estoque desses vasos, dentre tantas outras atividades que não são constitutivas do ato de fazer vasos, mas que regulam essa atividade de formas variadas, em função das inúmeras necessidades que se apresentam. São essas propriedades estruturais, percebidas na história da senhora Raku como produtos parciais de ações individuais, que chamam a atenção para os processos de aprendizagem (estruturação do conhecimento) envolvidos no trabalho de organização (aprendizagem organizacional) e de execução do trabalho (aprendizagem operacional) de produzir vasos de cerâmica.

## **Fase 02**

Na segunda fase, a senhora Raku movida por sua ambição e pela aceitação de seus vasos, “cujos pedidos excediam a capacidade de produzi-los”, resolve contratar a senhora Bisque “interessada em aprender como fazer vasos”. Aqui, surge o fenômeno da divisão do trabalho, a partir da decisão de dona Raku de que a senhorita Bisque deveria amontar a argila e preparar o esmalte, ao passo que ela faria o restante do trabalho. Com isso, torna-se necessária a coordenação das tarefas entre indivíduos, o que Mintzberg (2003) considera como um pequeno problema na microempresa de duas pessoas, na qual a comunicação informal aparece como mecanismo básico de coordenação.

Da mesma forma que há um saber associado à regulação e execução do trabalho na fase 01, também existe um saber na fase 02, com a diferença de que há nessa etapa, pelo menos, mudanças nas práticas de regulação do trabalho. Houve, nessa fase, a constituição da divisão do trabalho e a coordenação de tarefas entre pessoas<sup>64</sup>. No âmbito dessas mudanças,

---

coleta da argila. Algumas dessas etapas, como a seleção e a coleta da argila pode ser que seja realizada em outra empresa, de modo que a senhora Raku adquirisse no mercado esse trabalho acabado. Lembremos que o sistema clássico de produção artesanal que antecede a revolução industrial não possuía, necessariamente, oficinas autossuficientes.

<sup>64</sup> As práticas de execução do trabalho, ao que tudo indica, são mantidas. Dona Raku, a partir dos conhecimentos que possui, ensina a senhorita Bisque a arte de trabalhar com cerâmica.

podemos perceber que outros processos foram acrescentados à estruturação do trabalho, contratação e treinamento, geradas pela decisão de aumentar a produção de vasos. Em particular, o treinamento é necessário porque a senhora Raku contrata a senhorita Bisque que não tem qualquer experiência na produção de vasos de cerâmica. Nesse caso, em função das novas práticas incrementadas é possível inferir que houve novas aprendizagens, ou seja, novos processos de estruturação do conhecimento, principalmente de natureza organizacional: a contratação, o treinamento e a coordenação das tarefas certamente envolveram processos de aprendizagem, ainda que informais. A modificação das propriedades estruturais da fase anterior em prol de uma nova forma de organização do trabalho sugere, segundo propomos, que a aprendizagem é um processo vinculado à transformação das propriedades estruturais.

### **Fase 03**

Os pedidos continuam crescendo e Dona Raku contrata mais três funcionários. Para contornar o tempo de treinamento gasto com a senhorita Bisque, dona Raku resolve contratar três funcionários na escola de cerâmica da região. Nesse sentido, podemos perceber que a regulação do trabalho sofre alteração, uma vez que o treinamento é suprimido em favor de maior aproveitamento do tempo, o que decorreu de aprendizagem com experiência anterior. O conhecimento acerca da necessidade de contratação é modificado na estrutura organizacional, contendo, agora, duas possibilidades. A contratação de pessoal para ser treinado dentro da empresa e a contratação de pessoal já treinado. Nessa fase, podemos compreender como experiências anteriores, via processos de estruturação, modificam experiências futuras. Dessa forma, produtos de determinada aprendizagem atuam como processos de estruturação de novas práticas de trabalho, constituindo, segundo propomos, oportunidades de investigação para compreender o papel da aprendizagem organizacional em organizações de trabalho.

### **Fase 04**

Na fase quatro, mais dois funcionários são contratados. Os problemas de coordenação surgem e Dona Raku percebe que sete pessoas em uma pequena fábrica de cerâmicas não coordenam suas tarefas por meio do mecanismo de comunicação informal. Além disso, Dona Raku nesse período define a si própria como presidente da “Cerâmicas Ltda” e é forçada a gastar mais tempo com os clientes. Resolve, então, nomear a senhorita Bisque como gerente de fábrica, responsável pela supervisão e coordenação do trabalho dos cinco operários da cerâmica.

Nesse contexto, a experiência de trabalho, que entendemos como os problemas de coordenação percebidos por Dona Raku, acarretam alterações no processo de coordenação. Assim, podemos inferir que, em situações dessa natureza, novas aprendizagens são requisitadas no sentido de lidar com as dificuldades emergentes no processo de trabalho. Como os indivíduos aprendem, ou melhor, estruturam novos conhecimentos para enfrentar tais situações? No caso da história, com Dona Raku aprendeu que nova divisão do trabalho seria o caminho para solucionar os problemas de coordenação? Além disso, como aprenderam, Dona Raku e a senhorita Bisque, a executar as atividades que passariam a desempenhar após a divisão do trabalho. No âmbito da teoria da estruturação, a primeira pergunta nos remete ao conceito de aprendizagem organizacional, ao passo que a segunda, ao conceito de aprendizagem operacional.

### **Fase 05**

Novas mudanças são introduzidas na fase cinco. Dona Raku contrata um analista de tempos e movimentos. Agora cada pessoa torna-se responsável por executar apenas uma tarefa no âmbito de cada uma das linhas de produto. Com isso, os indivíduos devem seguir um conjunto de instruções padronizadas previamente. Tais instruções significam, a um só tempo, reestruturação e necessidade de aprendizagem em relação à nova estruturação das práticas de execução de trabalho e de organização do trabalho, uma vez que as instruções padronizadas buscam assegurar a coordenação dos trabalhos. Além disso, ocorre alteração em relação ao público alvo. As vendas, agora, são direcionadas para empresas que compram por atacado.

A reestruturação das práticas de execução do trabalho, com base na análise de tempos e movimentos, introduz um fato importante no que tange a relação entre os processos de aprendizagem organizacional e os processos de aprendizagem operacional. É preciso que os indivíduos, agora, aprendam como operar no âmbito do que foi definido pelo analista de tempos e movimentos. E, nesse sentido, a nova prática de execução de trabalho atua como elemento regulador das práticas de execução de trabalho, ao estabelecer como as atividades devem ser executadas. Sendo assim, a aprendizagem envolvida é, também, organizacional. Reestruturações dessa natureza indicam momentos oportunos para compreender como a aprendizagem operacional contribui para a constituição da aprendizagem organizacional e vice-versa, oferecendo, assim, meios de investigar as relações entre esses dois níveis de aprendizagem.

## **Fase 06**

Na última fase, Dona Raku aproveita a oportunidade e decide diversificar, constituindo, dessa forma, três divisões: consumo, produtos de construção e produtos industriais. Nesse contexto, a coordenação das divisões é realizada a partir do acompanhamento dos desempenhos trimestrais. Dessa forma, temos uma nova forma de organização do trabalho em consonância com novos requisitos de execução do trabalho.

De modo geral, as decisões tomadas por Dona Raku são subsidiadas, em alguma medida, por processos de aprendizagem organizacional. Nesse caso, é importante notar, porém, que a aprendizagem organizacional nunca se desvincula da aprendizagem operacional, como requisito da dualidade da estrutura. Isso significa, de forma simples, que novas formas de organização do trabalho pressupõem novas formas de execução do trabalho. Em outras palavras, ao compreendermos a aprendizagem organizacional como processo de estruturação do conhecimento organizacional, propomos que essa forma de aprendizagem é indissociável da aprendizagem operacional. Nesse sentido, compreender a interação entre aprendizagem organizacional e aprendizagem operacional é tarefa central em uma abordagem que compreende a aprendizagem como processos de estruturação do conhecimento. Nessa última fase da história, ainda que Mintzberg (2003) não estabeleça as formas de execução do trabalho envolvidas em um novo contexto de organização do trabalho, não é difícil inferir que tais práticas de execução tornam-se necessárias e, com elas, os processos de aprendizagem que as subsidiam. Em última análise, são questões dessa natureza, como temos tratado até aqui, que envolvem a dinâmica de se compreender a aprendizagem nas organizações com base na dualidade aprendizagem organizacional/aprendizagem operacional.



# **Anexo I**

MINTZBERG, Henry. **Criando Organizações Eficazes: Estruturas em Cinco Configurações**. São Paulo: Atlas, 2003.

## FUNDAMENTOS DA PLANIFICAÇÃO ORGANIZACIONAL

A senhora Raku fabricava cerâmicas no porão de sua casa. Isso envolvia certo número de tarefas distintas como: amontoar a argila; dar-lhe forma de vaso; modelar com uma ferramenta enquanto úmida; preparar e depois aplicar o esmalte e; por fim, cozer os vasos no forno. A coordenação de todas essas tarefas não apresentava problemas, pois ela própria as executava.

O problema era ser ambiciosa e a aceitação de seus vasos, cujos pedidos excediam sua capacidade de produzi-los. Por essa razão, ela contratou a senhorita Bisque, interessada em aprender como fazer vasos. Isto exigia que dona Raku fizesse a divisão do seu trabalho. Nesse ínterim, as lojas de artesanato continuavam pedindo as cerâmicas, motivo pelo qual dona Raku decidiu que a senhorita Bisque deveria amontoar a argila e preparar o esmalte, enquanto ela fazia o restante. Foi, então, necessária a coordenação das tarefas. Na verdade, um pequeno problema na microempresa de duas pessoas, onde elas simplesmente comunicavam-se informalmente.

A combinação funcionou bem, tanto assim que logo dona Raku ficou novamente afogada em pedidos. Novos empregados foram necessários, ocasião que, prevendo o dia no qual eles mesmos deveriam modelar os vasos, dona Raku decidiu admiti-los diretamente da escola de cerâmica do lugar. Isso porque considerou o tempo que foi preciso para treinar a senhorita Bisque, enquanto os três novos empregados já de início sabiam exatamente o que fazer e misturar corretamente. Mesmo com cinco pessoas a coordenação não apresentava problemas.

Entretanto, quando mais dois empregados foram contratados os problemas de coordenação surgiram. Um dia a senhorita Bisque tropeçou em um balde de esmalte, quebrando cinco vasos, e em outro, dona Raku, abrindo o forno, descobriu que os suportes para plantas tinham sido esmaltados na cor fúcsia por engano. Neste ponto, ela compreendeu que sete pessoas em uma pequena fábrica de cerâmicas não coordenam suas tarefas por meio do mecanismo simples da comunicação informal. O que tornou as coisas ainda piores foi o fato de dona Raku, chamando a si própria de presidente de Cerâmicas Ltda ser forçada a gastar mais e mais tempo com os clientes. Na verdade, nesses dias ela estava mais de acordo para ser vista com um vestido chique do que usando jeans. Por isso, ela nomeou a senhorita Bisque gerente de oficina, com o tempo ocupado integralmente para supervisionar e coordenar o trabalho dos cinco operários da cerâmica.

A empresa continuou crescendo e maiores mudanças tiveram lugar quando foi contratado um analista de tempos e movimentos. Ele recomendou mudanças, segundo as quais cada pessoa executava uma só tarefa dentro de uma das linhas de produtos (de vasos, cinzeiros, suportes para plantas e animais de cerâmica). Dessa maneira, a primeira fazia um bloco, a segunda lhe dava forma, a terceira modelava e assim por diante. Com isso, a produção compunha quatro linhas de montagem nas quais cada indivíduo obedecia a um conjunto de instruções padronizadas previamente, preparadas para assegurar a coordenação de todos trabalhos. É claro que a Cerâmicas Ltda não mais vendeu para compradores de artesanatos, e dona Raku passou a aceitar pedidos somente por atacado, muitos dos quais vinham de cadeias de lojas de departamento.

A ambição de dona Raku não tinha limites e, por isso, quando apareceu a oportunidade de diversificar, ela não deixou escapar. No começo foram telhas de barro, depois acessórios para banheiros e finalmente tijolos prensados. Subsequentemente, a empresa foi separada em três divisões: produtos de consumo; produtos de construção; e produtos industriais. Do seu escritório no quinquagésimo quinto andar da Torre da Cerâmica ela coordenava as atividades das divisões pelo acompanhamento de seus desempenhos em cada trimestre do ano, e pessoalmente atuava quando os números dos lucros e taxas de crescimento caíam abaixo do que tinha sido previsto. Foi quando em um dia, sentada em sua mesa examinando esses orçamentos, que dona Raku, fitando os arranha-céus dos arredores, decidiu mudar o nome de sua empresa para "Cerâmicas S.A."