

Oportunidades de Aprendizagem em Grupos: um Estudo de Caso em uma Instituição Educacional

Autoria: Cintia Yuri Takahashi

Resumo: Apesar do aparente consenso de que a aprendizagem em grupo integra o processo de aprendizagem do indivíduo ao da organização (SENGE, 1990; KIM, 1993; ROUSSEAU; HOUSE, 1994; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; EDMONDSON, 2002), entende-se que as investigações acerca da aprendizagem em grupos permanece limitado (EDMONDSON; 1999). O presente estudo teve como objetivo geral identificar e analisar os fatores envolvidos no processo de aprendizagem em grupo, dos participantes do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, promovido no Senac São Paulo. Para isso, foi conduzido um estudo qualitativo por meio de entrevistas, com 11 participantes, além de entrevista com quatro colegas dos participantes. Identificou-se que os participantes desenvolveram a capacidade para ouvir e, quanto aos fatores que influenciaram a aprendizagem nos grupos, foram identificados três tipos: pessoais, estruturais e interpessoais. No ambiente de trabalho, nota-se que esses fatores ocorrem, simultaneamente, estão relacionados entre si e podem tanto facilitar quanto ser um obstáculo à aprendizagem.

1. Introdução

A noção de aprendizagem organizacional (AO) surge na literatura sobre estudos gerenciais há décadas, mas tornou-se amplamente difundida somente durante os anos 1990 (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001). Não somente na literatura, como também nas empresas, nota-se uma crescente preocupação com a aprendizagem. Diversas empresas, interessadas em estimular e promover a aprendizagem, têm promovido iniciativas como a criação de núcleos de educação corporativa ou universidades corporativas. O número de universidades corporativas (UCs), nos Estados Unidos, cresceu de 400, em 1988, para mais de 2000 em 10 anos (MEISTER, 1999). Porém, promover a aprendizagem ainda é um desafio para as empresas, o que torna necessário conhecer mais sobre o processo de aprendizagem nas organizações.

Vários autores (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; SENGE, 2000; KIM, 1993) afirmam que a aprendizagem individual é a base para a aprendizagem organizacional. A chave para transformar a aprendizagem individual em organizacional passa pelos grupos, pois a aprendizagem em grupo é que integra o processo de aprendizagem do indivíduo ao da organização (SENGE, 1990; KIM, 1993; ROUSSEAU; HOUSE, 1994; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; EDMONDSON, 2002).

No entanto, apesar de muito ter se pesquisado sobre aprendizagem nas organizações, o entendimento sobre aprendizagem nas equipes permanece limitado, de acordo com Edmondson (1999). Conforme a autora, a maioria dos estudos sobre aprendizagem organizacional no nível de grupo é realizada em laboratório e são raras as pesquisas *in locu*, nas empresas. Para a autora, é importante que a pesquisa seja feita com as equipes de trabalho, uma vez que a história do grupo é relevante para a construção da segurança psicológica e conseqüentemente da aprendizagem.

Easterby-Smith (1997) chama a atenção para a necessidade de desenvolvimento de estudos sobre como a aprendizagem organizacional ocorre na prática e do ponto de vista dos participantes, não da alta gerência. O autor, ainda, ressalta a necessidade de haver mais estudos qualitativos, tanto de experiências bem-sucedidas, como também de fracassos.

No contexto brasileiro, também, são identificadas lacunas nesses estudos, conforme apontado por Bastos e Loiola (2003), após mapeamento, entre 1997 e 2001, da produção científica nas principais publicações brasileiras, na área de Administração, sobre aprendizagem nas organizações. O mapeamento indicou que a maior parte dos artigos analisados considerou o nível organizacional como base para os estudos, em detrimento do nível microorganizacional e das interações dos indivíduos nos pequenos grupos.

Tendo em vista a escassez de pesquisas e o crescente interesse no tema foi conduzido um estudo de caso junto a uma organização que possui um núcleo de educação corporativa e um programa de aprendizagem nos grupos. O principal objetivo desta pesquisa é identificar e analisar os fatores envolvidos no processo de aprendizagem nos grupos, com os participantes do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, promovido pelo Senac São Paulo. Para isso, foram definidos dois objetivos específicos: a) identificar possíveis mudanças na dinâmica de aprendizagem nos grupos, após a participação de alguns de seus integrantes no curso e b) identificar e analisar os fatores que facilitam e dificultam a utilização pelos pesquisados dos conceitos abordados no curso em seu cotidiano de trabalho.

2. Aprendizagem no Nível Grupal: referencial teórico norteador do estudo

Diversos autores (SENGE, 1990; KIM, 1993; ROUSSEAU; HOUSE, 1994; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; EDMONDSON, 2002) afirmam que a aprendizagem em grupo integra o processo de aprendizagem do indivíduo ao da organização. Em uma pesquisa quantitativa, realizada com 141 gerentes, Chan, Pearson e Entekin (2003) observaram que a aprendizagem individual, em uma empresa, não estava significativamente relacionada à AO. Enquanto a aprendizagem nas equipes estava parcialmente relacionada à AO a aprendizagem entre equipes (*cross functional*) estava, significativamente, relacionada à AO.

Se as aprendizagens nas equipes e entre as equipes de fato contribuem para a AO é importante entender melhor como ocorre esse processo. Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000) notaram que enquanto o debate entre os níveis individuais e organizacionais reduziu-se, o grupal adquiriu papel mais proeminente na discussão e estudos. Mas, como ocorre o relacionamento entre as aprendizagens individuais, grupais e organizacionais?

Segundo Kim (1983), apesar de a definição de aprendizagem individual ter validade para o nível organizacional, os processos são fundamentalmente diferentes. A AO é mais do que uma ampliação da aprendizagem individual e, para descrever o processo organizacional, Kim (1993) baseou-se nas teorias que consideram as organizações como sistemas comportamentais (baseado em March; Olsen, 1975) e como sistemas interpretativos (baseado em Daft; Weick, 1983). O autor desenvolveu um modelo para colaborar no entendimento da relação entre os níveis de aprendizagem. Esse processo está esquematizado na Figura 1.

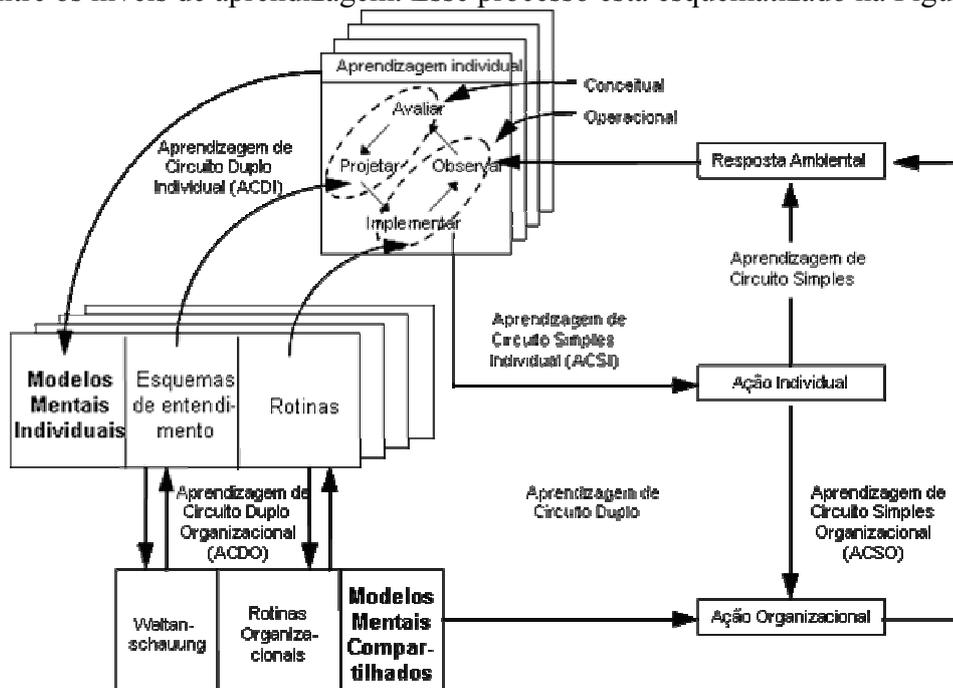


Figura 1 - Um modelo integrado de aprendizagem organizacional: Ciclo OAPI - Modelos Mentais Compartilhados (MMC)

Fonte: adaptado de Kim, 1993, p. 44.

A ligação entre a aprendizagem individual e a organizacional se dá quando os modelos mentais individuais, responsáveis pela *visão de mundo* e pelas rotinas, são compartilhados. Para que isso ocorra, portanto, não só os indivíduos devem tornar seus modelos mentais explícitos, como modificá-los, mutuamente, para criar modelos mentais compartilhados. O ciclo de aprendizagem passa a ser chamado de OADI-SMM: observar, avaliar, projetar, implementar – modelos mentais compartilhados. Segundo o autor, “ao tornar os modelos mentais explícitos e ativamente compartilhados, a base de modelos mentais numa organização se expande, e a capacidade da organização para efetivas ações coordenadas aumenta” (KIM, 1993, p.48). No entanto, Kim não inclui, em sua análise, o nível de análise intermediário: o grupo. O autor argumenta que um grupo pode ser considerado uma mini-organização, do ponto de vista do seu modelo, desconsiderando a influência dos grupos na aprendizagem global e suas implicações em nível político e cultural na organização.

Nonaka e Takeuchi (1997) ampliam os conceitos oferecidos por Kim, descrevendo como ocorre o compartilhamento de modelos mentais e consideram, principalmente, os grupos. Para Nonaka e Takeuchi, os modelos mentais são parte do conhecimento tácito que, assim como parte do conhecimento técnico, são difíceis de ser formulados e comunicados. A chave para o processo de criação de conhecimento ocorre, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), pela mobilização entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito.

A *externalização* acontece quando um conhecimento tácito é transformado em explícito, o que ocorre quando se faz uso de metáforas, analogias, conceitos, hipóteses e modelos. Na *combinação*, os indivíduos trocam e combinam conhecimento explícito sob a forma de documentos e conversas. A *internalização* é a incorporação do conhecimento explícito ao tácito e pode ocorrer quando as pessoas vivenciam a experiência de outras pessoas ou conhecem histórias de sucesso, por exemplo. Por fim, a *socialização* ocorre quando um indivíduo adquire conhecimento tácito diretamente de outras pessoas e sem a utilização da linguagem. Esses modos de conversão do conhecimento ocorrem em um processo contínuo, criando uma *espiral do conhecimento* na qual a interação entre conhecimento tácito e explícito tem uma escala cada vez maior e, desse modo, passa pelos níveis individual, grupal, organizacional e interorganizacional (Figura 2).

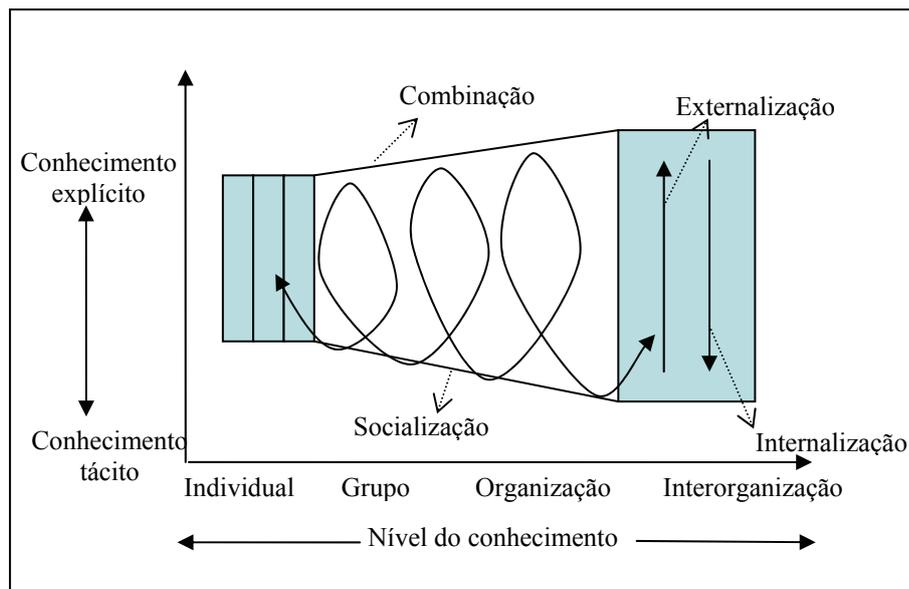


Figura 2: **Espiral de criação do conhecimento organizacional**

Fonte: Nonaka e Takeuchi, 1997, p. 82.

Aproveitando o conceito da espiral do conhecimento, Nonaka e Takeuchi (1997) criam, também, um *modelo de cinco fases do processo de criação do conhecimento*,

incorporando a dimensão tempo à teoria. Segundo os autores, a criação do conhecimento começa com o *compartilhamento do conhecimento tácito*, que pode ser descrito como socialização e compartilhamento de experiências. A segunda fase da criação do conhecimento é a *criação de conceitos*, na qual os modelos mentais são compartilhados por meio de diálogos e reflexões coletivas. O modelo mental tácito é verbalizado e, portanto, essa fase corresponde à *externalização*. Na terceira fase, ocorre a *justificativa de conceitos*, determinando-se a validade dos conceitos recém-criados para a organização e para a sociedade. A quarta fase envolve a *criação de um arquétipo*, ou seja, a transformação do conceito em algo concreto, como produtos e documentos, por exemplo. A quinta fase, chamada de *difusão interativa do conhecimento*, envolve a difusão do conhecimento tanto dentro, como fora da empresa, o que pode gerar um novo ciclo de criação do conhecimento.

Nota-se que as literaturas de gestão do conhecimento e AO possuem muitas convergências, e um exemplo é o fato de o modelo de aprendizagem e renovação nas organizações, criado por Crossan, Lane e White (1999), possuir muitas similaridades com o modelo de criação do conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997).

No *modelo de aprendizagem/renovação nas organizações* (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), os processos de aprendizagem podem ser definidos como *intuição, interpretação, integração e institucionalização*.

Na *intuição* ocorre um processo em grande parte subconsciente (tácito). Em nível básico, o indivíduo percebe similaridades e diferenças – padrões e possibilidades. Para um *expert*, o processo de *intuição* é o reconhecimento de um padrão (passado). Como não há linguagem para descrever o *insight* ou descrever a ação desejada, a *intuição* orienta a ação dos indivíduos, mas dificilmente pode ser compartilhada com outros (NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Quando os indivíduos usam metáforas para explicar sua intuição, para si próprios, inicia-se o processo de *interpretação*. A *interpretação* é uma atividade social que cria e refina a linguagem comum, esclarece imagens e cria significado e entendimento compartilhado.

Weick (1979) sugere que as pessoas estão mais propensas a *ver algo em que acreditam* ao invés de *acreditar no que vêem*. Desse modo, as pessoas interpretam o mesmo estímulo de forma diferente, baseando-se em seus mapas cognitivos estabelecidos. Enquanto o foco da interpretação é a mudança nos entendimentos e ações dos indivíduos, o foco da *integração* é ação coletiva e coerente. Pela conversa entre os membros, pelo entendimento e pela mente coletiva ocorre o ajuste mútuo e ações negociadas.

A quarta fase é a *institucionalização*, a qual ocorre quando a aprendizagem passa a fazer parte dos sistemas, estruturas, estratégias, rotinas, práticas aconselhadas pela organização e investimentos em sistemas de informação e infra-estrutura.

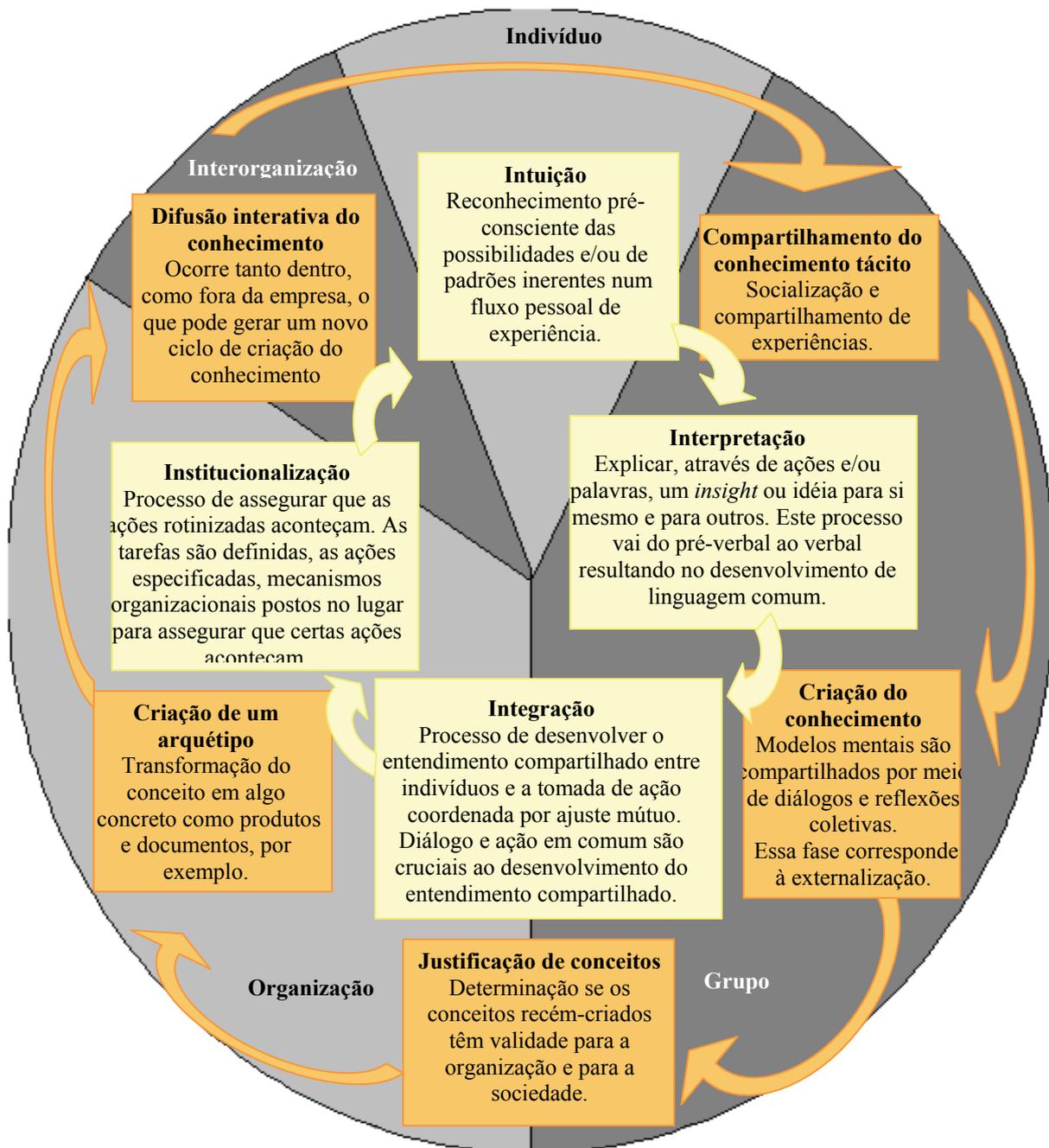


Figura 3: **Relação entre os modelos de Nonaka e Takeuchi e Crossan, Lane e White.**

Fonte: Elaborado pela autora com base em NONAKA; TAKEUCHI (1997), CROSSAN; LANE; WHITE, (1999) e ANTONELLO (2004).

Uma semelhança que o modelo de Crossan, Lane e White (1999) possui com o de Nonaka e Takeuchi (1995) é que ambos são processos cíclicos (Figura 3), que não possuem um fim. Após a institucionalização ou da difusão interativa do conhecimento, o ciclo pode inicializar-se novamente. Mas os investimentos contínuos na aprendizagem individual e na de grupos podem não ser produtivos se a organização não tiver a capacidade de absorver ou utilizar o aprendizado. Por esse motivo, Crossan, Lane e White (1999) afirmam que são necessárias pesquisas para entender o fluxo de aprendizagem entre os níveis. A dificuldade em transpor a aprendizagem dos indivíduos para os grupos e dos grupos para a organização ocorre por diversos motivos que serão apresentados nas duas seções a seguir.

2.1 Obstáculos para a aprendizagem

O processo de aprendizagem nas organizações é dificultado por alguns fatores que estão sendo pesquisados, a partir de diferentes enfoques. Existem estudos envolvendo obstáculos criados ou impostos aos indivíduos (ex.: ARGYRIS, 1980, 1999) e nota-se uma concentração maior nos obstáculos à aprendizagem individual relacionada às lideranças (ex.: MACNEIL, 2004; MCCRACKEN, 2005; ANTONACOUPOULOU, 2001). Outros estudos abordam os obstáculos impostos pelas organizações (ex.: MATZDORF; PRICE; GREEN, 2000) e pelos grupos (ex.: EDMONDSON, 1999), ver *Quadro 1*.

Os motivos para a existência de obstáculos à aprendizagem são vários. Steiner (1998) cita alguns: as metáforas usadas por funcionários não são entendidas ou consideradas pela gerência; as visões que os funcionários têm sobre o futuro da organização e sobre si próprios não estão consistentes com as visões da gerência; as diferenças de poder e estruturas de comunicação não mudam para apoiar a nova ideologia; estilos de gerência não mudam de acordo com as transformações na ideologia da gerência; normas de comportamento oficiais e não oficiais refletem a ideologia passada e não a ideologia de aprendizagem organizacional.

Dentre os obstáculos individuais para a aprendizagem, destacam-se os estudados por Chris Argyris (1980, 1990, 1999), que podem afetar tanto indivíduos, como também grupos e organizações. Segundo Argyris, algo muito comum nas organizações é a existência de rotinas defensivas. “Rotinas defensivas são qualquer ação, política ou prática que impede os participantes de passar por constrangimento ou ameaça e, ao mesmo tempo, evita que se identifique as causas do constrangimento ou ameaça”. (ARGYRIS, 1990; p.56). Argyris comenta que o problema das rotinas defensivas é que elas impedem as pessoas de analisar os erros e corrigi-los, a fim de melhorar a eficiência na organização.

Schein (1993) também aborda as rotinas defensivas que os indivíduos possuem. O autor comenta que, quando não se pode resolver um problema devido a sua complexidade, há frustração e ansiedade, o que ele chama de *ansiedade 1*. Esse sentimento é associado à falta de habilidade ou vontade de aprender, simplesmente, porque a aprendizagem parece difícil. Conforme colocado por Schein, na *ansiedade 2*, os indivíduos possuem medo, vergonha ou culpa associados à falta de aprendizagem de algo novo. Esses fatores podem ser gerados, por exemplo, quando o indivíduo percebe que o emprego ou a segurança deixa de ser estável. A *ansiedade 2*, de forma exagerada, também pode impedir a aprendizagem pois é necessário que o indivíduo se sinta psicologicamente seguro para conseguir aprender.

Outro obstáculo à aprendizagem é o fato de as pessoas não conhecerem o suficiente sobre si próprias. Muitas pessoas acreditam que agem de um jeito que não é o real. Argyris (1980, 1990, 1999) argumenta que as pessoas possuem um conjunto de regras para projetar e implementar seu próprio comportamento e para entender o comportamento dos outros. Existe uma teoria consciente, a teoria esposada, em que o indivíduo acredita e afirma que possui. As pessoas normalmente agem sem notar a contradição entre sua teoria esposada – como afirmam agir - e sua teoria em uso – a forma com que realmente agem.

Mesmo quando os obstáculos para a aprendizagem dos grupos são superados, pode não ocorrer uma aprendizagem. Os grupos podem não convencer outras pessoas da organização a adotar novos meios de trabalho (EDMONDSON, 2002). Além disso, as pessoas invejam o sucesso e a atenção recebida pelos grupos selecionados para os esforços de mudança e, nesses casos, elas acabam por atrapalhar e rejeitar as mudanças propostas pelo grupo. Impedem, assim, a aprendizagem em nível organizacional (WALTON, 1975).

Outra dificuldade para gerar a aprendizagem ocorre pelos próprios aspectos estruturais da organização. Segundo Steiner (1998), a estrutura organizacional, principalmente a hierarquia, impede a aprendizagem devido ao controle que impõe nas pessoas e grupos. Além disso, a própria divisão de trabalho, por áreas, dificulta o fluxo de informação e torna a aprendizagem lenta ou inviabilizada. A criação de áreas de *expertise*, em uma organização,

geralmente, ocorre devido à necessidade de eficiência, mas elas se tornam sistemas de controle e um obstáculo à comunicação (BALLANTYNE, 2004).

Uma questão ainda não respondida refere-se a como superar esses obstáculos e propiciar a aprendizagem nas organizações.

Tipo de obstáculo	Steiner 1998	Antonacopoulou 2001	Antal, Lenhardt e Rosenbrock 2005
	<p>Obstáculos individuais e de fluxo no grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - língua falada pela gerência - níveis insuficientes de competência - proficiência insuficiente 	<p>Fatores pessoais</p> <ul style="list-style-type: none"> - percepção sobre a necessidade de aprender - percepção sobre a habilidade de aprender - valores culturais e crenças - emoções - sentimentos/reações - atitude com respeito à atualização - capacidade intelectual-mentalidade - memória - habilidade de comunicação 	<p>Culturais e psicológicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - rotinas defensivas (Argyris 1990, 1991, 1993) - ansiedade como obstáculo (Schein, 1993) - autoconfiança muito grande (Antal et al., 1999) - idéias testadas e abandonadas antes de adquirir experiência necessária para ser usada com sucesso (Levintal; March 1993) - crenças tácitas e altamente compartilhadas podem ser filtros para a aprendizagem (Schein, 1993) - membros de subculturas diferentes podem não se entender (Schein, 1996)
Indivíduo	<ul style="list-style-type: none"> - falta de habilidade para pensar, falar e ver as mesmas coisas que a gerência - dificuldade em falar a verdade para os gerentes e para o próprio grupo - os funcionários não querem tomar parte do processo decisório da empresa. 		
Grupo			
	<p>Obstáculos de ações gerenciais</p> <ul style="list-style-type: none"> - os dilemas dos funcionários não são entendidos ou considerados pela gerência. 		<p>Estruturas organizacionais e liderança</p> <ul style="list-style-type: none"> - foco local ao invés de organizacional (Morgan 1986) - estruturas centralizadas (Fiol; Lyles, 1985) - líderes insuficientes ou com comportamento que não favorece a aprendizagem (Sadler, 2001)
Gerente			
	<p>Obstáculos estruturais da organização</p> <ul style="list-style-type: none"> - hierarquia - divisão de trabalho 	<p>Fatores organizacionais</p> <ul style="list-style-type: none"> - organização interna do trabalho - sistemas organizacionais (ex. treinamento) - cultura e clima - processos de tomada de decisões - comunicação e feedback - política de aversão ao risco - posição econômica, competição - poder e controle 	
Organização			
			<p>Processos de aprendizagem interrompidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - entre crença e ação; indivíduo e grupo; conclusão errada sobre o impacto no ambiente; ambiente ambíguo (March; Olsen, 1975) - a aprendizagem ocorre, mas é esquecida ou não codificada para uso posterior; um ator ou unidade aprende, mas a organização não (Kim, 1993) - a desaprendizagem lenta - conhecimento fica obsoleto (Hedberg, 1981)
Processos			

Quadro 1: **Obstáculos para a aprendizagem**

Fonte: Adaptado pela autora com base em Steiner (1998), Antonacopoulou (2001) e Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2005).

2.2 Facilitadores da aprendizagem

Em estudo realizado por Sambrook e Stewart (2000) sobre os fatores que influenciam a aprendizagem em organizações européias, verificaram que determinados fatores podiam tanto apoiar quanto dificultar a aprendizagem. Se por um lado a falta de motivação foi considerada, no estudo, como inibidor da aprendizagem, a motivação, aliada ao entusiasmo e ao envolvimento, foi considerada facilitadora da aprendizagem. Outro fator que influi na aprendizagem é a cultura no local de trabalho. Há locais em que o *modus operandi* é valorizado de tal modo que a aprendizagem fica inibida. Ao contrário, em locais em que há uma cultura de aprendizagem, apoiada pela alta gerência, a aprendizagem é estimulada.

Apesar de os resultados obtidos por Sambrook e Stewart (2000) indicarem os mesmos fatores como facilitadores e inibidores da aprendizagem, a literatura sobre o assunto geralmente segue duas linhas diferentes: os fatores inibidores, já abordados anteriormente, e os facilitadores da aprendizagem, que serão vistos a seguir.

Simons, Germans e Ruijters (2003) consideram que os gerentes devem estar preparados para promover a aprendizagem nas organizações e, para isso, citam alguns novos papéis gerenciais. Para os autores, não basta os gestores apoiarem a aprendizagem individual, uma vez que a aprendizagem nas equipes é uma importante parte da aprendizagem nas organizações. Para eles, a aprendizagem está relacionada a aspectos como: suporte e a criação de oportunidades para aprender; estímulo à aprendizagem nos grupos; contribuição mútua para promover a integração das habilidades de aprendizagem no trabalho; *feedback* e recompensa ao grupo por sua aprendizagem, além da colaboração e suporte mútuos durante a aprendizagem. Um indício, também citado pelos autores para facilitar a aprendizagem nas equipes, é promover uma comunicação livre entre os seus membros, o que pode ocorrer pelo diálogo.

Outros autores (SENGE, 1990; BALLANTYNE, 2004; CORDINGLEY, 2006) também enfatizam o papel do diálogo para a aprendizagem em grupos. Senge (1990) afirma que o propósito do diálogo é ir além do entendimento de uma pessoa e procurar trazer à superfície *insights* que, de outro modo, permaneceriam ocultos. Um diálogo efetivo, segundo Cordingley (2006), depende tanto de uma escuta ativa quanto de falar e questionar, além de algumas habilidades como: valorizar o silêncio como meio de terminar um pensamento e propiciar reflexões; ouvir o que realmente foi dito; usar linguagem corporal positiva e utilizar das mesmas palavras ditas para valorizar, reformular, desenvolver, analisar ou conferir o significado do que foi falado e, desse modo, propiciar uma conexão entre as pessoas que conversam. De acordo com Ballantyne (2004), a checagem de crenças, existente num diálogo, é fundamental para o aprendizado em conjunto e útil para obter mais trocas de valor mútuo.

Outra questão-chave para entender os fatores que facilitam a aprendizagem envolve o estudo dos grupos nas organizações. Kasl, Marsick e Dechant (1997) comentam que existem algumas condições para que a aprendizagem ocorra em nível grupal:

- a) Apreciação do trabalho em equipe, que diz respeito à abertura para ouvir e considerar as idéias dos outros;
- b) expressão individual, que é a oportunidade para contribuir com a missão e objetivos da equipe, influenciar a operação e sentir-se confortável em expressar as objeções;
- c) princípios de operação: organização da equipe em torno do estabelecimento de crenças, valores, propósito e estruturas comuns. A pesquisa, realizada pelos autores, mostrou indícios de que a primeira condição, a apreciação do trabalho em equipe, possui uma grande influência sobre as duas outras condições.

Os fatores que podem influenciar a aprendizagem nos grupos foram pesquisados segundo o método que será descrito a seguir.

3. Procedimentos Metodológicos

O presente estudo pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa baseada na perspectiva dos participantes, utilizando-se o enfoque indutivo para a análise dos dados. Trata-se de uma pesquisa descritiva, preocupada com o processo e significados para os envolvidos, e, não somente os resultados ou o produto, do processo de aprendizagem.

Neste estudo de caso, foi selecionada uma organização educacional que procura estimular a aprendizagem entre seus funcionários, principalmente em grupo, por meio de ações promovidas por um Núcleo de Educação Corporativa. Uma das ações é a realização do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, oferecido aos funcionários com interesse no tema. Dessa forma, a unidade de análise selecionada para pesquisa foi um grupo de funcionários que participou do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes* e para efeitos de triangulação de informações também foram entrevistados seus pares de trabalho. Os indivíduos foram entrevistados em duas ocasiões, permitindo que se investigasse o fenômeno de maneira longitudinal. A primeira entrevista ocorreu até 60 dias após o término do curso, pois, embora as questões fossem recentes, havia necessidade de um prazo para conciliar as agendas dos entrevistados. O segundo momento, quando foram novamente entrevistados, ocorreu de quatro a cinco meses após o término do curso. No *Quadro 2*, constam os perfis dos 11 entrevistados e informações sobre o grupo de que fazem parte.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
Gênero*	M	F	F	M	M	F	M	F	F
Área / Atuação	Sistemas	Sistemas	Trainee	Comercial e educação	Educação	Educação	Manutenção	Administração	Educação
Anos na empresa	7	1	2	5	2	mais de 10	3	2	4
Grupo do qual participa	Grupo A, com S2 e S12	Grupo A, com S1 e S12	Não entrevistado	Grupo B, com S13	Grupo C, com S6 e S14	Grupo C, com S5 e S14	Grupo D, com S8	Grupo D, com S7	Grupo E, com S15

Quadro 2: Perfil dos Sujeitos Participantes do Curso

* Gênero: F (feminino), M (masculino)

Obs.: As gravações dos sujeitos 10 e 11 foram totalmente perdidas e, nesses casos, foram utilizadas as anotações de campo para a análise das entrevistas. Não foram entrevistados colegas dos sujeitos 10 e 11.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Foram realizadas entrevistas com quatro colegas de trabalho dos participantes do curso, uma vez que estavam inseridos no mesmo contexto de trabalho. Assim, no *Quadro 3*, estão disponíveis informações sobre o perfil dos colegas dos participantes.

	S12	S13	S14	S15
Gênero**	F	F	F	F
Área / Atuação	Sistemas	Educação	Educação	Educação
Anos na empresa	1	8	mais de 10	2
Grupo do qual participa	Grupo A, com S1 e S2	Grupo B, com S4	Grupo C, com S5 e S6	Grupo E, com S9

Quadro 3: Perfil dos Colegas dos Participantes do Curso

** Gênero: F (feminino), M (masculino)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

Para coleta de dados também foram consultados documentos da empresa estudada para a obtenção de informações. Entre os materiais consultados, destacam-se a página da empresa na *internet* com dados referentes ao porte e outros, além do plano de aula do curso.

A fim de aumentar a validade interna do estudo, houve triangulação de tempo, pelo fato de a pesquisa ser realizada em dois momentos. Essa opção foi feita visando a reduzir a subjetividade da entrevista. Houve ainda a triangulação de níveis combinados, pois a pesquisa

envolveu a aprendizagem em nível individual e grupal. Além disso, foram entrevistados alguns indivíduos que trabalham diretamente com os participantes do curso. Após a análise das entrevistas, os dados coletados foram agrupados de acordo com os temas similares encontrados e em seguida, as categorias que emergiram foram nomeadas.

4. Apresentação e Análise dos Resultados

A opção foi inicialmente analisar as mudanças que ocorreram entre os sujeitos e os membros dos grupos para, posteriormente, estudar os motivos que facilitaram ou dificultaram tais mudanças.

4.1 Macrocategoria: Alterações na dinâmica de aprendizagem nos grupos

Foram dois os fatores significativos que emergiram das entrevistas: ouvir e controlar o diálogo interno e o compartilhamento de modelos mentais. A mudança na escuta foi o fator mais citado pelos sujeitos. Dos 11 entrevistados que participaram do curso, apenas dois afirmaram não ter alterado a maneira de escutar as pessoas. Alguns chegaram a identificar mudanças desde o primeiro dia de curso, apesar de nem sempre serem duradouras. Na segunda entrevista, foi observado que quatro não se monitoravam da mesma forma para ouvir. Apenas dois sujeitos afirmaram ter uma melhor escuta da primeira para a segunda entrevista. Dos demais sujeitos, dois já afirmavam ter uma boa escuta, mesmo antes de participar do curso e dois sujeitos não notaram melhorias em si próprios.

Outro tipo de mudança citada pelos participantes foi o compartilhamento de modelos mentais. Após participar do curso, os sujeitos começaram a se preocupar para entender o modelo mental das outras pessoas. Foram citados casos em que, devido ao interesse em entender o modelo mental, a situação pôde ser melhor compreendida e dialogada.

Mas, se por um lado, é necessário querer ouvir, demonstrar interesse e verificar a compreensão, por outro é necessário que a pessoa queira expor o seu modelo mental. Entretanto, conforme citado anteriormente, as pessoas tendem a suavizar o que pensam, com o objetivo de evitar conflitos, o que dificulta o compartilhamento dos modelos mentais (ARGYRIS, 1999).

Para quase todos os entrevistados, expor o modelo mental, de modo a falar o que realmente pensam, foi o aspecto mais difícil de colocar em prática. Alguns não o faziam por receio de se expor e ser mal interpretado. Outros, mesmo cientes de que falar o que realmente pensam, sem bloqueios, poderia ajudá-los a atingir seus objetivos, ainda tinham dificuldades em falar o que realmente pensavam.

As mudanças pessoais, citadas pelos entrevistados, referentes ao compartilhamento dos modelos mentais foram limitadas. Apenas três sujeitos afirmaram questionar mais as pessoas, a fim de entender o modelo mental delas. Quanto a expor os modelos mentais, duas pessoas afirmaram que já haviam desenvolvido a capacidade de falar o que realmente pensam, no decorrer da vida profissional. Três pessoas afirmaram haver muita dificuldade em falar o que realmente pensam, sendo que duas buscam desenvolver-se para falar mais o que pensam e uma acredita que pode ser prejudicada ao falar o que de fato pensa.

Em nenhum dos grupos estudados houve melhorias na forma de aprender, em decorrência da participação no curso, o que impediu mudanças significativas nas práticas de trabalho. Dois dos grupos alegaram que não houve alteração na forma como as pessoas do grupo interagiam para aprender, pois a dinâmica já era considerada adequada.

4.2 Macrocategoria: Facilitadores e obstáculos para a aprendizagem

Conforme mencionado anteriormente, Sambrook e Stewart (2000) verificaram que determinados fatores podiam tanto apoiar quanto dificultar a aprendizagem, fenômeno que ocorreu no presente estudo. Para facilitar a análise, os fatores que emergiram foram agrupados nas seguintes categorias: pessoais, estruturais e interpessoais, que podem ser visualizados no Quadro 4, a seguir.

Categorias	Fatores que emergiram	Facilitador	Obstáculo
Fatores pessoais	Interesse em aprender	presente, motivado pela afinidade com o tema e pela percepção do risco	Ausente
	Autoconhecimento	Presente	Ausente
Fatores estruturais	Organização do trabalho	trabalho que exige reunião e trocas	divisão de tarefas ou trabalho apenas técnico
	Estrutura física no trabalho	proximidade com os membros do grupo	distância dos membros do grupo
	Objetivos claros e comuns	Presentes	ausentes
	Políticas e práticas estruturadas de desenvolvimento	Presentes	ausentes
Fatores interpessoais	Segurança psicológica	presente para falar sobre erros, autonomia para agir e correr riscos	ausente quando há falta de autonomia ou histórico de punições passadas
	Poder e diferenças na composição dos grupos	grupo homogêneo em poder e <i>status</i>	diferenças de poder e <i>status</i> entre os membros do grupo
	Papel e comportamento dos gestores	fornece autonomia, <i>feedback</i> é aberto para colocar problemas	não abre idéias e decisões para discussão nas equipes

Quadro 4: **Resumo dos fatores que emergiram**

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas.

O *interesse em aprender*, um dos fatores pessoais, era demonstrado quando as pessoas possuíam afinidade com o tema ou quando percebiam que havia risco por não aprender. Uma forma de avaliar o interesse em aprender foi considerar o modo como as pessoas inscreveram-se no curso. Notou-se que o único sujeito que não participou do curso por iniciativa própria, também, foi o único a não reter nem mesmo os aspectos conceituais explorados. A pesquisa, portanto, forneceu indícios de que quando as próprias pessoas inscrevem-se nos programas de desenvolvimento por interesse próprio, existe maior chance de incorporação e transferência de aprendizagem.

O *autoconhecimento* foi outro fator pessoal que emergiu das entrevistas. A partir dos relatos, foi possível ilustrar como as rotinas defensivas (ARGYRIS, 1980, 1990, 1999) impediram o autoconhecimento e, conseqüentemente tornaram-se obstáculos à aprendizagem. Foi identificado, também, que os cursos contribuem para melhorar o autoconhecimento, quando promovem oportunidades de reflexão.

Sobre as *políticas e práticas estruturadas de desenvolvimento*, os relatos indicam que a organização pesquisada possuía tais políticas e práticas, de modo a facilitar a aprendizagem. Porém esse fator não garante a aprendizagem. O interesse do funcionário em aprender, por exemplo, foi fundamental para que as iniciativas da empresas causassem efeito.

A *organização do trabalho*, conforme disponível no Quadro 4, é outro fator estrutural que influencia a aprendizagem e foi identificado nas entrevistas como um obstáculo, quando havia uma rígida divisão de tarefas e poucas reuniões em grupo, reforçando o que havia sido apontado por Steiner (1998). Esse obstáculo, que torna a interação entre as pessoas difícil, pôde ser superado quando alguns facilitadores estavam presentes. Por meio dos relatos, surgiram indícios de que tanto a segurança psicológica quanto o espaço físico podem interferir positivamente na superação dessa barreira.

Assim como identificado por Englehardt e Simmons (2002), também, observou-se que a *estrutura física* foi um dos fatores que contribuem para a criação de um ambiente propício à aprendizagem. Mesmo quando a estrutura não se apresentava como a mais adequada para o desempenho do trabalho, como a falta de cadeiras e de computadores, foi possível desenvolver um ambiente propício à aprendizagem, quando havia uma proximidade física

entre as pessoas e a informalidade no ambiente. Porém, quando a estrutura física separava as pessoas, esse fator mostrou-se um obstáculo à aprendizagem.

As análises sobre a *existência de objetivos claros e comuns*, também, se mostraram alinhadas com a literatura. Quando os objetivos estavam claramente definidos e eram comuns, havia incentivo para a aprendizagem. Ao contrário, no caso de um grupo que não tinha objetivos claros, o grupo ficou sem ação, o que impediu a aprendizagem.

Foram organizados em três itens, os fatores interpessoais que emergiram das entrevistas: segurança psicológica; poder e diferenças na composição dos grupos; papel e comportamento dos gestores.

A *segurança psicológica* mostrou-se um fator de relevância para a aprendizagem, conforme Edmondson (1999) havia apontado. Na organização pesquisada, foi possível identificar que, quando havia segurança psicológica, os indivíduos falavam espontaneamente sobre erros, adquirindo autonomia, correndo riscos e, desse modo, aprendendo uns com os outros. No entanto, foram citados casos em que não havia segurança psicológica, os quais foram caracterizados por falta de autonomia delegada às pessoas e por histórias de punição àquelas que falavam o que pensavam ou que cometiam erros.

Edmondson (1999) ressalta a diferença entre coesão de grupo e segurança psicológica, o que foi observado nos relatos dos entrevistados. Um tema que emergiu das entrevistas, relacionado tanto à coesão quanto à segurança psicológica, é a informalidade. Nos casos citados, as situações informais como *tomar um café, conversa de corredor, comendo uma bolacha* facilitaram não só a coesão como também a sensação de segurança, uma vez que os sujeitos sentiam-se à vontade para falar de certos assuntos.

A questão de *poder* nas relações interpessoais vem tomando proeminência nos últimos tempos (EASTERBY-SMITH; CROSSAN; NICOLINI, 2000). Nos relatos, observou-se que, quando as pessoas eram reconhecidas e consideravam-se especialistas, a aprendizagem ficou comprometida, pois esses membros do grupo não se mostravam dispostos a entender outros modelos mentais ou a mudar os seus modelos mentais. Portanto, fica evidente nos relatos que, mais importante do que a composição do grupo com pessoas que possuem diferentes vivências, o *status* que possuem e a forma com que são reconhecidas pode ser um obstáculo à aprendizagem.

Por fim, um fator que emergiu das entrevistas como influenciador da aprendizagem, foi o *papel e comportamento desempenhados pelo gestor*. O fato de os gestores fornecerem autonomia e *feedback* à equipe, além de se mostrarem dispostos a conversar sobre problemas, foi identificado como facilitador à aprendizagem. Ao contrário, os gestores centralizadores, que não envolviam as equipes nas decisões, mostraram-se obstáculo à aprendizagem. A influência dos gestores pode repercutir em outros fatores citados anteriormente, principalmente, na segurança psicológica.

5. Considerações Finais

O presente estudo permitiu identificar como a aprendizagem nos grupos pode ser influenciada, atingindo objetivo geral da pesquisa; identificar e analisar os fatores envolvidos no processo de aprendizagem nos grupos, com os participantes do curso *Mediando a Aprendizagem nas Equipes*, promovido pelo Senac São Paulo.

Visando a atingir o primeiro objetivo específico *Identificar possíveis mudanças na dinâmica de aprendizagem nos grupos após a participação de alguns de seus integrantes no curso selecionado* e, considerando que a alteração dos modelos mentais do grupo ocorre pela alteração dos modelos mentais individuais (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999), a pesquisa examinou as mudanças nos comportamentos individuais e nos grupos. Observou-se que houve aprendizagem individual, muito relacionada ao *ouvir*, o que facilitou o entendimento do modelo mental das pessoas com as quais os participantes conviviam. Alguns sujeitos relataram passar a questionar com mais profundidade, além de

ouvir, para uma melhor compreensão do modelo mental. Porém, notou-se uma grande dificuldade por parte dos entrevistados em expor seus modelos mentais. Esse pode ter sido um dos motivos pelo qual os participantes não notaram mudanças no processo de aprendizagem do grupo.

Os fatores que ocasionaram a falta de aprendizagem, nos grupos atuais, foram objeto de estudo explicitado no segundo objetivo específico: *Identificar e analisar os fatores que facilitam e que dificultam a aplicação dos conceitos abordados em seu cotidiano de trabalho*. Para enriquecer a análise, foram considerados, também, os grupos com alto grau de aprendizagem (EDMONDSON, 1999), dos quais os sujeitos fizeram parte. As entrevistas apontaram diversos fatores envolvidos no processo de aprendizagem nos grupos, que puderam ser agrupados em três grandes categorias: fatores individuais, fatores estruturais e fatores interpessoais.

O presente estudo trouxe à tona os diversos fatores envolvidos na aprendizagem nas empresas. Aquelas que desejam implementar programas de desenvolvimento de funcionários precisam investir no desenvolvimento de programas e, também levar em consideração fatores pessoais e interpessoais que interferem na aprendizagem, além de fatores estruturais, que se mostram relevantes na transferência da aprendizagem para o cotidiano de trabalho.

A preocupação com os fatores que facilitam ou impedem a aprendizagem deve ser constante. Destaca-se que o acompanhamento dos participantes, após a realização dos cursos, pode fornecer subsídios para entender os fatores que influenciam a aprendizagem no cotidiano de trabalho e, também, propiciar a reflexão dos próprios participantes sobre o curso e as práticas no trabalho.

A pesquisa, também, possibilitou ilustrar alguns conceitos teóricos presentes na literatura, além de destacar questões que emergiram nas entrevistas. Estas questões podem ser objeto de futuras pesquisas sobre aprendizagem nas equipes, como por exemplo, coesão x segurança psicológica, e identidade pessoal.

As situações de informalidade no trabalho e interação fora do trabalho, como almoço ou cafezinho, facilitam a coesão do grupo e, no caso dos relatos, também, propiciaram a segurança psicológica, uma vez que as pessoas afirmaram sentir-se à vontade, nessas situações, para tratar de assuntos desagradáveis. Portanto, uma sugestão de pesquisa futura seria explorar e aprofundar as diferenças entre coesão e segurança psicológica e como elas desenvolvem-se nos grupos.

Ao analisar a influência da composição dos grupos para a aprendizagem, identificou-se que existem relações de poder e *status*. Nas entrevistas, notou-se que, em alguns grupos, o docente era considerado superior por sua *característica intelectual*, enquanto que, em outros grupos, ele era considerado membro do grupo, como os demais. O conceito de identidade social, portanto, pode traduzir, de forma adequada, a relação entre a diferença na composição do grupo e a aprendizagem. Considerando-se que a aprendizagem ocorre por interações sociais, um melhor entendimento sobre o papel da identidade social na aprendizagem, torna-se de grande relevância.

Como sugestão para estudos futuros considera-se importante a continuidade de investigações que abarquem os fatores que influenciam a aprendizagem, buscando integração entre a teoria e a prática. Acredita-se que isso contribuiria para o aperfeiçoamento das relações sociais e de aprendizagem nos grupos dentro das empresas e, conseqüentemente, com a melhoria das práticas nas organizações.

6. Referências Bibliográficas

ANTAL, Ariane B.; LENHARDT, Uwe; ROSENBROCK, Rolf. Barriers to Organizational Learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J. NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning; Knowledge**. Great Britain: Oxford, 2003.

- ANTONACOPOULOU, E. Desenvolvendo Gerentes Aprendizes dentro de Organizações de Aprendizagem. In: EASTERBYSMITH, M.; ARAUJO, L.; BURGOYNE, J. (Organ.) **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ANTONELLO, Claudia S. **Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no desenvolvimento de competências**. 2004. Tese (Doutorado em Administração). Universidade Federal do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.
- ARGYRIS, Chris. Single-Loop and Double-Loop Models in Research on Decision Making. **Administrative Science Quarterly**, v.21, n.3, p. 363-375, Set. 1976.
- _____. Some limitations of the case method: experiences in a management development program. *The Academy of Management Review*, v.5, n.2, p.291-298, Apr. 1980.
- _____. **On organization learning**. 2. ed. UK: Blackwell Business, 1999.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organisational learning: a theory of action perspective**. Massachusetts: Addison Wesley, 1978.
- BALLANTYNE, David. Dialogue and its role in the development of relationship specific knowledge. **The Journal of Business; Industrial Marketing**, n. 19, v. 2, 2004.
- CHAN, Christopher C.A.; PEARSON, Cecil; ENTREKIN, Lanny. Examining the effects of internal an external team learning on team performance. **Team Performance Management**, v. 9, n.7-8, p. 174-181, 2003.
- CROSSAN, M.; GUATTO, T. Organizational learning research profile. **Journal of Organizational Change Management**. v. 9, n. 1, 1996.
- CROSSAN, Mary M.; LANE, Henry W.; WHITE, Roderick E. An Organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.
- DAFT, R. L.; WEICK, K.F. Toward a model of organization as interpretation system systems. **Academy of Management Review**, v. 9, n. 2, p. 284-95, 1983.
- EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. **Human Relations**, v. 50, n. 9, Sep.1997.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L.; BURGOYNE, J. *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2001
- EASTERBY-SMITH, Mark; CROSSAN, Mary; NICOLINI, Davide. Organizational Learning: debates past, present and future. *Journal of Management Studies*, 37:6, Sep. 2000.
- EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil – mitos e verdades**. São Paulo: Gente, 2004.
- EBOLI, Marisa. Educação corporativa no Brasil: princípios de sucesso e melhores práticas. In: BAYMA, Fátima (Org.). **Educação corporativa: desenvolvendo e gerenciando competências**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.
- EDMONDSON, Amy C. Psychological safety and learning behavior in work teams. **Administrative Science Quarterly**, v. 44. n. 2, p. 350-383, June 1999.
- _____. The local and variegated nature of learning in organizations: a group-level perspective. *Organization Science*, v. 13, n. 2, p. 128-146, March-April 2002.
- ENGLEHARDT, Charles S.; SIMMONS, Peter R. Creating an organizational space for learning. **The learning Organization**, v. 9, n. 1, p. 39-47, 2002.
- HUYSMAN, Marleen. Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYONE, John; ARAUJO, Luis. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.81-99.

- KASL, Elizabeth; MARSICK, Victoria J.; DECHANT, Kathleen. Teams as learners: a research-based model of team learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, V. 33, n. 2, p. 227-246, June 1997.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Fall, v. 35, n. 1, 1993.
- KLEINMAN, Gary; SIEGEL, Philip; ECKSTEIN, Claire. Teams as a learning forum for accounting professionals. **Journal of Management Development**, v. 21, n. 6, p. 427-460, 2001.
- LEE-KELLEY, Liz; BLACKMAN, Deborah. In addition to shared goals: the impact of mental models on team innovation and learning. **International Journal of Innovation and Learning**, v. 2, n.1, p. 11-25, 2005.
- MARSCH J.G.; OLSEN, J.P. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. In: MARCH, J.G. **Decisions and organizations**. Oxford: Blackwell, 1975.
- MACNEIL, Christina Mary. Exploring the supervisor role as a facilitator of knowledge sharing in teams. **Journal of European Industrial Training**, v. 28, n. 1, 2004.
- MATZDORF, Fides; PRICE, If; GREEN, Mike. Barriers to organizational learning in the chartered surveying profession. **Property Management**, v. 18, n. 2, p. 92113, 2000.
- MARCHINGTON, Mark. Job redesign. In: MABEY, Christopher; ILES, Paul (ed.). *Managing Learning*. London: Routledge, p.188-196, 1994.
- MCCRACKEN, M. Towards a Typology of Managerial Barriers to Learning. **Journal of Management Development**, v. 24, n. 6, p. 559-575, 2005.
- MEISTER, Jeanne C. **Educação Corporativa: a gestão do capital intelectual através das universidades corporativas**. Tradução Maria Cláudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.
- NONAKA, I. TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- PRINCE, Christopher; STEWART, Jim. Corporate universities - an analytical framework. **Journal of Management Development**, v. 21 n. 10, p. 794-811, 2002.
- ROUSSEAU, Denise M.; HOUSE, Robert J. Meso organizational behavior: avoiding three fundamental biases. *Journal of Organizational Behavior*, v.1, p. 13-30, 1994.
- SAMBROOK, Sally; STEWART, Jim. Factors influencing learning in European learning oriented organisations: issues for management. **Journal of European Industrial Training**, v. 24, n. 2-4, p. 209-219, 2000.
- SCHEIN, Edgard H. On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. **Organizational Dynamics**, v. 22, Summer 1993.
- SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização de aprendizagem**. 7. ed. São Paulo, 1990.
- SIMONS, P.R.J.; GERMANS, J.; RUIJTERS, M. Forum for organisational learning: combining learning at work, organisational learning and training in new ways. *Journal of European Industrial Training*, v. 27, n.1, p. 41-48, 2003.
- STEINER, Lars. Organizational dilemmas as barriers to learning. **The Learning Organization**, v. 5, n. 4, p. 193-201, 1998.
- TORRES, Rosalie T.; PRESKILL, Hallie. Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future. **American Journal of Evaluation**, Vol. 22 Issue 3.
- WALTON, Richard E. The diffusion of new work structures: explaining why success didn't take. **Organizational Dynamics**, v. 3, n. 3, 1975.
- WEICK, Karl. *The social psychology of organizing*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1979.