

Potencial de Aprendizagem Organizacional e Qualidade de Gestão: Um Estudo Multicaso em Organizações Públicas Brasileiras

Autoria: Gustavo Pereira Angelim, Tomás de Aquino Guimarães

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo principal a investigação da relação entre potencial de aprendizagem organizacional e nível de qualidade de gestão entre organizações públicas participantes do Programa de Qualidade do Serviço Público do Governo Federal brasileiro. O interesse no estudo derivou, principalmente, da hipótese de que organizações com maiores níveis de qualidade de gestão deveriam apresentar, também, um maior nível de potencial de aprendizagem organizacional. Como referencial teórico, discutiram-se os principais limites, possibilidades e tensões existentes na literatura sobre aprendizagem nas organizações. Para mensuração do potencial de aprendizagem organizacional foi utilizado o instrumento de pesquisa denominado *Organizational Learning Scale*, desenvolvido por Goh e Richards (1997), o qual passou por um processo de validação para uso no contexto desta pesquisa. As análises realizadas confirmaram a hipótese de pesquisa. Como resultado aplicado, percebe-se que o indicador de potencial de aprendizagem organizacional pode oferecer, às organizações estudadas, um parâmetro sobre o nível de aprendizagem que a organização está incentivando e que a análise dessas informações poderia também revelar quais as características do ambiente que mais inibem ou favorecem o processo de aprendizagem organizacional.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional, organização de aprendizagem, qualidade de gestão, programa de qualidade no serviço público.

1. INTRODUÇÃO

De acordo com Pedler, Burgoyne e Boydell, (1991), Argyris e Schön (1996), Edmondson (1996), e Mintzberg (1998) observa-se que não há como apontar um consenso a respeito de um marco temporal sobre a evolução do construto aprendizagem nas organizações. Destaca-se apenas a idéia de que o início de sistematização do fenômeno se deu a partir da década de 70, atingiu seu ápice da década de 90 e perdura ainda hoje. Bastos (2002, p. 3), por exemplo, ressalta que, na década de 90, “a aprendizagem assumiu a condição de um dos temas mais pesquisados nos estudos organizacionais”. Em estudo recente, apoiado em artigos apresentados entre 1997 e 2000 no ENANPAD, sobre aprendizagem organizacional, gestão do conhecimento e competências, Antonello (2002) comenta que o construto ‘aprendizagem nas organizações’ é um dos novos temas da administração e que teve um crescimento mais acentuado, considerando o período estudado, a partir de 1999.

Dessa maneira, se, por um lado, percebe-se um interesse e desenvolvimento crescente da literatura sobre aprendizagem nas organizações, por outro, demonstra, ainda, uma carência de sistematização do construto, que vem acompanhada de uma variedade de críticas. Ulrich e Glinow (1993) comentam que a falta de densidade científica no estudo de aprendizagem nas organizações tem sido substituída por uma crescente literatura prescritiva, com grande variedade de definições. Em relação à pesquisa, Villardi e Leitão (2000) comentam que tal literatura é considerada fragmentada e sem uma direção clara, além de não possuir uma sistematização técnica para assumir *status* de conhecimento científico. Huber (1991), além de apontar ausência de síntese em relação aos trabalhos existentes, acrescenta, ainda, que apenas uma pequena parte deles possui algum valor científico. Easterby-Smith e Araujo (2001) ressaltam a necessidade de mais trabalho empírico na área, com base em um

levantamento realizado entre 150 artigos sobre a organização de aprendizagem listados no Informativo ABI, durante o ano 1997, dos quais apenas 10% foram baseados em dados empíricos. Em relação à sobreposição de conceitos, Guimarães e Souza (2001) acrescentam, ainda, a mistura de características de outros construtos, como mudança, inovação, flexibilidade e competência.

Visto isso, constata-se a atualidade do tema e a necessidade de se desenvolver mais pesquisas para contribuir para sua consolidação teórica. Nesse sentido, tomou-se como objeto de pesquisa as organizações do governo federal que vêm passando por um processo contínuo de melhoria de gestão, a partir da implantação do denominado modelo de excelência em gestão pública, preconizado pelo Programa da Qualidade no Serviço Público (PQSP), da Secretaria de Gestão, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. O modelo consiste em analisar a organização mediante sete critérios de excelência — Liderança, Estratégias e Planos, Cidadão e Sociedade, Informação, Pessoas, Processos e Resultados — em que, para cada critério, são avaliados e pontuados um conjunto de características de gestão, e como resultado, a organização poderá ser classificada em uma escala que varia do nível de qualidade de gestão 1 ao 6, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 6 o mais elevado. Tinha-se como hipótese que as organizações que apresentassem melhores níveis de qualidade de gestão, apresentariam, também, melhores níveis de aprendizagem organizacional, já que ambas as abordagens possuem propostas similares.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo principal identificar a relação entre potencial de aprendizagem organizacional e nível de qualidade de gestão entre organizações participantes do Programa de Qualidade do Serviço Público do governo federal brasileiro. De forma complementar, procurou-se ainda aprofundar as discussões dos dados levantados de forma a sugerir caminhos para a consolidação teórica do construto.

2. APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

O construto ‘aprendizagem nas organizações’ é utilizado, neste artigo, englobando os termos ‘aprendizagem organizacional’ e ‘organização que aprende’, os quais fazem parte de um mesmo contexto, embora representem sistematizações teóricas distintas. Na obra de Argyris e Schön (1996) já havia a preocupação com a separação da literatura a respeito do construto nessas duas categorias. A primeira, aprendizagem organizacional, mais acadêmica, normativa, voltada para questões relacionadas às dificuldades de implementação da aprendizagem em organizações; a segunda, organização de aprendizagem, prescritiva e orientada à prática.

Mais recentemente, e na mesma linha de Argyris e Schon (1996), Easterby-Smith e Araújo (2001) observam que a diferença de enfoque entre aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem tornou-se aparente nos artigos apresentados em um simpósio sobre aprendizagem organizacional, promovido pela *Lancaster University*, em setembro de 1996. Nesse momento foi possível constatar que os estudos sobre aprendizagem organizacional têm-se concentrado na observação e na análise da natureza e do processo de aprendizagem e desaprendizagem dentro das organizações, enquanto que a corrente da organização de aprendizagem, concentra-se no desenvolvimento de modelos normativos e metodológicos para criar a mudança. Além disso, os autores ressaltam que o primeiro grupo é mais representado por acadêmicos, enquanto o segundo, por consultores.

Dessa forma, observa-se uma nítida tendência para o tratamento do fenômeno aprendizagem nas organizações a partir da separação da literatura entre aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem. Tal separação traz como benefício a oportunidade de investigar os limites, possibilidades e lacunas de cada uma das vertentes, e acredita-se que, a partir delas, seja possível sugerir reflexões que norteiem a construção de um referencial teórico consolidado.

2.1 Aprendizagem organizacional

A literatura sobre aprendizagem organizacional aponta um debate teórico em torno do construto, levantando, principalmente, os pressupostos implícitos, que geralmente são negligenciados na literatura que trata de organização de aprendizagem. Shrivastava (1983), com base em revisão de literatura, oferece uma classificação ampla e identifica quatro perspectivas diferentes: aprendizagem adaptativa, que lida com regras e procedimentos operacionais padronizados; compartilhamento de suposições, que trata de cognições e teorias em uso; desenvolvimento da base de conhecimento, que lida com conhecimento e informação; e efeitos de experiências institucionalizadas, que trata de mudanças e comportamento. De forma similar, Tsang (1997) classifica o fenômeno em três grandes grupos: cognitivo, comportamental e cultural.

A partir de tais classificações, torna-se possível clarificar o entendimento sobre a diversidade de definições oferecidas, justamente porque são embasadas em abordagens diferentes. Por exemplo, Dodgson (em CABRAL, 2000) define a aprendizagem organizacional como um processo de geração do conhecimento. Esse, conforme Guimarães, et al. (2001), envolveria um conjunto de etapas que se inicia na identificação dos conhecimentos de que a organização necessita, no desenvolvimento ou aquisição desses conhecimentos, na sua estruturação, disseminação, uso e incorporação no processo produtivo, com a finalidade de aumentar o nível de competitividade organizacional. Essa definição parece estar mais identificada à de desenvolvimento da base de conhecimento, conforme sugerido por Shrivastava (1983). Por outro lado, Nonaka (1991) analisa o processo de geração de conhecimento e reconhece que esse não é simplesmente uma questão de processamento objetivo de informação. Mais do que isso, depende de se extraírem as idéias tácitas e altamente subjetivas dos empregados e torná-las explícitas ou disponíveis para serem testadas e usadas pela empresa como um todo. Desse modo, sua abordagem parece estar mais focada na classificação cognitiva, sugerida por Tsang (1997).

Elkjaer (2001) não apresenta uma tipificação, mas distingue duas abordagens díspares a respeito do construto. A primeira identifica-o com uma ferramenta gerencial para o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos membros organizacionais, cujo objetivo seria alinhar seus pensamentos e comportamentos com a visão da gerência. Essa visão tem muito em comum com a categoria cognição, comentada tanto por □□Shrivastava (1983) como por Tsang (1997). Como contraponto, sugere uma segunda abordagem que trata o fenômeno da aprendizagem como um processo que ocorre em ambientes sociais e, portanto, presente na prática social. Em função dessa abordagem, indica que a aprendizagem ocorre com base em uma experiência, que implica necessariamente a reflexão sobre ações anteriores, uma vez que a “simples participação na ática não cria a aprendizagem” (ELKJAER, 2001, p. 113).

A partir de um exame da literatura, a respeito das classificações ou abordagens identificadas acima, Bastos (2002) sugere a prevalência de uma abordagem de estruturas cognitivas. Sob esse prisma, Argyris (1991) torna-se um exemplo emblemático. Esse autor analisa a aprendizagem organizacional como um processo de externalização, compreensão e alteração dos modelos mentais dos indivíduos, e utiliza-se da Teoria da Ação para representá-lo. Essa inclui estratégias para ação, valores que governam a escolha da estratégia e as premissas nas quais os modelos mentais são baseados. Tal teoria pode ocorrer de duas maneiras diferentes: teoria esposada, que significa a teoria da ação que é explicitada para justificar um dado padrão de atividade, e teoria-em-uso, que se refere à teoria da ação que está implícita no desenvolvimento daquele padrão de atividade. Aponta que a aprendizagem pode ocorrer de duas formas: *single-loop*, ou aprendizagem incremental, quando altera estratégias de ação ou premissas e *double-loop*, ou aprendizagem transformadora, quando além de alterar estratégias e premissas, modifica também os valores da teoria-em-uso. Para Argyris (1991,

p.80) a aprendizagem organizacional envolve “uma reflexão sobre as regras cognitivas utilizada pelas pessoas para desenhar e implementar suas ações”.

De outro ângulo, Huysman (2001) efetua uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem nas organizações e aponta quatro premissas ou tendências principais que se destacam na literatura. Essas são classificadas em tendência à melhoria, tendência à ação individual, tendência à adaptação ambiental e tendência à aprendizagem planejada. Ao analisar cada uma dessas suposições ocultas, sugere que elas devem ser equilibradas e indica alternativas para não se realçar ou negligenciar uma ou outra.

A tendência à melhoria focaliza não tanto o processo de aprendizagem, mas as condições que permitem fazer surgir resultados bem sucedidos, nas quais a mudança organizacional é percebida como um resultado aperfeiçoado pela aprendizagem organizacional. Algumas razões para relacionar a aprendizagem com uma tendência à melhoria, podem ser explicadas pela suposição de um modelo de coalizão para a organização, bem como pela percepção de que a aprendizagem propicia resultados positivamente valorizados, e, ainda, por incorporar uma perspectiva mais gerencial, em que as contribuições são feitas para informar as pessoas sobre como criar condições que fomentem a aprendizagem. Porém, no intuito de equilibrar a tendência à melhoria, os colaboradores desse campo deveriam atentar, com maior ênfase, ao processo de aprendizagem, no sentido de não deixar de fora outras questões que podem inibir a aprendizagem, como eventos inesperados, confusões de interpretação dos fatos e o próprio conteúdo do que é aprendido, pois “focar o resultado, oculta, em vez de revelar a dinâmica do processo de aprendizagem” (HUYSMAN, 2001, p.85).

Na tendência à ação individual, os membros são muitas vezes considerados como agentes ativos da aprendizagem organizacional. O problema com essa tendência à ação individual é o fato de negligenciar o papel desempenhado por condições estruturais, tais como forças institucionais, histórias organizacionais, culturas, estruturas de grupo e poder. Nesse sentido, analisar a aprendizagem organizacional como um processo recíproco, ou um processo de institucionalização, leva à conscientização de que ela não pode ser considerada algo inteiramente voluntarista, pela qual a interação individual propositada levaria a uma mudança no conhecimento ou na memória da organização. Os agentes individuais de aprendizagem são também limitados, em seu comportamento de aprendizagem, por propriedades estruturais. No mesmo sentido, Easterby-Smith e Araújo (2001) argumentam sobre a necessidade de se ampliar o enfoque, e entender que a aprendizagem é socialmente construída e, portanto, deve-se fortalecer uma perspectiva social na aprendizagem organizacional, bem como evoluir para metodologias que permitam que essa seja investigada empiricamente.

A tendência à adaptação ambiental ressalta que, em geral, a aprendizagem organizacional é baseada em alguma tradução da abordagem dos sistemas abertos às organizações, ou seja, como uma forma de corrigir erros e adaptar-se a demandas do ambiente. Tal tendência tem como base duas suposições teóricas: a administração estratégica e a teoria da contingência; ambas ignoram a possibilidade de o indivíduo construir seu próprio ambiente, como abordado pela teoria da *autopoiesis* de Maturana e Varela, citado por Morgan (1996). Na teoria da *autopoiesis*, “ao interpretar um ambiente, uma organização está tentando atingir o tipo de confinamento que é necessário para que esta se reproduza dentro de sua própria imagem (MORGAN, 1996 p.247). Esse confinamento passa a assumir um outro significado, muito mais de proatividade do que de passividade. Da mesma forma, Freire (2001) destaca que a teoria da *autopoiesis* sugere que os problemas organizacionais não se originam de mudanças no ambiente, mas a partir da capacidade da própria organização de perceber o ambiente. Como alternativa para equilibrar a tendência à adaptação ambiental e permitir um enfoque mais amplo dos modos pelos quais as organizações aprendem, Huysman

(2001) sugere novamente a necessidade de estudar a aprendizagem a partir de uma perspectiva de processo”.

A tendência à aprendizagem planejada refere-se à aprendizagem como uma atividade que deliberadamente acontece e que, portanto, pode ser planejada com esse propósito. Como exemplo, Huysman (2001) cita as sessões de comunicação aberta, propostas por Argyris e Schön (1978), a criação de organização de aprendizagem, proposta por Senge (1990) e, ainda, o aprendizado com o uso de sistemas de informação. Todavia ressalta que as condições institucionais podem gerar comportamentos inesperados ou defensivos dos membros e que, por isso, os gerentes possuem condições limitadas de projetar o futuro completamente. Nesse sentido, destaca que essa tendência pode ser equilibrada, se não for negligenciado o caráter accidental ou espontâneo da aprendizagem organizacional, que pode ocorrer durante as atividades organizacionais do cotidiano.

2.2 Organização de aprendizagem

De forma geral, a literatura que trata de organização de aprendizagem contém uma preocupação central sobre a dificuldade de implementar o conceito na prática (EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, 2001, LEITÃO e CARVALHO, 1999). Talvez, em função disso, a literatura desenvolvida tenha-se concentrado mais numa abordagem prescritiva do que descritiva (GUIMARÃES e SOUZA, 2001). Se, por um lado, na literatura de aprendizagem organizacional há uma preocupação em explicitar os pressupostos sobre o processo de aprendizagem, de outro surge uma série de definições sobre o que seria uma organização que aprende, acompanhada de outras tantas estratégias e técnicas de implementação específica para a respectiva definição oferecida.

Pedler et al. (1991, p. 1) definem a organização de aprendizagem como "uma organização que facilita o aprendizado de todos seus membros e continuamente se transforma". Para esses autores, as características que identificariam essa organização seriam: processo de aprendizado para construção da estratégia, formulação de política participativa, tecnologia de informação para aumentar o poder dos funcionários, compartilhamento de informações internas, formas de premiação flexível, estruturas facilitadoras, funcionários de fronteira como observadores do ambiente externo, aprendizado entre organizações, clima de aprendizado e oportunidades de autodesenvolvimento para todos.

Para Garvin (1993, p.79), “a organização de aprendizagem é uma organização habilitada para criar, adquirir e transferir conhecimento, modificando seu comportamento para refletir novos conhecimentos e compreensões”. Sua definição argumenta que perceber o mundo em uma nova forma de ação apropriada é essencial para que ocorra o aprendizado, apesar de não definitivo. Há ainda a necessidade de serem acompanhadas de mudanças na forma como o trabalho é realizado, pois, caso contrário, apenas apresentariam um potencial para a aprendizagem. Prescreve algumas medidas para viabilizar o processo de aprendizagem organizacional, como, por exemplo, resolução sistemática de problemas por meio de utilização de métodos científicos; experimentação para testar novos conhecimentos; aprendizado pela própria experiência; aprendizado por meio de *benchmarking* e transferência rápida e eficiente de conhecimento para toda a organização.

Marquardt (1996, p.19) define a organização de aprendizagem como uma "organização que aprende coletivamente e está continuamente transformando-se para melhor coletar, gerenciar e usar conhecimento para o sucesso corporativo". Apresenta-a como sendo constituída de cinco subsistemas interrelacionados: organização (visão, cultura, estratégia e estrutura); pessoas (*stakeholders*); conhecimento (aquisição, criação, transferência e estocagem) e tecnologia, apoiados no principal subsistema que seria o próprio aprendizado.

A partir da descrição da Teoria da Ação, Argyris e Schön (1996) sugerem uma metodologia de intervenção para a organização passar a uma forma de aprendizagem

transformadora. Isto é, passar de um estágio chamado Modelo I, caracterizado pela argumentação defensiva e reforçadora do contra-aprendizado, para um Modelo II, caracterizado por uma postura de argumentação produtiva e facilitadora do aprendizado transformador. A intervenção é realizada por meio de um processo de investigação, com o auxílio de um interventor para realizar entrevistas com os indivíduos e, assim, evidenciar as características dos modelos I e II, presentes na organização. Os dados observáveis sobre as respectivas características de cada modelo são organizados na forma de um "Mapa Ação", que procura representar justamente como age a organização. Nesse mapa são inseridos desde aspectos relacionados ao indivíduo, como teorias-em-uso e argumentações defensivas, passando por outros relacionados ao grupo, como regras que inibem a percepção das discrepâncias entre teorias-em-uso e teoria esposada e normas que desencorajam a reflexão, até aspectos relacionados à organização, como as rotinas organizacionais defensivas.

Senge (1998, p. 37) define a organização de aprendizagem como um ambiente onde as “pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde se estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas”. Tem-se como premissa fundamental que qualquer mudança organizacional significativa somente será possível se houver profundas mudanças de mentalidade.

Comenta, ainda, que a essência da organização de aprendizagem consiste num processo contínuo de desenvolvimento de capacidades e habilidades individuais que permitem aos membros da organização criarem novas percepções e sensibilidades a respeito da realidade que vivenciam. À medida que passam a perceber a realidade de uma nova maneira, novas crenças e premissas começam a se formar, o que permite o desenvolvimento adicional de habilidades e capacidades. Para tanto, o autor desenvolve o que chama as cinco disciplinas básicas do aprendizado domínio pessoal, visão compartilhada, modelos mentais, aprendizado em equipe e pensamento sistêmico, que são os meios pelos quais o ciclo de aprendizado é ativado (SENGE, 1999). As habilidades e capacidades indicadas por Senge estão intimamente relacionadas, em especial, com o desenvolvimento de uma ou mais dessas disciplinas.

Goh e Richards (1997) definem aprendizagem organizacional como um produto do aprendizado individual e grupal, aplicado para o alcance da visão da organização e acrescentam que certas práticas de gestão e condições internas podem tanto favorecer como inibir esse processo. A preocupação desses autores é com a identificação e mensuração de características organizacionais e de gestão que possam favorecer a aprendizagem organizacional. Para tanto, elaboraram e testaram um instrumento, o *Organizational Learning Scale*, que procura mensurar a capacidade de aprendizagem de organizações.

A partir dessas definições, verifica-se uma tentativa de proposição de um modelo que contemple os passos necessários para a criação de um ambiente propício à aprendizagem organizacional, bem como para a transposição dos obstáculos. Além disso, Bastos, et al. (2002) ressaltam uma valoração demasiadamente positiva e conclui pelo caráter prescritivo do conceito de organização de aprendizagem, o qual dificulta a profusão de críticas que seriam necessárias para o próprio aprimoramento do construto, e que, portanto, corre o risco de ser apropriado apenas como mais um “modismo” da área.

Até agora, a discussão sobre o construto aprendizagem nas organizações envolveu, basicamente, a diferenciação entre a literatura mais descritiva, aprendizagem organizacional, e a literatura mais prescritiva, que trata dos caminhos para se desenvolver a organização de aprendizagem.

Outra discussão também bastante presente refere-se ao consenso de que a vertente aprendizagem organizacional tem um foco de análise no processo de aprendizagem, tanto individual quanto organizacional, e que, por esse motivo, contribui para o aparecimento de

uma diversidade de perspectivas de análises, como cognitiva, comportamental, cultural, institucional e de poder, que atuam sobre tal processo. Por outro lado, a vertente organização de aprendizagem tem como foco de análise as características mais visíveis que possam orientar a construção de um ambiente que favoreça o processo de aprendizagem.

O próximo item apresenta uma discussão sobre a relação entre aprendizagem individual e organizacional e as pesquisas empíricas na área, de forma a tentar fazer uma aproximação entre as abordagens aprendizagem organizacional (descritiva e voltada para o processo) e organização de aprendizagem (prescritiva e voltada para o ambiente).

2.3 Relação entre aprendizagem individual e organizacional e formas de mensuração

Uma questão relevante sobre o construto aprendizagem nas organizações, e até considerado como uma das principais tensões existentes atualmente (BASTOS, et al. 2002), refere-se a quem é o sujeito da aprendizagem. O indivíduo ou a organização? “Talvez a idéia de aprendizagem organizacional seja uma falácia antropomórfica, que leva a uma reificação inapropriada do conceito de organização (JONES apud PRANGE, 2001, p. 49).

Nesse mesmo sentido, Lähteenmäki, Toivonen e Mattila (2001) argumentam que, apesar de haver ampla discussão sobre tal distinção, paradoxalmente a literatura recai largamente em teorias desenvolvidas por psicólogos cognitivistas, preocupados com o processo de aprendizagem individual. Como resultado, tem-se como pressuposto que a aprendizagem organizacional seria análoga ao processo de aprendizagem individual. Para exemplificar, cita o modelo de aprendizagem experiencial do ciclo de Kolb, que, apesar de considerado útil, tem sido criticado pela simplificação exagerada, em virtude de estar enraizado no cognitivismo e por negligenciar o papel social, histórico e cultural das relações humanas. Nesse ponto, os autores destacam que, enquanto a discussão pender para o nível individual, não será possível compreender de fato a aprendizagem organizacional.

Bastos, et al. (2002) também observam que a literatura carece de abordagens que integrem os dois níveis, individual e organizacional, ressaltando que, em geral, há uma tendência em compreender o nível organizacional como um somatório dos processos individuais. Acrescenta, ainda, que há uma desatenção para fatores culturais, setoriais e locais que particularizam o processo de aprendizagem.

Weick e Westley (1996) também apresentam uma preocupação quanto ao tratamento da aprendizagem organizacional, como se esta fosse um aprendizado do indivíduo em um contexto organizacional. Para esses autores, essa confusão parecer estar relacionada a dois motivos. O primeiro, à referência imprecisa ou à ausência de uma referência experiencial sobre a palavra ‘organização’, o que leva os estudiosos a recorrerem ao uso de metáforas ou analogias para teorizar sobre ela. O segundo, que o termo aprendizagem é um verbo de realização, o que significa que, ao mesmo tempo, refere-se a resultado e a processo. Por essa razão, argumentam que a concepção de organizações como culturas torna mais coerente e completo o entendimento da aprendizagem organizacional, uma vez que a “pesquisa foca menos na cognição e no que passa na cabeça dos indivíduos e mais sobre o que se passa nas práticas dos grupos” (WEICK e WESTLEY, 1996, p. 442). Esse seria, portanto, o ponto central de mudança para os estudiosos de aprendizagem organizacional em oposição a aprendizagem individual.

Em função dessa discussão, Huzzard e Ostergren (2002) concluem que já há um certo consenso em perceber a organização como uma entidade coletiva e não mais como uma agregação de aprendizado individual num contexto organizacional. Argumentam, contudo, que há uma pressuposição unitarista da organização para o que sugerem que o aprendizado requer uma homogeneidade nas interpretações dos objetivos, práticas e identidade organizacional. Por outro lado, afirmam que, na verdade, as organizações são entidades controversas, em que concepções e ideologias são diversas e que, portanto, o conflito torna-se

inevitável, e até mesmo desejável. Concluem, ainda, que o consenso, ao invés de ser um pré-requisito, é na verdade um possível resultado do aprendizado.

Apreende-se, ainda, que o debate sobre a relação entre aprendizagem individual e organizacional vem também acompanhado de uma discussão sobre a problemática de como medir o aprendizado, e, em especial, sobre a precariedade de validação empírica dos trabalhos realizados que, muitas vezes, não apresentam a descrição dos dados em que os autores basearam sua percepção (LÄHTEENMÄKI, et al, 2001).

Nesse último aspecto, considerando somente os trabalhos empíricos, Easterby e Araújo (2001) comentam que as formas mais comuns de pesquisa parecem centrar em processos em que o pesquisador é ou um participante ativo ou um observador distanciado, que favorecem levantamentos do tipo *survey*, em lugar de estudos de caso detalhados e privilegiam resultados como indicadores de processos de aprendizagem, em lugar dos processos em si.

Mais especificamente em relação às pesquisas brasileiras pode-se tomar como referência o trabalho de Antonello (2002) que analisou artigos apresentados no ENANPAD, no período de 1997 a 2000. Destaca a autora que o estudo de caso é utilizado em quase metade dos artigos (44%); os de cunho exploratório-teórico atingiram cerca de 28%; quanto a perspectiva de análise, mantém-se entre a funcionalista (50%) e a interpretativa (40%); e, quanto ao método, prevalece o qualitativo (68%), seguido pelo emprego de multimétodos (20%).

Como conclusão desse aspecto, Easterby-Smith e Araújo (2001) observam uma escassez de estudos que buscam induzir novas teorias a partir de práticas existentes, e, da mesma forma, Antonello (2002, p. 12) menciona que, apesar de existirem vários artigos exploratórios de natureza puramente teórica, apenas uma pequena parte “propõe efetivamente algum tipo de modelo, teoria ou primam realmente pela originalidade”.

Em função do exposto, depreende-se que a literatura ainda apresenta indagações, lacunas e abordagens sobre o fenômeno aprendizagem nas organizações, apesar de já se valer de uma certa consolidação teórica em torno das vertentes aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem. Por exemplo, Easterby-Smith e Araújo (2001, p. 16) comentam que o desenvolvimento do construto atraiu a atenção de acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento —estratégia, economia, sociologia, psicologia, entre outras—o que ocasionou um debate, até hoje inconcluso, sobre se os “teóricos deveriam tentar buscar um referencial único e integrado, ou se deveriam simplesmente reconhecer que cada disciplina opera baseada em visões diferenciadas da realidade e, que, por essa razão, uma pluralidade de perspectivas deveria ser encarada com um sinal de vigor”.

Tendo em mente o referencial teórico apresentado, optou-se por desenvolver uma pesquisa com uma abordagem relacionada à literatura das organizações de aprendizagem. Tal escolha justifica-se por se entender que o campo é ainda carente de pesquisas empíricas. Conforme destaca Bastos, et al. (2002, p.9), “deveria haver um esforço teórico e empírico de buscar identificar os elementos centrais ou traços mais distintivos que possam dar maior precisão conceitual à noção de ‘organizações que aprendem’”. Outro aspecto relevante para o que se procurou atentar, está relacionado à tentativa de se permitir a geração de conhecimento cumulativo, e não apenas o desenvolvimento de mais uma pesquisa que visasse somente explorar as características identificadoras de uma organização que aprende.

Dessa forma, encontrou-se no artigo de Goh e Richard (1997) uma tentativa empírica de sistematizar características e aspectos presentes na literatura gerencial, considerados relevantes para avaliar a capacidade de aprendizagem de uma organização. Como resultado, desenvolveram um instrumento de pesquisa, denominado *Organizational Learning Scale (OLS)*. Esses autores identificam cinco categorias que agrupam características e práticas de

gestão consideradas essenciais para a organização que aprende: clareza de propósito e missão: refere-se ao grau em que os empregados têm um claro entendimento sobre a visão e missão da organização, e sabem como poderiam contribuir para o seu sucesso; empowerment e comprometimento da liderança: papel dos líderes na organização de ajudar os empregados a aprender e a externar comportamentos que sejam consistentes com uma cultura de mudança e de experimentação; experimentação: grau de liberdade dos empregados em procurar novas maneiras de realizar o trabalho e de liberdade para assumir riscos; transferência de conhecimento: sistema que permite aos empregados aprenderem com os outros, a partir de erros passados e com outras organizações; trabalho e resolução de problemas em grupo: nível de trabalho em grupo na organização para resolver problemas e gerar idéias inovadoras. Assim, considerou-se adequado utilizá-la como base de referência para o desenvolvimento do estudo.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa pode ser considerada de natureza descritiva, uma vez que se procura descobrir a característica de um fenômeno e classificar a relação entre variáveis em uma dada população e, de forma secundária, como de natureza instrumental, tendo em vista que se propôs a validar um instrumento de pesquisa. No presente trabalho, foi empregado o método quantitativo, que é freqüentemente utilizado em estudos descritivos, no intuito de garantir uma maior precisão dos resultados e fidedignidade para sua interpretação. Apreende-se que o nível de análise deste estudo é o nível organizacional, já que a relação que se deseja interpretar é entre potencial para aprendizagem organizacional e nível de qualidade de gestão.

Tem-se como população o total de 110 organizações que participam do PQSP desde janeiro de 2001. Tendo em vista o reduzido quantitativo de organizações, optou-se pela realização de uma pesquisa censitária, o que tornou o cálculo da amostra desnecessário. Para cada organização foram selecionadas uma ou mais pessoas, que foram responsáveis pelo acompanhamento do processo de avaliação da gestão, segundo os critérios do Programa da Qualidade no Serviço Público, para responder o questionário *Organizational Learning Scale (OLS)*. Do total de 110 organizações que seriam pesquisadas, obtiveram-se respostas de 43 delas, representando um percentual de 38,74% de devolução. Destas organizações, 35% são órgãos da administração direta, 16% são fundações e autarquias e 46% são empresas públicas ou sociedade de economia mista. Em termos de tamanho, 53% são órgãos com até 300 funcionários, 21% possuem entre 300 e 500 funcionários e 26% possuem acima de 500 funcionários. E por último, 53% dos órgãos apresentam até nível 2 de qualidade de gestão, 26% apresenta nível 3, e 21% distribuem-se entre os níveis 4, 5 e 6.

Tendo em vista que um dos objetivos do estudo seria validar o próprio instrumento de pesquisa por meio de análise fatorial, tomou-se por base a sugestão de Tabachnich e Fidell (2001), segundo a qual deveriam ser aplicados 10 questionários para cada item do instrumento. Assim, a amostra ideal seria de 210 respondentes. Para viabilizar esse objetivo, em três organizações foi ampliado o número de respondentes, incluindo indivíduos que não eram membros das equipes de gestão da qualidade. Como resultado da coleta de dados, obteve-se 206 questionários respondidos, o que foi considerado adequado tendo em vista a quantidade ideal sugerida. Ressalta-se, que devido ao acréscimo de sujeitos não participantes da equipe de gestão da qualidade, tornou-se necessário realizar teste de diferença entre médias por meio de ANOVA, cujo resultado demonstrou não haver diferença significativa entre as respostas dos sujeitos. Portanto, independente de serem ou não participantes das equipes da Qualidade, todos os sujeitos puderam ser agrupados para a realização das análises.

Para mensurar o potencial de aprendizagem organizacional foi utilizado o instrumento OLS, já mencionado, o qual possui 21 itens com respostas padronizadas em uma escala de concordância do tipo Likert, com amplitude variando de 1 (discorda fortemente) até

7 (concorda fortemente). Por se tratar de um instrumento ainda não utilizado no Brasil, realizou-se um processo de tradução e retro-tradução, análise semântica e análise fatorial e de consistência interna dos itens para validá-lo e torná-lo aplicável em organizações públicas brasileiras, conforme quadro 1 a seguir. Quanto ao nível de qualidade de gestão das 43 organizações, os dados foram obtidos junto ao Programa da Qualidade no Serviço Público.

Quadro 1. Itens que compõem o *Organizational Learning Scale*, versão em português.

1. Na organização em que trabalho os servidores têm, freqüentemente, oportunidade de conversar com outros servidores sobre experiências de trabalho bem sucedidas.
2. Existe ampla aceitação e comprometimento dos servidores para o alcance da missão da organização.
3. Os servidores podem, freqüentemente, trazer novas idéias para dentro da organização em que trabalho.
4. Fracassos são discutidos de forma construtiva em nossa organização.
5. As práticas gerenciais atuais da minha organização encorajam os servidores a resolverem problemas juntos, antes de discuti-los com um superior imediato.
6. Os novos servidores desta organização são encorajados a questionar o modo como o trabalho é realizado.
7. Nesta organização os gestores resistem a mudanças e a novas idéias.
8. Os gestores desta organização encorajam os servidores a realizar experiências para melhorar os processos de trabalho.
9. Novos processos de trabalho, que podem ser úteis para a organização como um todo, são geralmente compartilhados com todos os servidores.
10. Idéias inovadoras que funcionam são freqüentemente recompensadas pela organização.
11. Gestores e servidores desta organização compartilham de uma visão comum sobre o que devem alcançar com o trabalho.
12. Na organização em que trabalho, as novas idéias dos servidores são levadas a sério pelos dirigentes.
13. Os gestores desta organização freqüentemente envolvem servidores em decisões importantes.
14. Geralmente são criados grupos informais para resolver problemas da organização.
15. Os gestores da organização em que trabalho aceitam críticas sem se tornarem excessivamente defensivos.
16. Na organização em que trabalho há mecanismos que permitem aprender as práticas de sucesso de outras organizações.
17. Nesta organização os gestores freqüentemente oferecem um retorno que ajuda a identificar possíveis problemas e oportunidades
18. Os servidores desta organização entendem como a missão organizacional será alcançada.
19. Os servidores têm oportunidades de realizar auto-avaliação com relação ao alcance dos objetivos organizacionais.
20. A missão da organização em que trabalho pressupõe valores com os quais todos os servidores se identificam.
21. Na organização em que trabalho, a maioria dos grupos de trabalho para resolução de problemas é composta por servidores de distintas áreas ou setores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente procedeu-se a análise fatorial, a qual teve como objetivo não apenas a validação do instrumento de pesquisa desenvolvido por Goh e Richards (1997), mas, também, o interesse em explorar os resultados da análise para encontrar fatores subjacentes, no sentido de suscitar reflexões que viessem a contribuir para o conhecimento do construto. Para tanto, foi realizada, primeiramente, uma verificação na matriz de covariância no intuito de observar a possibilidade de sua fatoração. Os indicadores estatísticos como o determinante da matriz de correlação, teste de esfericidade de Bartlett e teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sugeriram condições significativas para proceder-se a fatoração da matriz. Ressalta-se, porém, que o item 7 da escala, “nesta organização os gestores resistem a mudanças e a novas idéias”, teve

que ser excluído para alcançar uma melhor solução fatorial. Procurando uma possível explicação tal exclusão, percebeu-se que esse foi o único item invertido em relação aos demais, ou seja, enquanto todos os outros possuíam um conteúdo positivo, este apresentava um conteúdo negativo, indicando, desta forma, que talvez os respondentes tenham-se confundido ao marcar as respostas sobre o item.

Em seguida, passou-se a etapa de estimação do número de fatores subjacentes e, como critério de decisão para retenção dos itens no fator, utilizou-se do valor do autovalor (*eigenvalue*); o *scree plot*; as cargas fatoriais iguais ou superiores a 0,30 e a semelhança do conteúdo semântico entre as variáveis agrupadas em um mesmo fator. Os resultados dessas análises indicaram, a priori, a possibilidade de uma solução unifatorial. Todavia, de forma a aprofundar o estudo, realizou-se também a extração de dois e de três fatores procurando-se observar a semelhança do conteúdo semântico entre as variáveis que compunham o fator e o índice de consistência interna, por meio do *alfa de Cronbach*.

Os resultados confirmaram que a solução unifatorial seria a mais adequada com um *alfa de Cronbach* de 0,96, bem como semelhança semântica entre os itens que indicavam características facilitadoras para um ambiente de aprendizagem organizacional. Tal resultado era esperado, tendo em vista que Goh e Richards (1997) também indicaram que a solução era unifatorial e um *alfa de Cronbach* de 0,90, valor esse muito próximo ao encontrado neste estudo.

Muito embora a solução unifatorial tenha se apresentado como a mais adequada para mensurar o potencial de aprendizagem organizacional, baseou-se na extração de três fatores para realizar uma comparação com características encontradas na literatura que favorecessem a um ambiente de aprendizagem organizacional, com o objetivo de explorar e contribuir para uma sistematização do construto aprendizagem nas organizações. O quadro 2 apresenta de forma consolidada as comparações realizadas.

Quadro 2. Relacionamento entre fatores e características de organização de aprendizagem identificadas na literatura

Fator	Nº de itens	Conteúdo do fator	Categorias semelhantes descritas na literatura
1	13	Práticas organizacionais ou atitudes de gestores de apoio à liberdade de atuação dos funcionários	“ <i>empowerment</i> e comprometimento da liderança” e “experimentação” de Goh e Richard (1997); “comunicação aberta”, “precondições para tomar iniciativas” e “aprendendo com erros”, de Lähteenmäki, et al. (2001) e de Garvin (1993); “experimentação levando ao aprendizado”; “inventividade e capacidade de implementar o plano” de Wick e Leon (1997)
2	4	Trabalho em grupo	“trabalho e resolução de problemas em grupo” de Goh e Richard (1997); “habilidade para o trabalho em grupo” de Lähteenmäki, et al. (2001).
3	3	Compreensão, compartilhamento da missão institucional	“clareza de propósito e missão” de Goh e Richard (1997); “comprometimento com os objetivos” Lähteenmäki, et al. (2001); e “líder com visão claramente definida” de Wick e Leon (1997).

Após a validação do instrumento de pesquisa passou-se à análise dos dados para identificar a relação entre potencial de aprendizagem organizacional e nível de qualidade de gestão, objetivo principal do presente estudo. Para tanto, foi utilizada correlação produto-momento de Pearson, por se tratar de duas variáveis intervalares. A análise de correlação demonstrou haver relação positiva entre as variáveis ($p \leq 0,0001$; $r = 0,32$). Ou seja, quanto maior o potencial de aprendizagem organizacional percebido pelos respondentes, maior o nível de qualidade de gestão da organização, o que confirmou a hipótese desta pesquisa.

O estudo original de Goh e Richards (1997) já apontava para um resultado similar. Esses autores aplicaram o OLS em funcionários de diferentes níveis hierárquicos, em quatro organizações, tendo como pressuposto a existência de um *continuum* de nível de gestão crescente entre elas. Uma organização era característica do setor público, outra, uma agência governamental que operava em um ambiente um pouco menos burocrático, uma terceira, uma grande empresa privada do setor de telecomunicações e uma última, uma pequena empresa do setor privado da área de alta tecnologia de comunicação, com ênfase em pesquisa. O resultado confirmou a existência de um *continuum* em termos de potencial de aprendizagem entre as organizações.

Em estudos que relacionam qualidade e aprendizagem organizacional, como Muñoz *et al.* (2001), Gomes *et al.* (2002), Soares e Hanashiro (2002), percebe-se que está implícita a noção de que ambos os construtos estão relacionados, e que a melhoria de gestão contínua deve-se, em grande parte, à implementação de características e práticas de gestão de uma organização de aprendizagem. Assim, também em função desse aspecto, seria esperada uma relação positiva entre nível de qualidade de gestão e potencial de aprendizagem organizacional.

Em função das análises realizadas, observou-se que os modelos de gestão da qualidade enfatizam a identificação de práticas gerenciais específicas existentes na organização, como por exemplo, análise de cenários, mecanismos para identificação de necessidades de clientes atuais e potenciais, indicadores dos principais processos de trabalho, ferramentas para identificação de necessidades de capacitação dos servidores e, em menor intensidade, práticas que verificam alguns dados subjetivos sobre o envolvimento da liderança e dos servidores em geral para um ambiente de estímulo à inovação e iniciativa.

Em função dessa perspectiva, focada na identificação de práticas específicas de gestão, pode ser percebida uma limitação do modelo de gestão pela qualidade, ou seja, a não identificação de características que estão presentes num ambiente que promove o processo de aprendizagem organizacional, como liberdade para experimentação, comunicação aberta, condições para tomar iniciativas, inventividade e apoio da liderança para reflexões. Talvez em função dessa limitação, os autores Soares e Hanashiro (2002) e Muñoz *et al.* (2001), tenham apontado que melhorias de gestão estão mais relacionadas a um processo de aprendizagem do tipo incremental (*single-loop*), que altera apenas as estratégias de ação, e menos transformador (*double-loop*), uma vez que necessita de questionamentos sobre às metas ou propósitos organizacionais.

Desse modo, percebe-se uma complementaridade de perspectivas entre os critérios de avaliação do PQSP e o instrumento de pesquisa sobre potencial de aprendizagem organizacional. A integração ou utilização de ambas as abordagens possibilitaria, portanto, a realização de diagnósticos de gestão mais completos, uma vez que focalizariam não apenas práticas de gestão, mas também características do ambiente que favorece a aprendizagem organizacional, tanto incremental como transformadora.

Procurou-se, ainda, ampliar a análise para verificar a existência de relações entre potencial de aprendizagem organizacional com outras duas variáveis organizacionais: tipo e tamanho da organização pública. Tinha-se como pressuposto que o potencial de aprendizagem cresceria na medida em que a organização mais se aproximasse do modelo de organização privada, isto é, haveria uma espécie de *continuum*, que se inicia em órgãos da administração direta, passando por autarquias, fundações, até as empresas públicas e sociedades de economia mista. Era, então, esperado que organizações da administração direta e autarquias, que possuem regras mais rígidas de gestão tivessem médias inferiores de potencial de aprendizagem organizacional, quando comparadas com empresas públicas ou sociedade de economia mista, que, em geral, possuem maior flexibilidade e autonomia.

Essa relação era esperada em virtude de discussões presentes na literatura da Nova Administração Pública que enfatizam a necessidade da renovação da estrutura governamental para prover maior flexibilidade às organizações de modo que possam alcançar melhores níveis de desempenho (FERLIE, et al. 1996). Além disso, o estudo de Goh e Richards (1997) sugeriu a existência de uma relação positiva entre aprendizagem organizacional e flexibilidade à medida que se move de um ambiente público para o setor privado. Todavia, o resultado da análise de correlação de *Spearman* não revelou índice significativo entre as variáveis, potencial de aprendizagem organizacional e tipo de organização.

Quanto ao tamanho da organização, era também esperado encontrar uma possibilidade de correlação positiva com o potencial de aprendizagem organizacional, tendo em vista que, em geral, organizações maiores possuem mais recursos físicos, financeiros ou de pessoal para desenvolver práticas gerenciais inovadoras. Para se realizar o teste com uso de correlação de *Spearman*, a variável discreta “tamanho da organização” foi transformada em ordinal com dois postos, organizações com até 300 funcionários e organizações acima de 300 funcionários. Nesse sentido, foi observada relação significativa positiva ($p \leq 0,003$; $r = 0,207$).

5. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho procurou expressar uma preocupação teórica e aplicada. Teórica, no sentido de tentar apresentar um ordenamento conceitual sobre as vertentes e as críticas da literatura de aprendizagem nas organizações e, baseado nesse referencial, sinalizar para uma possibilidade de sistematização de características presentes na literatura de organização de aprendizagem. Aplicada, no sentido de propiciar ao modelo de avaliação de gestão, proposto pelo Programa da Qualidade no Serviço Público, uma possibilidade de aumentar seu espectro de análise e, assim, permitir diagnósticos mais completos sobre a realidade organizacional.

Com base nas análises realizadas, verificou-se que há uma correlação positiva significativa entre o potencial de aprendizagem organizacional e o nível de qualidade de gestão das organizações, o que veio a confirmar a hipótese da presente pesquisa. Como resultado aplicado, constata-se que o indicador de potencial de aprendizagem organizacional pode oferecer um parâmetro aos gestores sobre o nível de aprendizagem que a organização está incentivando. A análise dessas informações poderia, portanto, revelar as características do ambiente que estão inibindo ou favorecendo esse processo.

Conseqüentemente, acredita-se que o instrumento pode ser útil para complementar o modelo de avaliação de gestão utilizado pelo Programa da Qualidade no Serviço Público. Como se verificou, o modelo de gestão do PQSP volta-se, especificamente, para a identificação de práticas de gestão o que dificulta o diagnóstico de características do ambiente que propiciem a aprendizagem, como liberdade para experimentação, bem como envolvimento da liderança e servidores para um ambiente de estímulo à inovação e iniciativa. Assim, novas características para avaliação de gestão poderiam ser incluídas no modelo ou, de outra forma, poder-se-ia se utilizar o instrumento de medida sobre potencial de aprendizagem organizacional para oferecer um diagnóstico mais completo sobre a realidade organizacional.

Não foram encontradas correlações significativas entre potencial de aprendizagem organizacional e tipo de organização, sendo possível supor que o instrumento utilizado pode não ser sensível o suficiente para identificar organizações com níveis diferentes de flexibilidade. Sugere-se, portanto, a realização de outros estudos que possam contribuir para o aprofundamento desse aspecto, tendo em vista que a flexibilidade de gestão tem sido um tema freqüente nos movimentos de reforma na administração pública. De outra forma encontrou-se relação significativa entre potencial de aprendizagem organizacional e nível de qualidade de gestão, bem como potencial de aprendizagem organizacional e tamanho da organização.

Porém, seria conveniente aprofundar os estudos com o objetivo de avaliar qual das duas variáveis tinha condições de melhor prever o potencial de aprendizagem organizacional.

Além dos resultados apresentados acima, considerou-se a importância de aprofundar a discussão sobre o construto organização de aprendizagem, tendo em vista a diversidade de referenciais teóricos, definições, modelos e caracterizações utilizadas pelos autores para analisá-lo. Dessa forma, análises exploratórias dos dados indicaram a possibilidade de existência de outros fatores relacionados com as categorias identificadas por Goh e Richards (1997), como “liberdade para experimentação promovida pela liderança”, “trabalho e resolução de problemas em grupo” e “clareza de propósito e missão” apesar de ainda carecer de novas pesquisas para sua validação.

Portanto, como recomendação para pesquisas futuras, poder-se-ia replicar o *Organizational Learning Scale*, para verificar a existência de fatores subjacentes relacionados às categorias descritas por Goh e Richards (1997). Para tanto, poderiam ser criados novos itens, com conteúdo semântico de acordo com as cinco categorias destacadas pelos autores, bem como a inclusão do item “7”, reescrito na forma positiva, como os demais itens. Assim, a possibilidade de extração de novos fatores pode significar mais um passo na sistematização do construto e a possibilidade de realização de diagnósticos mais específicos sobre as características de ambientes que promovem a aprendizagem organizacional.

6. REFERÊNCIAS

- ANTONELLO, Claudia. Estudo dos Métodos e Posicionamento Epistemológico na Pesquisa de Aprendizagem Organizacional, Competências e Gestão do Conhecimento. In: Encontro Anual da ANPAD, 26., Salvador, 2002. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.
- ARGYRIS, Chris. Teaching Smart People How to Learn. **Harvard Business Review**, Boston, p. 5-15, maio/ junho. 1991.
- _____; SCHÖN, Donald. **Organizational Learning II : Theory, Method, and Practice**. Estados Unidos: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- BASTOS, Antonio; GONDIM, Sônia; LOIOLA, Elizabeth; MENEZES, Igor; NAVIO, Vítor. Aprendizagem organizacional versus organizações de aprendizagem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: ENEO, 2., 2002. Recife. **Anais...** Recife: PROPAD/UFPE : ANPAD, 2002, 1 CD.
- CABRAL, A. C. A. Aprendizagem organizacional como estratégia de competitividade: Uma revisão da literatura. In: S.B. Rodrigues & M. P. Cunha (org.) **Estudos organizacionais: novas perspectivas na administração de empresas: uma coletânea luso-brasileira**. São Paulo: Iglu, 2000, pp. 227-247.
- EASTERBY-SMITH, M; ARAÚJO, L. Aprendizagem organizacional: Oportunidades e debates atuais. In: Easterby-Smith, M.; Burgoyne, J. e Araújo, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 15-38, 2001.
- EDMONDSON, Amy. Three faces of Eden: the persistence of competing theories and multiple diagnoses in organizational intervention research. **Human Relations**. New York, 1996.

- ELKJAER, Bent. Em busca de uma Teoria de Aprendizagem Social. In: Easterby-Smith, M.; Burgoyne, J. e Araújo, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: Desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 100-118, 2001.
- FERLIE, Ewan; ASHBURNER, Lynn; FITZGERALD, Louise; PETTIGREW, Andrew. **The new public management in action**. Oxford : Oxford University Press, 1996. 287 p.
- FILHO, E.R.G e MACHADO-DA-SILVA C.L. A influencia de valores ambientais e organizacionais sobre a aprendizagem organizacional na industria alimentícia paranaense. **Revista de Administração Contemporânea**, v.5, n.2, Maio/ Agosto. 2001: 33-63
- FREIRE, Luiz. **Atividade Organizacional à luz da teoria da atividade: um modelo de análise**. 2001.320f..Dissertação (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- GARVIN, David. Bulding a Learning Organization. **Harvard Business Review**, Boston, p.78-91, julho/ agosto.1993.
- GOMES, Clandia; SCHUCH JUNIOR, Vitor; MADRUGA, Lúcia; WITTMANN, Milton. Aprendizagem nas Organizações: uma Estratégia para o Desenvolvimento do Conhecimento. In: Encontro Anual da ANPAD, 26., Salvador, 2002. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.
- GUIMARAES, Tomás; SOUZA, Eda. Aprendizagem organizacional na nova administração pública. **XV Congresso Latino Americano para el Desarrollo-CLAD**, Buenos Aires, 2001.
- _____; ANGELIM, Gustavo; SPEZIA, Domingos; ROCHA, Gerlane; MAGALHÃES, Rodrigo. Explorando o Construto Aprendizagem Organizacional no Setor Público: Uma Análise em Órgão do Poder Executivo Federal Brasileiro. In: Encontro Anual da ANPAD, 25., Campinas, 2001. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.
- GOH, S.; RICHARDS, G. Benchmarking the Learning Capability of Organizations. **European Management Journal**. v. 15(5), p.575-583, 1997.
- HUBER, George. Organizational Learning: the Contributing Process and the Literatures. In: COHEN, Michael; SPROULL, Lee (org). **Organization Science**. Londres: Sage Publications, 1991, v.2(1), p. 124-162.
- HUZZARD, Tony; ÖSTERGREN, Katarina. When norms collide: learning under organizational hypocrisy. **British Journal of Management**, v. 13, S47-S59. 2002.
- HUYSMAN, Marleen. Contrabalançando Tendenciosidades: Uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional . In: Easterby-Smith, M.; Burgoyne, J. e Araújo, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: Desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 81-99, 2001.
- LÄHTEENMÄKI, Satu; TOIVONEN, Jouko; MATTILA Merja. Critical aspects of organizational learning research and proposals for its measurement. **British Journal of Management**, v. 12, 113-129. 2001.
- MARQUARDT, Michael. **Building the learning organization: a system approach to quantum improvement and global success**. Estados Unidos: McGraw-Hill, 1996.
- MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Strategy Safari: a guided tour through the wilds of strategic management** Nova York: Free Press, 1998.
- MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

- MUÑOZ, Rosana; DUARTE, Manoel; GANTOIS, Mônica. A Implantação da ISO 9002 e a Aprendizagem Organizacional: O Caso da Construtora Santa Helena. In: Encontro Anual da ANPAD, 25., Campinas, 2001. **Anais...** Campinas: ANPAD, 2001.
- NONAKA, Ikujiro. The Knowledge-Creating Company. **Harvard Business Review**, Boston, p. 1-9, novembro/ dezembro. 1991.
- PEDLER, M., BURGOYNE, J. e BOYDELL, T. **The Learning Company: a strategy for sustainable development**. Great Britain, McGraw-Hill, 1991.
- PRANGE, Christiane. Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em busca de teorias. In: Easterby-Smith, M.; Burgoyne, J. e Araújo, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, p. 41-63, 2001.
- SENGE, Peter. **A quinta disciplina: a arte e prática da organização que aprende**. Tradução de OP Produções. 2. ed. São Paulo : Best Seller, 1998.
- _____. **A quinta disciplina - Caderno de Campo: estratégias e ferramentas para construir uma Organização que Aprende**. 1. ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.
- SHRIVASTAVA, P. A typology of organizational learning systems. **Journal of Management Studies**, vol. 20, n. 1, p.7-28. 1983.
- SOARES, Maria Tereza; HANASHIRO, Darcy. O Desenvolvimento de Organizações de Aprendizagem: a Contribuição da Gestão Estratégica da Qualidade. In: Encontro Anual da ANPAD, 26., Salvador, 2002. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.
- TABACHNICH, B.G.e FIDELL L.S. **Using Multivariate statistics** . United States of America. Allys Bacon, 2001.
- TSANG, E. W. K. (1997). Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy Between Descriptive and Prescriptive Research. **Human Relations**. v. 50(1), 73-89.
- ULRICH, J & GLINOW V. High impact learning: building a diffusing learning capability . **Organizational Dynamics**, 22(2):52-66, outono, 1993.
- VILLARDI, B.Q & LEITAO S.P. **Organizações de Aprendizagem e Mudança Organizacional** - Rap (3) Maio/Jun 2000.
- WEICK, Karl e WESTLEY, Frances. Organizational learning: affirming an oxymoron. In: Stewart R. Clegg, Cynthia Hardy e Walter R. Nord (ed.) **Handbook of organization studies**. London. Sage, p. 440-458. 1996.
- ZIETSMAN, Charlene, WINN, Monika, BRANZEI, Oana e VERTINSKY, Ilan. The war of the woods: facilitators and impediments of organizational learning processes. **British Journal of Management**, v. 13, S61-S74. 2002.