

Influência dos Traços Culturais nos Processos de Aprendizagem Organizacional

Autoria: Iberê de Oliveira Santos, André Luiz Fischer

Resumo

Este trabalho apresenta uma contribuição a reflexões sobre a influência da cultura nos processos de aprendizagem organizacional. Tendo por referência a interação entre os conceitos de cultura, aprendizagem e conhecimento organizacional, realizou-se um estudo de caso em uma organização multinacional de alta tecnologia instalada no Brasil. O caso se concentra em momentos críticos da história recente desta empresa vivenciados mais intensamente pelos funcionários de uma de suas unidades de negócios. Para construí-lo, adotaram-se duas abordagens metodológicas principais: o questionamento interativo desses momentos críticos, conforme proposto por Schein (1989), e o uso de relatos de “histórias de aprendizagem”, sugerido por Roth e Kleiner (1995). Desta forma, foi possível identificar os traços culturais predominantes e as dinâmicas de aprendizagem subjacentes às experiências do grupo. A análise desses resultados empíricos revela os traços culturais identificados como limitadores e facilitadores da aprendizagem nesta situação organizacional. Observou-se ainda que a influência da cultura foi mais significativa nos mecanismos que envolvem o modo de conversão de conhecimento caracterizado por Nonaka e Takeuchi (1997) como de “socialização”.

I. Introdução

Este trabalho discute a aprendizagem organizacional através de uma perspectiva cultural. Ele destaca o papel dos significados compartilhados e socialmente construídos na forma pela qual o conhecimento é interpretado gerando parâmetros de conduta para a ação humana. Sob esta perspectiva, aprendizagem e cultura são encaradas como fenômenos dinâmicos e relacionais. Constituem-se como elementos dependentes de contextos específicos, que são interpretados de forma intrinsecamente subjetiva e não podem, portanto, ser compreendidos por meio de verdades absolutas ou revelar-se por meio das constatações tangíveis.

Para compor este estudo, discute-se, inicialmente, a importância das temáticas da cultura e da aprendizagem no cenário atual. Em seguida, analisa-se cada um dos três conceitos orientadores deste trabalho: cultura, aprendizagem e conhecimento organizacional, propondo-se, no capítulo posterior, uma articulação entre eles, elaborada em um quadro integrativo de referência teórica. A abordagem metodológica é objeto do Capítulo V. O relato do estudo de caso, baseado nas histórias de aprendizagem de um momento crítico da organização investigada, ocupa os capítulos finais do artigo.

O foco do estudo de caso concentrou-se em um projeto de grandes proporções e relevância para a empresa e para o setor de energia no Brasil, o qual foi conduzido por uma das unidades de negócio da organização. A pesquisa revelou os principais traços culturais do grupo que atuou neste projeto e identificou as principais dinâmicas de aprendizagem propiciadas pela sua atuação e vivência comum. Finalmente, foi possível diferenciar os fatores culturais que mais contribuíram daqueles que dificultaram os processos de aprendizagem identificados.

II. As temáticas da aprendizagem e da cultura organizacional no cenário atual

Cada vez mais frequentemente, organizações expostas ao atual ritmo de transformações dão-se conta da volatilidade de seu sucesso passado. A intensificação da participação brasileira no ambiente de competição internacional, na década de 90, foi um dos elementos que acelerou um processo de mudança no perfil das companhias instaladas no País. Entre as estratégias adotadas, destacam-se as fusões e aquisições que propiciaram economia de escala, acesso à tecnologia ou adequação às demandas de mercado.

Colocam-se em evidência, neste cenário, algumas questões-chave envolvidas processos de mudança desta natureza, tais como a integração entre grupos de diferentes origens, histórias, línguas, costumes, regras de comportamento e experiências compartilhadas. A influência destas questões no desempenho das novas equipes e na sua capacidade de adaptação aos novos contextos externos passa a ser uma preocupação central da pesquisa em organizações. Tais situações são analisadas por Fischer (1996) quando afirma que, "A capacidade de adaptação de grupos humanos está associada à rapidez de reação das pessoas, individual e coletivamente, quando seu ambiente muda". O delineamento de propostas de mudança, muitas vezes, assume a configuração de modelos incompatíveis com o modo de ser da cultura da organização, e as transformações inofensivas, ou aparentemente desejadas pelos agentes organizacionais, são violentamente rechaçadas sem que se identifique o fator incongruente, que originou o conflito e a resistência.

O processo de mudança dentro das organizações está correlacionado, segundo diversos autores, ao conceito de aprendizagem organizacional (Senge, 1990; Tenkasi, 2000; Garvin, 1993; Nonaka, 1991). Senge associa a aprendizagem organizacional à capacidade de transformar experiência em conhecimento. Quando este conhecimento existente na empresa não pertence a apenas um indivíduo e sim a um grupo de indivíduos, ele é a base das competências essenciais da empresa e representa para ela uma vantagem competitiva (Fleury e Oliveira, 2001).

O conhecimento dentro do contexto organizacional é, nesse sentido, influenciado pela dinâmica social do grupo e, desta forma, está intimamente relacionado à sua cultura. Tenkasi (2000) argumenta que conhecimento é resultado de uma iniciativa ativa e cooperativa de pessoas que se relacionam, sendo assim único para cada situação e contexto cultural. Comunidades distintas desenvolvem repertórios sociais e cognitivos próprios, que condicionam suas interpretações do mundo e se transformam com o tempo. É por meio desses julgamentos da realidade estabelecidos social e temporariamente, afirma o autor, que o conhecimento individual e social é criado.

Assim, a análise dos fatores envolvidos nos processos de aprendizagem organizacional e a influência dos fatores culturais configuram um tema atual e relevante. Sua compreensão pode contribuir decisivamente para o debate de acadêmicos e profissionais de gestão sobre a capacidade das organizações de se adaptarem, com a agilidade necessária e de forma consistente, às transformações impostas pelo seu ambiente de inserção.

III. A elaboração de uma estrutura conceitual

A estrutura conceitual do presente estudo é alicerçada em três construtos principais: cultura organizacional, aprendizagem organizacional e dinâmica do conhecimento dentro da organização. Cada um deles é analisado, nos tópicos a seguir, nesta seqüência. Ao final, procede-se à consolidação da estrutura conceitual utilizada, destacando-se a inter-relação entre esses construtos.

III.1. Cultura organizacional

Os autores são unânimes em afirmar que o caminho que leva à compreensão da cultura de uma organização é difícil e cheio de armadilhas, uma vez que este objeto de estudo não revela seus significados mais profundos. Mesmo através de suas manifestações mais explícitas nos artefatos visíveis, tais como símbolos, mitos, heróis, estórias, cerimônias, gestos, linguagem e rituais, a cultura não aparece ao observador com facilidade (Schein, 1989; Trice e Beyer, 1984; Strati, 1998).

A aparente simplicidade do tema — presente no discurso coloquial que se fundamenta no senso comum — reveste e oculta um fenômeno complexo, que se ampara em conceitos provenientes de teorias básicas, como a antropologia e a psicanálise. A dupla influência destas ciências no estudo da cultura já foi destacada no passado pelos trabalhos

desenvolvidos por Kluchholhn (1965) e Bion (1975). São as principais referências também dos estudos de Edgard Schein (1989), cuja proposta conceitual constitui a orientação básica desta pesquisa.

Schein (1989) vê a cultura como um “conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir com relação a estes problemas”. Ou seja, os elementos culturais são definidos como as saídas aprendidas no processo de solução de problemas com os quais o grupo se depara (Schein 89). O autor argumenta que esses problemas podem ser classificados em duas categorias: (1) **problemas de adaptação externa**, que têm a ver com a sobrevivência do grupo no seu ambiente, e que estão, em parte, fora do controle do grupo e (2) **problemas de adaptação interna**, que se referem à habilidade do grupo funcionar como uma unidade integrada de ação. Tais tipos de dificuldades estão normalmente associadas a questões sócio-emocionais, situações que colocam em risco a construção e a manutenção da unidade do grupo ou a sua integração.

Segundo Schein (1989), a cultura representa o nível mais profundo e inconsciente de pressupostos e crenças compartilhadas pelos membros de uma organização. Ela define, de uma maneira inconsciente e inquestionável, a visão da organização sobre si mesma e seu ambiente. Esses pressupostos e crenças tornam-se inquestionáveis, porque resolveram os problemas básicos da organização enquanto grupo social repetidamente e de forma confiável. Se um pressuposto básico é fortemente sedimentado em um grupo, seus membros acharão inconcebíveis comportamentos baseados em qualquer outra premissa. Conforme sintetiza Fleury (1996), os pressupostos básicos seriam, assim, o núcleo da cultura de uma organização e estariam profundamente enraizados nas práticas sociais que se desenrolam no cotidiano da vida organizacional, bem como na personalidade de seus membros. Pela sua natureza inconsciente, tais elementos não se entregam à observação direta e seus significados escondem-se por entre as dobras do discurso manifesto dos atores organizacionais.

Diversos autores demonstram a impossibilidade de analisar a cultura nas organizações sem estabelecer suas inter-relações com a dinâmica do poder (Schein, 1989; Fischer, 1996; Fleury, 1989). Somente desta forma é possível compreender os fenômenos presentes no dia-a-dia da organização, refletidos nos processos decisórios e em sua estrutura. Conforme argumenta Fischer (1996), “os padrões da cultura organizacional e os mecanismos de poder, interagindo entre si, garantem a manutenção da organização enquanto tal, reforçando o processo de identidade dos agentes sociais que a constituem com os valores e premissas que a justificam.”

III.2. Diferentes perspectivas sobre a aprendizagem organizacional

Estudiosos de diferentes escolas propuseram definições sobre o que significa o aprendizado organizacional e descreveram os seus elementos componentes. Para cumprir com os objetivos deste artigo, abordamos prioritariamente aqueles que permitem uma interação mais direta com a questão da cultura organizacional.

Uma das primeiras e mais simples propostas sobre o tema da aprendizagem organizacional é definida nos estudos de Argyris (1977). Para este autor, o processo de aprender está fortemente vinculado à capacidade da organização de “detectar e corrigir erros”, o que é feito pelas pessoas partícipes da “ação organizacional”. Ainda segundo Argyris, a participação dos agentes pode ocorrer de duas formas diferentes, as quais são chamadas de ciclo simples (*single loop*) ou ciclo duplo (*double loop*). A aprendizagem de ciclo simples corrige o erro sem questionar seus fundamentos ou pressupostos, já a de ciclo duplo propõe reformulações mais estruturais em todo o processo, sendo, portanto, de qualidade diferenciada e gerando impactos mais profundos na organização. Ainda que não use o termo cultura, é possível

perceber como esta dimensão está implícita na proposta conceitual de Argyris, o aprendizado de ciclo duplo é aquele que provoca a renovação da cultura organizacional.

O foco na correção de erros como base dos processos de aprendizagem tem suas origens nas teorias da qualidade total e é compartilhado por autores como Garvin. Em uma perspectiva teórica semelhante, Fiol e Liles definem aprendizado organizacional como: “o processo de melhoria das ações por meio de melhor conhecimento e compreensão.”

Dodgson (1993) apresenta a cultura como um repositório organizador e sistematizador dos produtos da aprendizagem. Na visão deste autor, “aprendizado organizacional são as formas com que as empresas constroem, suplementam e organizam o conhecimento e rotinas em torno de suas atividades e dentro de sua cultura...”. As organizações não desenvolvem um aprendizado qualquer, mas aquele que é mediado e limitado pelas suas características culturais. É o reconhecimento da cultura que garante a possibilidade de aprendizagem fora do plano individual, ou seja, o aprendizado do grupo. Sem tocar no conceito, mas sob este ponto de vista, Hedberg (1981) argumenta que a aprendizagem na empresa é algo mais do que a soma das partes do aprendizado de seus funcionários:

“Embora o aprendizado organizacional ocorra através dos indivíduos, seria um erro concluir que não é nada mais do que o aprendizado de seus membros. Organizações não têm cérebro, mas possuem sistemas cognitivos e memórias... Membros vêm e vão, e a liderança muda, mas a memória da organização preserva certos comportamentos, mapas mentais, normas e valores que se preservam no tempo.” (Hedberg, 1981).

Essa mesma visão é aprofundada por Cook e Yanow (1993) que descrevem a aprendizagem organizacional sob uma “perspectiva cultural”, tal como adotamos no presente estudo. Sob esta perspectiva, o aprendizado organizacional é “o processo de aquisição, manutenção ou modificação de significados inter-subjetivos inerentes aos artefatos para sua expressão, transmissão e ação coletiva do grupo.”

Os significados — sugeridos na conceituação por Cook e Yanow (1993) — sejam eles adquiridos por novos membros ou criados pelos membros existentes, são trazidos e mantidos através das interações entre os membros da organização. Estas interações se dão por meio dos artefatos culturais, ou seja: seus objetos simbólicos, a linguagem simbólica e os atos simbólicos.

O pressuposto da abordagem cultural do aprendizado organizacional está baseado no entendimento de que ele necessariamente envolve a elaboração de significados compartilhados. Em outras palavras, sob esta perspectiva, quando se fala de organizações ou de outro grupo social qualquer, não é possível analisar a aprendizagem sem tocar na questão cultural ou vice-versa. Ambos são elementos inerentes a um mesmo processo social que tem como núcleo a codificação e a transmissão das experiências que garantem a sobrevivência e a reprodução do grupo.

III.3. A dinâmica do conhecimento organizacional

A literatura especializada no tema do conhecimento organizacional vem se ampliando significativamente nos últimos anos. Alguns autores tratam do conhecimento como um objeto a ser criado, comprado, possuído ou vendido, ou seja, algo semelhante a um equipamento de produção, um imóvel ou outro ativo organizacional qualquer. A bibliografia que trata o conhecimento como objeto é complementada por outra, que prioriza o processo de criação de conhecimento (Nonaka e Takeushi, 1997; Spender, 2001;).

Enquanto a primeira perspectiva procura abstrair o conhecimento das pessoas que o criam e implementam, a segunda valoriza as características humanas do conhecimento enquanto processo. Ganham destaque o indivíduo e suas interações sociais, além de fatores como criatividade, inovação, motivação e comunicação. Neste sentido, trata-se de uma bibliografia que aborda questões mais complexas da sociologia e psicologia aplicadas à aprendizagem das organizações. Para os propósitos do presente trabalho, interessa-nos a abordagem do

conhecimento como processo, já que, sob este enfoque, consideram-se as questões sociais entre as quais se insere a dimensão cultural.

Integrante dessa corrente teórica, Spender (2001) vê o conhecimento como um processo social de construção e compartilhamento de significados contido no universo cultural da organização. A informação não pode, argumenta o autor, “ser abstraída do sistema que lhe dá significado.” Esta constatação de Spender aparece também nos textos de autores mais citados na bibliografia internacional sobre gestão do conhecimento como Nonaka e Takeushi (1997). Eles demonstram que pessoas interagem sempre em um determinado contexto histórico e social, nele compartilham informações a partir das quais constroem o conhecimento social como uma realidade, o que, por sua vez, influencia seu julgamento e suas atitudes.

Conforme conceituação proposta por Nonaka *et alli* (2001), já observada por autores clássicos da sociologia, como o Berger e Luckman, o conhecimento é uma construção da realidade e não algo verdadeiro de maneira abstrata ou universal. Envolve sistemas de sentimentos e crenças dos quais, às vezes, o grupo não está consciente. Esses autores reconhecem que a organização, como um sistema de significados compartilhados, pode aprender, mudar e evoluir ao longo do tempo, por meio da interação social dos seus membros entre si e com o ambiente.

Nonaka e Takeushi (1997) criaram um modelo para descrever a dinâmica da criação, assimilação, disseminação e utilização do conhecimento na organização que se tornou bastante conhecido. A base deste modelo consiste na distinção entre dois tipos de conhecimento: (1) o **conhecimento tácito** – difícil de ser articulado em linguagem formal, pessoal e incorporado à experiência individual e que envolve fatores intangíveis como, por exemplo, crenças pessoais, pontos de vista e sistemas de valor — e (2) o **conhecimento explícito** – formal e sistemático, que pode ser articulado na linguagem formal, inclusive em afirmações gramaticais, expressões matemáticas, especificações, manuais e outras formas de explicitação.

O modelo considera que o conhecimento flui por processos de conversão entre essas formas de conhecimentos dentro do grupo social. São possíveis quatro modos de conversão, denominados como: socialização, externalização, combinação e internalização. A estimulação destes modos de conversão constitui o “motor” do processo de criação do conhecimento.

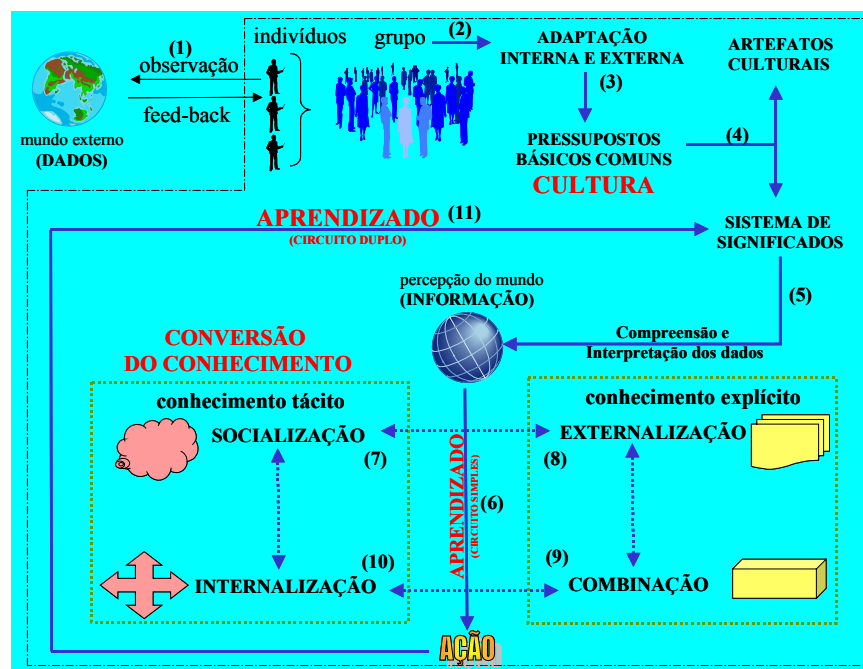
A **socialização** é um processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, da criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. O segredo para a aquisição do conhecimento tácito é a experiência. Segundo os autores, sem alguma forma de experiência compartilhada, é extremamente difícil para uma pessoa projetar-se no processo de raciocínio do outro indivíduo. A mera transferência de informações, muitas vezes, fará pouco sentido se estiver desligada das emoções associadas e dos contextos específicos nos quais as experiências compartilhadas são embutidas. A **externalização** é a chave para a criação do conhecimento organizacional, pois cria conceitos novos e explícitos a partir do conhecimento tácito. O terceiro modo de conversão envolve a **combinação** de conjuntos diferentes de conhecimento explícito; isto pode ocorrer quando um manual de práticas ou rotinas é combinado com outro adotado por uma organização parceira, cliente ou fornecedora, por exemplo. Desta forma, a reconfiguração das informações existentes por meio da classificação, do acréscimo e da categorização dos conhecimentos explícitos já existentes e disponíveis, pode levar a novos conhecimentos. A **internalização** é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. É intimamente relacionada ao “aprender fazendo”, mas pode ocorrer através dos processos formais de treinamento, desde que estes realmente promovam a absorção e uso do conhecimento desejado.

Os autores demonstram como as experiências adquiridas através da socialização, externalização e combinação são internalizadas nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos sob a forma de modelos mentais ou *know-how* técnico compartilhado. No quadro conceitual adotado neste estudo, objeto do próximo tópico, procuraremos estabelecer as relações entre os ciclos de conversão propostos por Nonaka e Takeuchi, as noções de aprendizagem de ciclo simples e duplo de Argyris e as dimensões da cultura organizacional já discutidas anteriormente com base em Edgard Schein.

IV. Articulando o quadro conceitual: a relação entre os construtos de cultura, aprendizagem e dinâmica do conhecimento

Para consolidar nosso quadro teórico conceitual e viabilizar a sua aplicação nesta pesquisa, foi elaborado um diagrama esquemático, apresentado na Figura 1. Ele pretende representar o percurso da aprendizagem organizacional e o papel da cultura nesse processo conforme os autores que adotamos neste estudo. Como toda tentativa de esquematização, o quadro implica simplificação e reducionismo; por outro lado, pode ser elucidativo para expor as relações entre os constructos até aqui abordados.

Figura 1: Diagrama de articulação das referências conceituais do estudos.



A análise do diagrama deve seguir a sequência dos números que aparecem entre parênteses. Eles iniciam na etapa 1, observação do mundo exterior, e finalizam com o processo de internalização do conhecimento organizacional – etapa 10. Acompanhando esta sequência, procuramos demonstrar que os dados do mundo externo, percebidos pelos indivíduos (1), constituem sinais “inertes” até que lhes seja atribuído um significado, possibilitando sua interpretação. Este sistema de significação parte dos indivíduos (Hedberg, 1981), mas é socialmente construído e compartilhado, porque diz respeito a valores, crenças e compromissos comuns que o grupo estabeleceu (2) como fruto das experiências comuns de sucesso e insucesso. Quando estas experiências se tornam inconscientes e aceitas como verdades inquestionáveis, incorporam o conjunto de pressupostos que formam o núcleo da cultura do grupo (3) (Schein, 1989). Estes pressupostos são a base dos comportamentos e ações manifestas pelo grupo de diferentes maneiras – linguagem, estrutura, ritos, histórias

etc. – que constituem os chamados artefatos culturais (4) (Cook e Yanow, 1993). Por outro lado, também constituem um sistema de significados a partir do qual os dados do mundo externo são compreendidos e interpretados, gerando a informação (5). As informações são transformadas por meio dos ciclos de conversão: socialização (7); externalização (8); combinação (9) ou internalização (10). Quando a ação humana de melhoria de desempenho é resultado de uma conversão suportada pelas atuais políticas, regras, diretrizes, crenças, esta ação é caracterizada como um “aprendizado de circuito simples” (6). Quando, por outro lado, esta ação humana questiona tais políticas, regras e crenças, impactando o sistema de significados atribuído pelo grupo, diz-se que houve um “aprendizado de circuito duplo” (11) (Argyris, 1977). Parece evidente que apenas as formas de conversão denominadas como socialização e internalização podem promover o conhecimento de ciclo duplo, uma vez que somente elas podem induzir a comportamentos questionadores das políticas estabelecidas. Por estarem fundamentadas prioritariamente em conhecimentos explícitos, a externalização e a combinação são formas de conversão que criam importantes bases de conhecimento, mas, tomadas isoladamente, são incapazes de mobilizar o comportamento individual e coletivo da organização.

Seguindo este modelo conceitual no estudo de caso, primeiramente buscaremos identificar as manifestações do sistema de significados compartilhados pelo grupo que constituem a base de sua cultura. A partir daí, buscamos conhecer quais os mecanismos utilizados no processo de conversão do conhecimento que caracteriza a dinâmica de aprendizado. Buscaremos, então, encontrar evidências da influência dos traços culturais nas experiências de aprendizagem vivenciadas pelo grupo.

V. Aspectos metodológicos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos, foi utilizado um conjunto de estratégias qualitativas de pesquisa, envolvendo entrevistas em profundidade, observação participante e análise documental. A abordagem interativa, constituída por uma série de encontros e explorações conjuntas entre o investigador e os informantes motivados, conforme proposta por Schein (1989), foi adotada para se detectar os traços culturais do grupo pesquisado.

Com o objetivo de evitar a superficialidade na análise dos relatos e penetrar no universo simbólico da organização (Fischer, 1996), procuramos realizar a validação cruzada das informações e opiniões manifestadas pelos diferentes entrevistados. Foram identificadas as impressões consensuais e explorados os motivos de eventuais opiniões divergentes ou desalinhadas das manifestações do restante do grupo.

Foi conferida particular atenção aos pequenos sinais associados ao discurso dos entrevistados, tais como estados emocionais, reforço de entonação, longas pausas e brincadeiras. Buscou-se, com isso, separar o “discurso oficial”, construído para atender às conveniências ou às expectativas do entrevistador, das percepções e opiniões mais autênticas dos representantes do grupo.

As entrevistas foram conduzidas segundo um roteiro previamente elaborado, que buscou informações sobre os diferentes fatores de integração interna e de adaptação externa, conforme sugerido por Schein (1989). Além disso, questionou-se sobre os momentos críticos vividos pelo grupo, personagens históricos, mitos e impressões pessoais sobre os fatos e pessoas citados.

Participaram da pesquisa dois grupos representativos da unidade de negócios em análise que vivenciaram o projeto objeto deste estudo: o primeiro, formado por onze funcionários com mais de 15 anos de convivência e, portanto, considerados como disseminadores da cultura, e o segundo, composto por três novos membros, com um a sete anos de convivência, classificados como grupo em processo de culturalização. Resultaram desta técnica de investigação 16 horas de depoimentos gravados que foram complementados com relatórios

de situações de observação participante. Documentos diversos, tais como manuais descritivos da estrutura organizacional e dos processos decisórios, arranjos físicos e sistemas de comunicação formais, foram também analisados. Seguindo ainda as proposições metodológicas de Schein (1989), as inferências sobre possíveis traços culturais identificados foram submetidas à apreciação e validação por “nativo motivado”.

Para a coleta de dados sobre as dinâmicas de aprendizagem, foram utilizadas as mesmas técnicas, tomando-se como referência uma “história de aprendizagem” vivenciada pelo grupo (Roth e Kleiner, 1995). Nela procurou-se identificar os diferentes ciclos de conversão do conhecimento conforme o modelo proposto por Nonaka e Takeushi (1997).

A utilização das “histórias de aprendizagem” é sugerida por Roth e Kleiner (1995) sob a argumentação de que a sua descrição permite ao pesquisador colher evidências mais seguras sobre as dinâmicas de aprendizado preferencialmente adotadas pelo grupo.

Foi selecionada uma história de aprendizagem que atendesse aos seguintes requisitos: (1) os atores principais da situação relatada deveriam fazer parte do grupo objeto do estudo de caso; (2) ela deveria compreender um período de tempo suficiente para que pudessem ser observadas situações e comportamentos repetitivos ou presentes sistematicamente na atuação do grupo; (3) envolvesse mudanças significativas no contexto interno e/ou externo, sugerindo a ocorrência de algum tipo de aprendizado (técnico, comportamental, relacional, estrutural ou processual) e (4) que permitisse uma avaliação qualitativa dos resultados associados ao aprendizado ocorrido.

O capítulo a seguir relata a história de aprendizagem escolhida para este estudo de caso, bem como descreve a empresa na qual ela ocorreu.

VI. O estudo de caso BCC e sua história de aprendizagem

As pesquisas que originaram este estudo foram desenvolvidas em uma companhia transnacional de origem européia focada no ramo de engenharia e tecnologia. A empresa está presente em mais de 100 países em todo o mundo e, no Brasil, desde a década de 50. Atualmente, opera com oito fábricas no país, empregando cerca de 6.000 funcionários. Atende aos segmentos de concessionárias de energia, indústrias de processo, indústrias de manufatura e consumo, óleo, gás e petroquímica. Para efeitos deste estudo, receberá a denominação fantasia de BCC.

O grupo que se apresenta como objeto desta pesquisa constitui uma das unidades de negócios da BCC voltada para o setor petroquímico. Ele é formado por cerca de 200 profissionais alocados em diferentes unidades funcionais e possui uma história comum de mais de 17 anos. Sua origem é fruto do processo de aquisição de uma companhia menor, do mesmo segmento, pela BCC. O tempo de compartilhamento de experiências e convivência comum dos membros deste grupo permite supor a presença de traços culturais compartilhados, atendendo às premissas propostas por Schein (1989).

A história de aprendizagem analisada refere-se a um contrato específico firmado e operado por esse grupo, no valor de aproximadamente US\$ 40 milhões, que se estendeu por quatro anos, entre o período de julho de 1997 a abril de 2002. Este contrato foi particularmente significativo para a companhia, pois, além do alto volume financeiro do negócio, marca o início de uma nova modalidade de contratação no seu segmento de atuação: o sistema de fornecimento em regime de “*turn-key*” incluindo o gerenciamento global do empreendimento – conhecido como contrato EPC (*engineering, procurement, construction*). Marca também uma acentuada mudança no panorama do mercado, representada pelo crescimento da demanda tecnológica para o desenvolvimento de novas soluções de engenharia, mudança que trouxe profundos reflexos na forma de operação da BCC. Ele refere-se a um empreendimento consorciado entre diferentes companhias que fazem parte do grupo BCC no mundo para o fornecimento de um sistema submarino para a produção de petróleo. Este sistema

compreendia um complexo de equipamentos mecânicos, hidráulicos e sistemas eletrônicos de controle de alta precisão e sofisticada tecnologia.

Dos relatos dos atores sobre esta história de aprendizagem de mais de quatro anos de duração, envolvendo um volume consideravelmente alto de recursos financeiros, em um ambiente competitivo e de alta tecnologia, foram extraídos os resultados descritos nos capítulos que se seguem.

VII. Os processos de aprendizagem detectados na história da BCC

A análise da história coletada na BCC revelou mudanças que sugerem a efetiva ocorrência de processos de aprendizagem organizacional. Segundo Roth (1996), esse processo pode ser constatado a partir da identificação dos seus “resultados observáveis”, ou seja, tudo aquilo que demonstre que as expectativas inicialmente previstas foram atingidas ou superadas. Dentre as evidências possíveis, os autores destacam: melhorias de processos, dos resultados, implementação de mudanças positivas nos negócios, nas políticas organizacionais ou nos padrões de comportamento.

As entrevistas em profundidade, a análise documental e a observação participantes demonstram que o grupo promoveu mudanças em quatro aspectos principais do seu comportamento organizacional: (1) inovação do produto; (2) processos produtivos; (3) práticas de gestão de contratos e (4) padrão de relacionamento com clientes. Do ponto de vista dos resultados concretos do projeto, os entrevistados relataram que as mudanças tiveram os seguintes impactos positivos: (1) os novos projetos foram concluídos adequadamente, sob ponto de vista técnico, sendo aprovados após resultados satisfatórios em testes e ensaios de qualificação de protótipo realizados; (2) a BCC produziu e instalou, a 960 metros de profundidade, o mais complexo equipamento já fornecido pela empresa no Brasil.

Por outro lado, duas outras constatações demonstram que ocorreram dificuldades relevantes para a concretização das metas do projeto, gerando experiências negativas para o grupo. São elas: (1) o prazo para o desenvolvimento do projeto e entrega do equipamento excedeu em muito o que foi originalmente estimado, com forte prejuízo para o relacionamento da empresa e do grupo com o cliente; (2) o volume de “retrabalho” de engenharia, medido pelo número de revisões de projeto ocorridas, excedeu significativamente o nível considerado aceitável, impactando também no volume de “retrabalho” de fábrica e, conseqüentemente, aumentando os custos do contrato.

Do período de aproximadamente quatro anos decorridos desde a assinatura do contrato para o fornecimento dos equipamentos até a instalação do primeiro conjunto, foram selecionados e descritos alguns eventos reveladores desses processos de aprendizagem. Uma vez identificados, buscou-se uma associação entre os relatos e os resultados observáveis de aprendizagem questionando-se, junto ao grupo, “o que?”, “como” e “por que” a situação relatada havia ocorrido.

Os resultados obtidos foram validados por representantes do grupo e classificados, conforme o seu conteúdo, de acordo com as categorias de conversão do conhecimento propostas por Nonaka e Takeuchi (1997). Essas constatações encontram-se descritas abaixo, relacionando os principais métodos e mecanismos de aprendizagem relatados pelo grupo com os modos de conversão definidos pelos autores.

Quanto ao modo de conversão do conhecimento categorizado como de “**socialização**”, ocorreram as seguintes experiências de aprendizagem:

- o *know-how* e “*know-why*”, aplicado em soluções de engenharia já experimentadas foram compartilhados através da troca de experiência no contato direto entre os diferentes grupos de projeto;
- o conhecimento prático dos líderes das diferentes áreas de manufatura foi compartilhado

no contato direto entre eles durante reuniões semanais, assim como com o pessoal operacional no contato cotidiano face a face;

- o conhecimento prático do cliente foi compartilhado com o pessoal técnico de engenharia e do chão de fábrica durante o projeto, no contato cotidiano face a face entre eles;
- o conhecimento tácito foi transferido nos postos de trabalho que estavam sob supervisão de pessoal mais experiente, por meio do treinamento prático no trabalho (“*on-the-job training*”);
- houve também intercâmbio de conhecimento prático entre o próprio pessoal operacional por meio da busca de solução dos problemas através de processos de tentativa e erro (experimentação). Os resultados dos experimentos passaram a incorporar o conhecimento tácito do pessoal deste grupo (experiência prática).

Quanto ao modo de conversão do conhecimento categorizado como “externalização”, a pesquisa identificou que:

- houve farta elaboração de documentação técnica de projeto a partir do conhecimento conceitual e experiência prática (conhecimento tácito) dos projetistas e engenheiros;
- foram elaborados procedimentos técnicos para os processos fabris, roteiros de fabricação e planos da qualidade, estruturando o conhecimento conceitual e a experiência prática (conhecimento tácito) dos técnicos e engenheiros de manufatura e da área de qualidade;
- foram confeccionados ainda documentos de projeto, de processos de manufatura, e controle da qualidade e de processos gerenciais a partir do conhecimento conceitual e experiência prática de pessoal externo especializado, sub-contratado;
- o conhecimento e a experiência prática do cliente foram também explicitados através da coleta e sistematização dos comentários e sugestões emitidos na fase de aprovação do projeto.

O modo de conversão definido com “combinação” foi percebido nas seguintes situações:

- nas informações armazenadas nos sistemas de informação eletrônicos, que servem de base para a realização de estudos para a melhoria dos processos, assim como para o armazenamento do conhecimento explícito existente;
- na elaboração de documentação técnica de projeto a partir do conhecimento explícito, combinando os manuais e procedimentos de engenharia com a literatura técnica específica;
- nas soluções utilizadas em projetos anteriores contidas nos documentos técnicos, que serviram de base para a concepção de novas soluções ou aplicações, tendo sido incorporadas a novos documentos técnicos.

O modo de conversão “internalização” foi detectado nos seguintes processos de aprendizagem:

- o conhecimento explícito foi assimilado pelos participantes por meio de inúmeros processos de treinamento e qualificação formal ocorridos durante o projeto;
- o conhecimento explícito pôde ser transmitido e aprendido pelos indivíduos com menor experiência através do contato direto com a documentação de projeto, incorporando-se à sua base de conhecimento tácito;
- os métodos e critérios de execução e controle da qualidade, explicitados nos procedimentos e planos de manufatura, foram implementados pelo pessoal operacional e passaram a integrar a base de conhecimento tácito na forma de experiência prática.

Observa-se, portanto, que os quatro modos de conversão do conhecimento estão presentes na experiência do grupo analisado. Apesar de limitados, os processos de aprendizagem ocorreram e puderam ser detectados, reconhecidos e qualificados pela pesquisa realizada.

VIII. Os traços culturais apreendidos do Grupo BCC estudado

A partir da metodologia de pesquisa descrita anteriormente, apreendemos alguns traços culturais do grupo estudado. São referências de valor, que se manifestaram de forma recorrente nos resultados de entrevistas — conteúdo do discurso, histórias de heróis e anti-heróis, conteúdo emocional dos depoimentos — e também nas situações observadas, tais como a dinâmica do processo decisório e do sistema interno de comunicação, o comportamento nas situações de crise, o senso de identidade dos membros do grupo e a forma de inserção de novos membros e de relacionamento com o mundo externo.

Atendendo às recomendações metodológicas da investigação interativa (Schein, 1989), os traços culturais inferidos foram apresentados e validados “com nativo motivado”, selecionado do grupo analisado. Na Tabela 1 estão relacionados os principais traços culturais identificados no grupo de estudo.

Tabela 1. Principais traços culturais identificados no Grupo BCC

TRAÇO CULTURAL	SUBGRUPO	
	TECNO-LÓGICO	PRAGMÁTICO
Elevada expectativa pelo reconhecimento do cliente	X	X
Valorização da experiência profissional como medida de competência individual	X	X
Prioridade ao bom relacionamento com o cliente relativamente a outras partes envolvidas	X	X
Aversão à ruptura com padrões estabelecidos, preferência à mudança gradual	X	X
Desconfiança mútua entre áreas funcionais distintas dentro do grupo	X	X
Forte impulso à autoproteção e reatividade sob ameaça	X	X
Disposição para assumir riscos	X	X
Valorização do esforço para a preservação da auto-imagem do grupo	X	
Orgulho pela identidade do grupo	X	
Ênfase na tecnologia e qualidade como medida de competência do grupo	X	
Valorização da agilidade e flexibilidade operacional		X
Valorização do pragmatismo e agilidade na tomada de decisões		X
Preferência por processos decisórios compartilhados		X
Ênfase no caráter participativo nas discussões e compartilhamento de informações		X

Embora o quadro de valores inferido esteja presente em todo o grupo, pôde-se observar que determinados traços culturais ganhavam maior intensidade em uma parcela dos seus componentes. Esta constatação permitiu identificar duas subculturas com orientações de conduta nem sempre compatíveis no que se refere aos processos de tomada de decisão e à forma de se gerenciar as atividades de projeto. Estes dois subgrupos foram categorizados como “tecnológico” e “pragmático”. O primeiro é constituído fundamentalmente pelo pessoal técnico, liderado pelos profissionais de engenharia e assistência técnica. O segundo reúne prioritariamente os profissionais das áreas de manufatura.

Durante a história relatada pelos entrevistados, esses dois grupos passaram a disputar posições de poder, alternando-se a ascendência de um sobre o outro em diferentes momentos da trajetória do projeto. Essa dissonância está fundamentalmente relacionada a traços que dizem respeito ao papel da tecnologia e à interpretação conferida ao conceito de qualidade na empresa. Em que pese essa dissonância, o grupo, em seu conjunto, demonstrou uma forte sintonia em diversos outros aspectos, posteriormente validados como fazendo parte de um repertório de valores e caracterizados como traços culturais.

Dos traços culturais identificados, são discutidos, na sequência deste trabalho, aqueles que se destacaram por atuar como condições limitantes ou facilitadoras ao aprendizado.

IX. Elementos da cultura do BCC facilitadores e limitadores da aprendizagem

Em função das características específicas da história de aprendizagem analisada, aparecem como fatores limitantes: “orgulho pela identidade do grupo”, “valorização da agilidade e flexibilidade operacional”, “expectativa elevada pelo reconhecimento do cliente”, “prioridade ao bom relacionamento com o cliente relativamente a outras partes envolvidas”. Como elementos facilitadores, foram detectados os seguintes padrões culturais: “ênfase no caráter participativo nas discussões e compartilhamento de informações” e “disposição a assumir riscos”. Uma característica não prevista da dinâmica cultural observada, a dissonância entre as subculturas, é também analisada em seu efeito para as experiências de aprendizagem.

IX.1. Traços culturais atuando como condições limitantes ao aprendizado

O orgulho pela identidade do grupo estimulava um comportamento de valorização dos esforços dos integrantes em preservar a sua auto-imagem. Este elemento da cultura se, de um lado, contribuía para o fortalecimento e integração do grupo, de outro obscurecia o seu senso crítico, o que veio a dificultar o reconhecimento das suas necessidades de capacitação e desenvolvimento.

Algumas das constatações do estudo de campo demonstram que deficiências de capacitação prejudicaram a atuação do grupo em momentos críticos do projeto. A falta de profissionais melhor qualificados limitou a implementação de processos de aprendizagem, particularmente aqueles relacionados à troca de experiências entre os diferentes grupos de engenharia (socialização). O mesmo ocorreu na explicitação dos processos do projeto em documentos de engenharia (externalização), que poderiam ser melhor desenvolvidos se contassem com uma melhor e mais diversificada expertise técnica.

A dificuldade de perceber suas próprias necessidades de capacitação pode encontrar explicação na falta de estímulo à autocritica que permeava o grupo. Tal comportamento se deve à influência do orgulho pela sua identidade positiva, reconhecida por clientes e concorrentes como de alta competência tecnológica e de excelência em seus produtos em função dos projetos passados. Esse pressuposto inconsciente contribuiu para que as mudanças nos requisitos tecnológicos não fossem encaradas como um desafio para as condições de capacitação dos integrantes do grupo naquele momento. Desta forma, não foram sequer consideradas as possibilidades de readequação ou requalificação do quadro de pessoal para enfrentar as demandas do novo projeto.

No momento em que, tardiamente, a percepção da lacuna tecnológica ficou evidente, entrou em ação outro traço cultural, associado à valorização dos esforços para a preservação da auto-imagem do grupo que estava sendo maculada pela sugestão da incompetência técnica naquele novo contexto. A análise da história de aprendizagem permite perceber que houve um grande esforço para falsear a realidade e minimizar os problemas advindos da insuficiência de capacitação. Evitavam-se, assim, decisões que pudessem superar esta restrição porque, fatalmente, esta opção feriria fortemente a auto-estima do grupo.

É possível constatar como esses traços culturais limitaram os processos de socialização e externalização do conhecimento nas experiências de aprendizagem do grupo. Como consequência, a velocidade de adequação do projeto à nova tecnologia foi retardada, aumentando seu tempo de ciclo, o que influenciou negativamente diversos outros indicadores de desempenho do contrato.

A elevada expectativa de reconhecimento associada a valorização do bom relacionamento com o cliente configuraram-se também como traços culturais limitadores da aprendizagem.

As atitudes manifestadas pelo grupo BCC revelaram um esforço permanente para manter um estreito contato profissional e pessoal com os representantes do cliente. Nessa interação, o grupo tentava fazer prevalecer sua imagem competência técnica. Ocorre que era amplo o repertório de conhecimentos do cliente, como resultado da experiência de campo dos seus profissionais adquirida, inclusive, em projetos de instalação de equipamentos fornecidos por concorrentes da BCC. Em determinado momento da evolução do contrato, os profissionais

da companhia cliente, antevendo problemas já conhecidos e incorporados ao seu conhecimento tácito, passaram a exigir modificações de projeto. Esse período foi marcado por uma significativa mudança nas relações interpessoais que prevaleciam até então, desestabilizando profundas crenças compartilhadas durante anos de experiências comuns dentro da BCC, notadamente a elevada expectativa de reconhecimento e o apego ao bom relacionamento com o cliente.

O confronto entre a superioridade do conhecimento técnico da equipe do cliente e a tentativa de preservação da auto-imagem de competência técnica pelo grupo da BCC provocou um grande desgaste no relacionamento de confiança entre as empresas. Prejudicou também o processo de comunicação no interior do grupo BCC e entre os dois grupos, resultando em sintomas como pouca assertividade e transparência, resistência para aceitar sugestões, utilização de rituais de degradação na ocorrência de erros, entre outras disfunções comportamentais.

Esse ambiente conflituoso traz à cena uma situação nova e instável, cuja consequência imediata é a superação daquilo que Nonaka *et alli* (2001a) chamam de capacidade de acomodação do grupo. A principal reação é de resistência aos processos de socialização que poderiam ocorrer por meio do compartilhamento de conhecimento entre as duas equipes. O novo contexto inibiu as possibilidades de apreensão da experiência prática do cliente bem como a sua incorporação ao projeto, o que implicou na limitação das oportunidades de aprendizagem e na penalização dos requisitos de prazos e custos do empreendimento.

A emergência de subculturas e as disputas de poder entre elas influenciaram negativamente o desempenho técnico e gerencial do grupo. Interferiram também nos processos de comunicação que são mecanismos fundamentais de socialização do conhecimento. As relações entre o poder e a cultura nas organizações são abordadas por diversos autores que se dedicaram à análise destes temas nas organizações (Schein, 1989; Fischer, 1996; Fleury, 1989). Ainda que este estudo não estivesse voltado para esse aspecto, ele surgiu como uma característica da história de aprendizagem do grupo estudado.

Como vimos anteriormente, foram reveladas duas subculturas, cada uma delas adotando formas distintas – e muitas vezes conflitantes — de dar significado aos sinais do ambiente. Nomeamos a primeira como “grupo tecnológico” (representado principalmente pelo pessoal de engenharia) e a segunda de “grupo pragmático” (representado pelo pessoal das áreas de manufatura). Tais subculturas encontram paralelo com a noção de “comunidades profissionais” conceituadas por Van Maanen e Barley (2000). Segundo os autores, elas são geralmente baseadas na similaridade do embasamento educacional ou na experiência profissional dos seus membros, gerando as chamadas “panelas” ou “feudos” dentro de um grupo maior ao qual pertencem.

O teor dos depoimentos colhidos nas entrevistas em profundidade sugere que o grupo foi submetido a uma grande tensão em função das disputas de poder entre esses dois segmentos. O período em que se desenvolveu o contrato analisado no presente estudo coincidiu com um momento em que predominava, na direção da empresa e do grupo, o pensamento “pragmático”, contrariando premissas básicas do subgrupo “tecnológico”. Como consequência desse conflito, pode-se perceber que diminuiu sensivelmente o grau de compromisso e envolvimento de elementos chave do subgrupo tecnológico no projeto. Este fato deve ser considerado ainda mais grave para o contrato quando se constata que o grupo contava com maior experiência técnica, de negociação e de gestão dos produtos BCC no Brasil. Observa-se também, neste período, um relativo distanciamento entre a equipe de engenharia do produto em São Paulo e a sua fonte de tecnologia na sede da empresa, localizada nos Estados Unidos.

É fácil perceber como essa falta de compromisso e de suporte técnico constituíram-se como obstáculos ao projeto e ao processo de gestão do conhecimento do grupo. As disputas de

poder pela predominância de traços tecnológicos ou pragmáticos limitaram os mecanismos de aprendizagem capazes de facilitar o compartilhamento do conhecimento tácito de engenharia — o “*know-how*” e, principalmente, o “*know-why*” (socialização). Criaram restrições também ao desenvolvimento de soluções técnicas inovadoras, que poderiam surgir do contato entre as duas equipes, além de limitar a incorporação das soluções encontradas nos documentos de projeto (externalização).

IX.2. Análise dos traços culturais facilitadores dos processos de aprendizagem

Dentre as condições facilitadoras dos processos de aprendizagem, destaca-se a *valorização do comportamento participativo e do compartilhamento de informações* pelo grupo estudado, particularmente em sua área de manufatura. Estas duas orientações são claramente percebidas nos discursos da gerência e da liderança da produção e ratificadas na observação da prática cotidiana. Refletem-se também no caráter participativo dos processos decisórios e na ênfase dada ao compartilhamento de informações no ambiente operacional da fábrica.

Essas características manifestaram-se de maneira explícita na observação da condução das reuniões informativas e deliberativas que envolvem um número relativamente grande de representantes das diferentes funções da produção. Diferentemente do que se observa no ambiente de engenharia, além das reuniões formais, troca-se muita informação através do contato informal, — prática considerada fundamental no processo de socialização do conhecimento, conforme sugerem Nonaka e Takeuchi (1997).

A cultura que privilegia o trabalho participativo e o envolvimento das pessoas nos processos decisórios alimenta um dos fatores facilitadores para a criação do contexto capacitante para a aprendizagem, conforme descrito por Nonaka *et alli* (2001b). Essa contribuição se dá por meio do diálogo, que atua como elemento chave para integrar múltiplos pontos de vista, experiências e disciplinas.

A *disposição para assumir riscos* foi identificada como um traço marcante na cultura da BCC. Ela se manifesta tanto nas decisões técnicas, tomadas durante as atividades de projeto e de assistência técnica, quanto nas decisões operacionais, tomadas durante os processos de fabricação. Aparentemente, essa característica se deve à necessidade de atender a um fator de adaptação externa, representado pela demanda do mercado de atuação da BCC por agilidade e respostas rápidas.

O sentido desse “assumir riscos” é interpretado aqui como a disposição para tomar decisões com base em informações disponíveis, mediante a avaliação ponderada do risco envolvido. Naturalmente, essa avaliação ponderada está condicionada ao conhecimento tácito e explícito disponível a quem a realiza. Está alicerçada também em premissas culturais, tais como crenças, modelos de pensamento e sistema de significação.

No âmbito da engenharia, por exemplo, a aceitação de riscos estaria associada a decisões técnicas de projeto tomadas com base em dados parciais. Assumir com segurança este tipo de decisão depende profundamente do conhecimento tácito acumulado na atividade. Na área de produção, a aceitação do risco pode ser verificada pela experimentação de processos alternativos de manufatura que não foram previamente desenvolvidos e testados. Com base no caso estudado, identificamos, assim, evidências de que o traço cultural de disposição para assumir riscos contribuiu positivamente para a prática de experimentação, que atua como um dos mecanismos disponíveis para a aprendizagem pelo grupo.

X. Considerações finais

O presente estudo não tem a pretensão de avaliar exaustivamente todas as relações possíveis entre cultura e aprendizagem, ambos fenômenos sociais complexos e contextuais. O que procuramos demonstrar com o estudo de caso BCC foi a maneira pela qual a cultura age limitando ou facilitando o funcionamento do grupo como um grupo de aprendizado.

É interessante observar que valores considerados altamente positivos para a integração do grupo estudado, tais como orgulho pela identidade, preservação da auto-imagem e bom relacionamento com o cliente, podem se tornar obstáculos às dinâmicas de aprendizagem. Por outro lado, a valorização, pela cultura, dos comportamentos intrinsecamente associados à geração do conhecimento coletivo, como a participação e o compartilhamento, atua de modo favorável à expansão do conhecimento no grupo.

O estudo revelou também que, dos quatro modos de conversão propostos por Nonaka e Takeushi (1997), aquele que mais sofreu a influência dos aspectos culturais detectados foi o de “socialização”, ou seja, o processo de compartilhamento do conhecimento tácito entre os componentes do grupo. Essa constatação é particularmente relevante, uma vez que a literatura é unânime ao considerar esse tipo de conhecimento como o mais importante fator de competitividade das organizações no mundo contemporâneo.

Tal revelação se reveste de coerência quando se observa que é no modo de conversão de conhecimento denominado “socialização” que a cultura se manifesta como causa e, ao mesmo tempo, produto do conhecimento coletivo. Quando esse movimento é suficientemente intenso e incide sobre pressupostos básicos do grupo (*double loop*) temos mudanças profundas no grupo e em sua cultura; quando isso não ocorre, os valores e crenças prevalentes se mantêm (Argyris, 1996). Segmentados em duas subculturas e questionados em alguns dos traços culturais construídos em sua história pregressa, os integrantes do projeto analisado parecem não ter complementado um processo de transformação capaz de conferir-lhes uma nova identidade. Interromperam os ciclos de conversão e oscilaram entre o novo – demandado pelo projeto e o velho, caracterizado por aquilo que o grupo sempre foi. Não encontraram ou foram capazes de criar aquilo que os autores chamam de ambiente capacitante para a complementação de uma aprendizagem organizacional reformuladora da cultura existente. (Nishida, 2001; Nonaka *et alli*, 2001a; Nonaka *et alli*, 2001b)

Os resultados do estudo contribuem, enfim, para comprovar como cultura, aprendizagem e conhecimento organizacional são temas intimamente relacionados. São dimensões da vida organizacional multidisciplinares em seu caráter, sociais em sua essência e complementares em sua natureza.

XI . Referencial Bibliográfico

- ARGYRIS, C. *Organizational Learning II: theory and practice* – Reading, Mass. Workingham: Addison-Wesley, 1996.
- ARGYRIS, C, SCHON, DA. *Organizational Learning: a theory of action perspective*. Workingham: Addison-Wesley, 1978.
- COOK, SDN, YANOW, D. Culture and organizational learning, *Journal of Management Inquiry*, vol.2, n.4, December 1993.
- DODGSON, M. Organizational Learning: A review of some literatures. *Organizations Studies*, 1993; volume14/nº3:375-94.
- FISCHER, RM. O Círculo do Poder: As Práticas Invisíveis de Sujeição nas Organizações Complexas. In: FLEURY, MTL, FISCHER, RM. *Cultura e Poder nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 65- 88
- FLEURY, MTL, OLIVEIRA JÚNIOR, MM. *Gestão Estratégica do Conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2001.
- FLEURY, MTL. Cultura Organizacional: os modismos, as pesquisas, as intervenções: uma discussão metodológica. *Revista de Administração*, São Paulo. p. 3-9, 1989.
- FLEURY, MTL. O desvendar da Cultura de uma Organização: uma discussão metodológica, In: FLEURY, MTL, FISCHER, RM. *Cultura e Poder nas Organizações*. São Paulo: Atlas, 1996. p. 15-28.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P, STARBUCK, W. *Handbook of organization design*. Oxford: Oxford University, 1981. p. 3-27.

KLUCHHOLHN, FR. Orientações de Valor Dominantes e Variantes. In: KLUCHHOLHN, F, et al. *Personalidade: na natureza, na sociedade e na cultura*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965. p. 447-468.

NISHIDA, K. Fundamental Problems of philosophy http://www.dialogonleadership.org/Nonaka_et_al.html, 2001.

NONAKA, I, TAKEUSHI, H. *Criação de Conhecimento na Empresa: como as Empresas Japonesas Geram a Dinâmica da Inovação*. São Paulo: Campus, 1997.

NONAKA, I. *The knowledge creating company*. New York - USA: Harvard Business Review, Nov/Dec, 1991. p. 96-104.

NONAKA, I, KROGH, G, ICHIRO, K. *Facilitando a criação de conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua*. São Paulo: Campus, 2001.

ROTH, G, KLEINER, A. *Learning about Organizational Learning: Creating a Learning History*. MIT Center of Organizational Learning. Cambridge, 1995.

SANTOS, I.O. *Influência dos Traços Culturais nos Processos de Aprendizagem Organizacional*. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade : Universidade de São Paulo, 2002.

SCHEIN, EH. *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1989.

SENGE, PM. *A quinta disciplina*. São Paulo: Best Seller, 1990.

SPENDER, JC. Gerenciamento de sistemas de conhecimento. In: FLEURY, MTL, OLIVEIRA JÚNIOR, MM. *Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando Aprendizagem, Conhecimento e Competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

TENKASI, R. The dynamics of cultural knowledge and learning in creating viable theories of global change and action. *Organizational Development Journal*. Vol. 18, number 2, Summer 2000.

TRICE, HM, BEYER, JM, Trice, HM, Beyer, JM. Studying organizational culture through rites and ceremonies. *Academy of Management Review*, 9, 653-669, 1984.

VAN MAANEN, J, BARLEY, SR. Occupational Communities: Culture and Control in Organizations. In: SCHEIN, EH. *Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning in the 21st Century*. <http://www.sol-ne.org/res/wp/three.html> 2000.

GARVIN, D.A. Building a Learning Organization. Harvard Business Review, July/August 1993, pp. 78-91

STRATI, A. Organizational symbolism as a social construction: a perspective from the sociology of knowledge, Human Relations, vol. 51, n.11, 1998

ARGYRIS, C. Double loop learning in organizations. Harvard Business Review, September/October, 1977

BERGER, P.L. & LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1983

FIOL, C.M. and, LYLES, M.A. . Organizational Learning. The Academy of Management Review, Outubro, 1985