

3 Aprendizagem organizacional

Neste Capítulo, discutem-se inicialmente as contribuições das vertentes conceituais de aprendizagem organizacional (AO) – perspectivas cognitiva e social, para em seguida focalizar uma das abordagens integradoras de AO, apresentada por Antonacopoulou e Chiva (2005; 2007) – a perspectiva da complexidade social. Apresenta-se o modelo conceitual de AO como proposto por esses autores, considerando-se três dimensões de análise – ‘engajamento em poder e política’, ‘multiplicidade de níveis de aprendizagem’ e ‘interconectividade entre forças internas e externas’. A partir do entendimento desse modelo, busca-se articular a perspectiva da complexidade social de AO com o tema normalização internacional em responsabilidade social, particularmente com o processo de elaboração da Norma Internacional ISO 26000, caracterizado na pesquisa aqui relatada como um sistema adaptativo complexo.

3.1. Aprendizagem organizacional: perspectivas principais

Desde as contribuições que surgiram nas décadas de 60 e 70 (Cyert e March, 1963; Cangelosi e Dill, 1965; e Argyris e Schön, 1978), o tema aprendizagem organizacional vem ganhando cada vez mais importância, notadamente a partir da década de 90, quando pesquisadores da área de administração passaram a se interessar pelo desenvolvimento de estudos empíricos e criação de abordagens integradoras de AO.

No âmbito das empresas, difundiam-se conceitos subjacentes à AO e buscava-se internalizá-los em suas rotinas, práticas e processos.

A título de ilustração, o levantamento bibliográfico realizado por Crossan e Guatto (1996) indica que há tantas contribuições acadêmicas nesse campo, publicadas no ano de 1993, quantas foram publicadas em toda a década de 80. Easterby-Smith e Araujo (2001) comentam que a edição especial do periódico

Organization Science (v.2, n.1, 1991) contribuiu significativamente para elevar o perfil da aprendizagem organizacional e gerar interesse pelo tema.

Adicionalmente, acredita-se que os artigos seminais dos professores da Harvard Business School, Robert Kaplan e David Norton, em 1992 e 1993, apresentando a metodologia *Balanced Scorecard* (BSC) de medição e gestão de desempenho global, tenham também influenciado a mudança de perfil e o aumento do interesse pelo tema AO. Isso porque esses autores destacaram, desde seu primeiro artigo, a importância da perspectiva ‘aprendizado e crescimento’ como base das outras três perspectivas de análise (processos internos, mercado e financeira). Considera-se que as empresas e organizações, ao adotarem o BSC como modelo de gerenciamento estratégico, tiveram a necessidade de definir objetivos e indicadores associados a ativos intangíveis, o que levou os estudiosos e acadêmicos a buscar abordagens não-reducionistas para tratar do tema AO em processos de planejamento estratégico e gestão de desempenho.

Na literatura especializada, pode-se encontrar uma diversidade de dimensões e construtos, a partir dos quais o tema AO vem sendo pesquisado. Tais construtos, por sua vez, baseiam-se em referenciais teóricos dos mais diversos campos das Ciências Humanas, conforme discutido nos trabalhos de Dierkes et al. (2001) e Easterby-Smith e Lyles (2003).

Como argumentam Easterby-Smith e Lyles (2003), tal diversidade tem provocado debates intensos em torno de (i) métodos utilizados nas pesquisas sobre AO, como escalas de medição da capacidade de aprendizagem nas organizações; (ii) possíveis mecanismos de promoção da aprendizagem no âmbito das organizações; e (iii) interfaces epistemológicas entre os temas aprendizagem organizacional, organizações de aprendizagem, gestão do conhecimento e competências estratégicas.

Contribuições recentes para o avanço desses campos fizeram emergir questões que se encontram ainda à espera de equacionamento e apontam novas direções para futuras pesquisas e investigações em AO (Vince et al., 2002; Lyles e Easterby-Smith, 2003; Easterby-Smith et al., 2004; Elkjaer, 2004; Antonacopoulou e Chiva, 2005; 2007).

Face à diversidade de visões identificadas nos trabalhos de Dierkes et al. (2001) e Lyles e Easterby-Smith (2003) e também nos resultados da revisão

bibliográfica desta dissertação, buscou-se representar esquematicamente o referencial teórico que apóia a pesquisa e que será apresentado em maior detalhe nas seções seguintes (Figura 3.1).

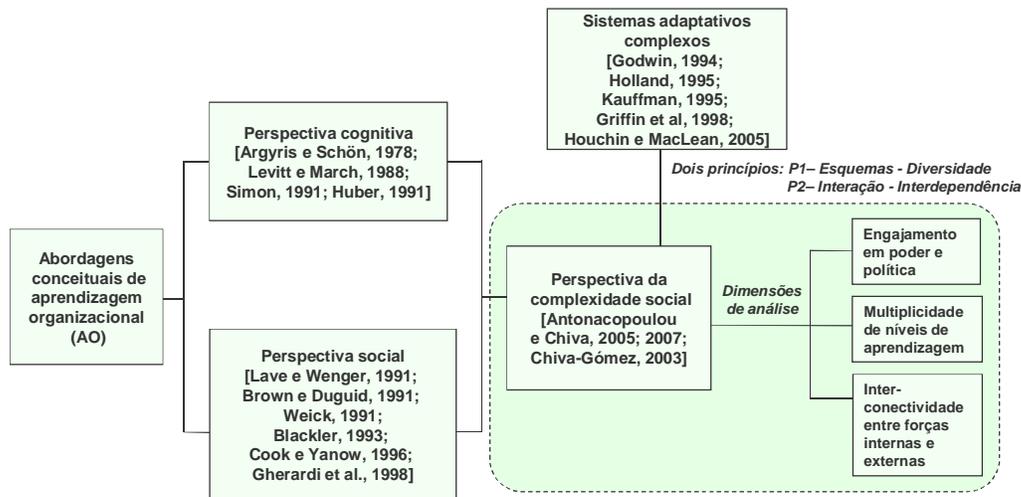


Figura 3.1 – Representação esquemática do referencial teórico de AO adotado na pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

Em um primeiro nível (à esquerda da Figura 3.1), destacam-se: (i) a perspectiva cognitiva e seus principais autores Argyris e Schön (1978); Levitt e March (1988); Simon (1991) e Huber (1991); e (ii) a perspectiva social, pelas lentes de Lave e Wenger (1991); Brown e Duguid (1991); Blackler (1993); Cook e Yanow (1996); e Gherardi et al (1998). Discutem-se nas seções seguintes as contribuições desses autores, visando fundamentar a escolha da abordagem teórica da perspectiva da complexidade social que integra muitos dos elementos-chave das vertentes principais.

A perspectiva cognitiva considera aprendizagem como um fenômeno individual e, conseqüentemente, aborda e explica AO através da aprendizagem dos indivíduos ‘aprendizes’.

Já a perspectiva social considera que a aprendizagem é um fenômeno social e, conseqüentemente, apresenta AO à luz do conceito de comunidades e grupos de aprendizagem coletiva.

Ambas as perspectivas são importantes e necessárias para que se construa uma perspectiva de complexidade social da AO. Discutem-se, a seguir, as

perspectivas cognitiva e social da AO para fundamentar a escolha da abordagem conceitual que será adotada nesta dissertação.

Easterby-Smith e Araujo (2001), ao apresentarem os futuros desafios que cercam o campo da pesquisa em AO, destacam a importância do desenvolvimento de modelos que integram as duas vertentes – cognitiva e social. Além disso, destacam o desenvolvimento de melhores métodos para medição dos processos de aprendizagem e conhecimento e a avaliação dos impactos da aprendizagem sobre a organização em si e seu desempenho. Acredita-se, portanto, ser oportuno o desenvolvimento de uma investigação exploratória que, partindo da idéia de que a aprendizagem organizacional é um sistema dinâmico de comportamentos que perpassam os níveis individual, dos grupos e da organização, procure analisar os mecanismos experimentados durante o processo de normalização da ISO 26000.

3.1.1. Perspectiva cognitiva

Um grupo de estudiosos notáveis de AO examinaram como os indivíduos dentro das organizações aprendem (March e Olsen, 1975; Argyris e Schön, 1978; Shrivastava, 1983; Simon, 1991; Dodgson, 1993).

A perspectiva individual explora AO como aprendizagem individual em um contexto organizacional. A partir desta perspectiva, pesquisadores enfocam a aprendizagem individual realizada em organizações e as formas como essa aprendizagem está ligada a possíveis mudanças organizacionais. A suposição é que os indivíduos aprendem e depois transferem o que sabem para outros. Modelos de AO como o de Huber (1991) baseiam-se principalmente nesta perspectiva, que examina a existência de diversas fases (aquisição de informação - disseminação de informação-interpretação coletiva) originadas por aprendizagem individual, resultando na mudança da memória organizacional.

A perspectiva individual de AO está ligada a teorias de aprendizagem psicológica (behaviorista, cognitivista, humanista). AO é o procedimento eficiente para o processamento, interpretação e melhoria das representações da realidade através do conhecimento. Consistente com essa perspectiva, grande parte da literatura recente de gestão do conhecimento parte do pressuposto de que o

conhecimento pode ser codificado, armazenado e facilmente transmitido (Chiva e Alegre, 2005).

Quando essa transmissão de conhecimento ocorre, ou está incorporado em regras e rotinas, então o conhecimento organizacional é criado (Cohen e Bacdayan, 1994).

3.1.2. Perspectiva social

Com a publicação de estudos realizados por Lave e Wenger (1991) e Brown e Duguid (1991), surgiu o caráter social da AO. Essa perspectiva explora AO como o produto de interações sociais, normalmente no local de trabalho, e coloca uma alternativa ao modelo indivíduo aprendendo como alguém que processa a informação e modifica sua estrutura mental.

A perspectiva social implica que os indivíduos são atores sociais que, juntos, irão construir um entendimento do que os rodeia e aprender com a interação social dentro dos sistemas sociais, tais como organizações (Gherardi et al., 1998).

De acordo com a perspectiva social, a aprendizagem só pode ser alcançada pela participação ativa (Blackler, 1993), que está constantemente sendo modificada. Como resultado, esta perspectiva centra-se em mudança, em vez de ordem e regulamentos (Elkjaer, 2003).

Ao invés de tentar compreender que tipo de processos cognitivos ou estruturas conceituais estão envolvidos na AO, a perspectiva social propõe-se a explicar que tipo de contexto social é mais adequado para AO, com foco no grupo e na comunidade, em vez de na mente do indivíduo. Portanto, como Elkjaer (2003, p. 50) argumenta, a aprendizagem é percebida como uma atividade contínua, que não pode ser controlada, só o contexto pode ser controlado, facilitando assim a AO, em maior ou menor grau. De acordo com a perspectiva social, AO é conceituada como o processo de construção social de crenças e significados em que o contexto social desempenha um papel essencial (Berger e Luckmann, 1967).

Os aspectos políticos da AO, quando interpretados pela perspectiva individual, são freqüentemente conceituados como se fossem um problema

persistente, que tem de ser eliminado para que ocorra a aprendizagem. De uma perspectiva social, isso é irreal, pois a política é uma característica das relações sociais. Se o conhecimento é socialmente construído por indivíduos e grupos, é inevitável que interpretações particulares sejam apoiadas por alguns e rejeitadas por outros (Coopey, 1994). Assim, as relações de poder em uma organização terão um papel fundamental na AO, na medida em que expõem perspectivas concorrentes e graus de desigualdade na maneira como diferentes graus de conhecimento são empregados para apoiar os diferentes interesses. Nesses termos, política e poder desempenham um papel vital na visão social da AO, na medida em que trazem à tona o papel dos conflitos, contradições internas e tensões entre os atores sociais. O poder é um meio de construir relações sociais, mas não a única fonte de promulgar a realidade social.

3.2.

A perspectiva da complexidade social: uma abordagem integradora

Essa perspectiva explora as interações entre os diversos atores em contextos distintos de aprendizagem e em múltiplos níveis (individual, de grupos e das organizações) e identifica as condições que ressaltam e reforçam as interdependências entre eles. Antonacopoulou e Chiva (2005; 2007) buscam explicar as características da abordagem da perspectiva da complexidade social segundo três dimensões que, segundo eles, refletem a complexidade social discutida na revisão da teoria da complexidade a ser apresentada na seção 3.2.1.

A ênfase dada por esses autores concentra-se em dois conjuntos de princípios da teoria da complexidade: (i) *‘esquema-diversidade’*; e (ii) *‘interação-interdependência’*. Os autores ressaltam sua relevância para a compreensão da complexidade social e também para estudos de fenômenos organizacionais, em geral, ilustrados pelos trabalhos de Burnes (2005); de Sammut-Bonnici e Wensley (2002); e de Stacey et al. (2002).

Antonacopoulou e Chiva (2005; 2007) aplicam esses princípios na análise e reconceitualização de AO como um processo dinâmico e complexo. Baseando-se nessa conceitualização, esses autores buscaram articular as principais perspectivas focos dos debates no campo de AO para propor uma abordagem integrada e também dinâmica de aprendizagem organizacional.

Antonacopoulou e Chiva conceberam uma grade analítica que denominaram de *EMIC* (sigla em inglês para a expressão ‘*Engagement, Multiplicity, Inter-Connectivity*’). Segundo seus autores, essa grade é capaz de capturar a natureza contextual e de auto-organização das práticas de aprendizagem organizacional em sistemas sociais. Reforça a importância das condições e dos fatores do contexto externo e do ambiente organizacional interno que moldam o processo de aprendizagem gerador de novos esquemas que emergem e evoluem em diferentes níveis da organização.

Na Caixa de Texto 3.1, apresentam-se as três dimensões de AO e suas descrições resumidas. Uma descrição mais detalhada dessas dimensões encontra-se nas seções 3.3.1 a 3.3.3.

Caixa de Texto 3.1 – Dimensões da aprendizagem organizacional em sistemas adaptativos complexos

- **Engajamento em poder e política** – a política reflete as dinâmicas que são criadas durante as negociações entre os agentes com interesses diferentes. O poder é o meio através do qual os conflitos de interesses são resolvidos, sendo também uma fonte para reforçar as escolhas dos agentes durante o processo de interação.
- **Multiplicidade de níveis de aprendizagem** – refere-se aos diversos níveis de aprendizagem, desde o individual, passando pela aprendizagem dos diversos grupos que participam de um determinado processo organizacional. Considera forças como identidade, linguagem, crenças, valores, poder e política.
- **Interconexão entre forças internas e externas** – compreende os processos não-lineares de aprendizagem coletiva, construídos a partir de interações entre os indivíduos em um determinado grupo, entre os grupos e entre os indivíduos e grupos e seus respectivos ambientes externos.

Fonte: Elaboração própria, com base em Antonacopoulou e Chiva, 2007, p.288 -289.

3.2.1. Princípios da teoria da complexidade e AO

A teoria da complexidade e suas implicações para o domínio organizacional podem ser consideradas recentes, como argumentam Bettis e Wong (2004). Citam autores como Boist e Child (1999), Brown e Eisenhardt (1997), Gell-Mann (1996), Stacey (1996) e Holland (1995) que estudaram as organizações segundo a perspectiva do pensamento complexo de Morin (2003) e passaram a perceber as organizações como sistemas adaptativos complexos ou SACs.

De acordo com a conceituação de Holland (1995), os sistemas adaptativos complexos compreendem uma nova postura ou forma de ver o mundo e, segundo

essa visão, os sistemas são complexos, por natureza, e adaptativos, em função de sua capacidade de aprendizagem (Stacey, 1996).

O olhar para as organizações como sistemas adaptativos complexos abre novas perspectivas para estudos e proposições conceituais, integrando abordagens teóricas de AO e da complexidade no campo organizacional.

Conforme Bettis e Wong (2004), a teoria da complexidade nas organizações inspirou o pensamento sobre o desenvolvimento de múltiplas lógicas organizacionais. Um dos princípios da teoria da complexidade é que há uma interação entre o caos e a ordem na qual o comportamento adaptativo complexo persiste. De forma distinta da fase caótica, em que predominam as interações randômicas, ou da fase ordenada, na qual as interações são estáveis, a fase complexa gera interações que são adaptativas a diferentes condições. Essa característica remete para uma nova forma de gestão, segundo a qual as organizações deveriam diminuir seus níveis de estabilidade e mover-se para um estado de desequilíbrio.

Os estudos de Holland (1995) concluem que regras simples são capazes de produzir comportamento complexo. Nessa perspectiva, considera-se importante compreender o conceito de sistemas adaptativos complexos e sua utilização para sistemas sociais, tendo em vista sua aplicação para o estudo de caso da construção da Norma ISO 26000.

Sistemas que se adaptam e aprendem são característicos de ambientes de normalização internacional, face à diversidade dos representantes que integram os comitês técnicos e grupos de trabalho. Nesse sentido, os conceitos referentes aos sistemas adaptativos complexos, aplicados a ambientes intensivos em conhecimento, como são os ambientes de normalização, podem trazer uma abordagem mais eficaz para a análise da dinâmica da AO nesses contextos.

3.2.2. Sistemas adaptativos complexos

Como ressaltado por Chiva-Gómez (2003), o conceito de SAC poderia muito bem ser crucial para a melhoria da compreensão da aprendizagem organizacional. Os principais motivos para propor o uso destes sistemas são: primeiro, que as organizações são consideradas como SAC (Gell-Mann, 1994;

Stacey, 1996; Anderson, 1999; Axelrod e Cohen, 1999) e, segundo, que uma das características mais importantes desses sistemas é sua capacidade de aprender (Gell-Mann, 1994; Stacey, 1995, 1996; Sherman e Schultz, 1998). Além disso, Mathews et al. (1999) argumentam que as ciências da complexidade emergente têm o potencial para ampliar e reforçar, principalmente, o conhecimento da mudança organizacional e de processos de transformação, que está intimamente ligado à aprendizagem organizacional.

Agostinho cita quatro conceitos-chave que definem a abordagem dos sistemas adaptativos complexos – autonomia, cooperação, agregação e auto-organização. A autora relaciona esses construtos da seguinte forma: “indivíduos autônomos, capazes de aprender e de se adaptarem, cooperam entre si obtendo vantagens adaptativas. Tal comportamento tende a ser selecionado e reproduzido, chegando ao ponto em que esses indivíduos cooperativos se unem formando um agregado que também passa a comportar-se como um indivíduo e assim por diante. Diz-se, então, que o sistema resultante se auto-organiza, fazendo emergir um comportamento global, cujo desempenho também é avaliado por pressões de seleção presentes nos ambientes externo e interno” (Agostinho, 2003, p.36).

A Figura 3.2 representa esquematicamente os sistemas adaptativos complexos conforme descrição a seguir, em que se ressaltam as ideias mais relevantes sobre SACs.

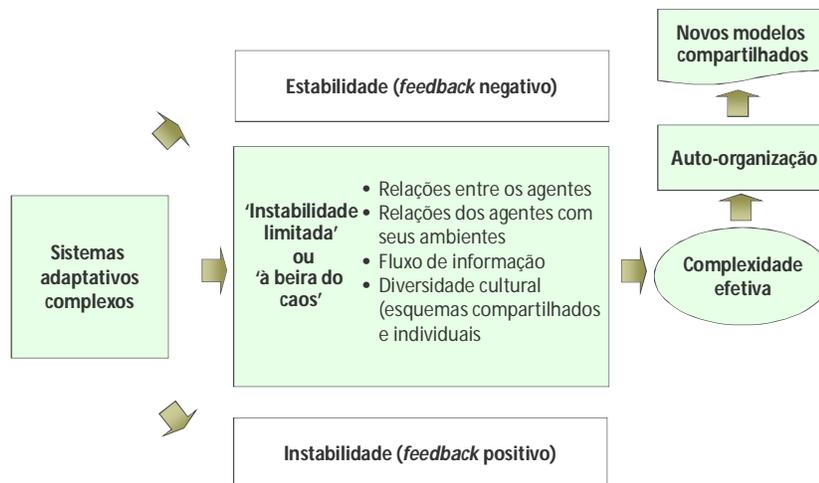


Figura 3.2 – Sistemas adaptativos complexos (SACs)

Fonte: Antonacoupou e Chiva (2005).

SACs são sistemas que possuem um dinamismo que os torna capazes de responder de forma ativa ao que ocorre externamente. São formados por grande número de agentes que interagem entre si e com o ambiente externo. São autônomos, mas dependem da troca de energia e informação com o ambiente externo. Isso faz com que eles possam captar as variações do meio e decidir o que deve ser feito com a nova informação. Esses sistemas incorporam suas experiências de tal forma, que passam a utilizá-las como parâmetros de comportamento e desenvolvem forma muito própria de perceber e dar significado ao que vivenciam. Como os SACs e seus ambientes estão altamente imbricados, eles não evoluem simplesmente com o ajuste às mudanças; eles coevoluem (Godwin, 1994; Kauffman, 1995; Holland, 1995; Griffin et al, 1998; e Houchin e MacLean, 2005).

Na visão de autores como Lewin e Volberda (1999), Dijksterhuis, Van Den Bosch e Volberda (1999), Lewin, Long e Carroll (1999), os novos formatos organizacionais surgem da coevolução. Isso porque, à medida que um formato organizacional vigente não está respondendo satisfatoriamente à expectativa sobre ele, pressões internas e externas provocam reavaliações que resultam em mudanças. Uma vez implantada qualquer mudança, o ambiente irá reagir a ela, alterando as expectativas e forçando novas adaptações.

SACs são capazes de antecipar os resultados de suas ações, para os quais elas desenvolvem esquemas ou modelos (Holland, 1995; Anderson, 1999; Stacey, 1996). A existência desses (esquemas compartilhados), juntamente com os esquemas dos agentes individuais (diversidade), abre a possibilidade de alterações a essas regras, ou em outras palavras, evolução e aprendizagem.

Um esquema pode ser definido como um conjunto de regras que refletem regularidades na experiência ou como uma estrutura cognitiva que determina a ação que o agente ou o sistema terá, dada a sua percepção do ambiente (Anderson, 1999, p. 219; Stacey, 1996, p. 289).

De acordo com Stacey (1996), as regras são codificadas na forma de símbolos, como imagens mentais, números, cores, formas e outros. No caso de uma empresa, isso depende da natureza dos esquemas, se eles estão focalizando a política financeira da organização, ou a postura estratégica, ou ainda o *design* de um determinado produto, para citar alguns exemplos.

Esquemas podem ser relacionados com rotinas organizacionais, visto que essas são padrões recorrentes de interação entre os agentes e artefatos (Axelrod e Cohen, 1999). As rotinas surgem e se consolidam, porque as interações entre os agentes aumentam a probabilidade de repetições tardias das mesmas interações (Axelrod e Cohen, 1999).

Esquemas existentes podem sofrer três tipos de mudança (Stacey, 1996; Dooley, 1997):

- mudança de primeira ordem, ou aprendizado de ciclo simples, ocorre quando um sistema emprega seu esquema sem mudar, adaptando o seu comportamento aos estímulos apresentados a ele para que seu comportamento se torne mais benéfico;
- mudança de segunda ordem, ou aprendizagem de ciclo duplo, ocorre quando um sistema adapta seu comportamento aos estímulos que lhe são apresentados de uma maneira benéfica, como resultado de mudar seu esquema;
- mudança de terceira ordem ocorre quando um esquema sobrevive ou morre por causa da sobrevivência darwiniana ou morte de seu SAC correspondente. Esquemas podem mudar por mutação aleatória ou intencional ou combinação com outros esquemas. Mudança de esquema geralmente tem o efeito de tornar o agente mais robusto (pode executar em função da variação crescente ou variedade), mais confiável (pode executar mais previsivelmente), ou crescer em variedade de requisitos (pode se adaptar a uma ampla gama de condições). Assim, os autores entendem que a mudança de esquema implica aprendizagem adaptativa complexa.

Como mostra a Figura 3.2, SACs são auto-organizados (Anderson, 1999; Stacey, 1995). Em outras palavras, padrões de novo modelo de comportamento aparecem como uma consequência da interação de agente. Nenhum programa único ou agente determina completamente o comportamento do sistema. Esses sistemas se auto-organizam, quando se encontram na ‘beira do caos’ ou em situações de ‘instabilidade limitada’ (Anderson, 1999; Stacey, 1995, 1996; Kauffman, 1993; Gell-Mann, 1994). SACs são capazes de desenvolver três tipos de comportamento: estáveis ou controlados por *feedback* negativo, instável ou

controlado por *feedback* positivo, e instabilidade limitada ou tensão entre várias forças que os colocam à ‘beira do caos’ (parte central, da Figura 3.2).

Na ‘beira do caos’, o sistema é muito complexo, no sentido de que o grau de extensão do esquema necessário para defini-lo é alto, (Gell-Mann, 1994), e um equilíbrio entre estabilidade e caos é produzido. ‘À beira do caos’ é uma forma de ‘instabilidade limitada’ encontrada na fase de transição entre as zonas de operação de ordem e desordem para um SAC (Stacey, 1996). De acordo com Stacey (1995, p. 486), a instabilidade limitada nas organizações implica um equilíbrio entre um sistema formal (integrando hierarquia, burocracia, estabilidade e sistemas negativos de controle de *feedback*) e um sistema informal (alta diversidade cultural, o conflito, a atividade política generalizada, fraca visão compartilhada e ambiguidade).

Um processo de destruição criativa ocorre na beira do caos, em que o esquema geral é modificado, devido às interações contínuas entre os agentes e seu ambiente, ao fluxo de informações e ao nível de diversidade entre os esquemas dos agentes. Quando estes aspectos ou parâmetros se tornarem precisos, a situação muda da estabilidade para a beira do caos (Stacey, 1996). Essa etapa representa a mais alta complexidade efetiva (Gell-Mann, 1994).

A abordagem da complexidade e os estudos realizados no campo organizacional sugerem que deveria haver uma preocupação maior por parte da organização com o desenvolvimento de um conjunto de metarregras a serem incorporadas por todos os agentes do sistema. As metarregras são regras gerais que dão origem a regras específicas e práticas, mais próximas da operação e execução das ações. Reforçam a noção de autonomia, como base dos sistemas adaptativos complexos. Os agentes autônomos alimentam-se das metarregras globais e geram suas regras locais.

A título de ilustração, tomando-se o caso da normalização da ISO 26000, os procedimentos gerais para o desenvolvimento de Normas ISO são definidos nas Diretivas ISO/IEC – Parte 1, que descrevem as regras básicas processuais e para redação a serem seguidas pelos comitês ISO (metarregras).

Pelas características inovadoras do processo de normalização da ISO 26000, adotaram-se procedimentos operacionais que emergiram do próprio ISO/TMB/WG SR, além do atendimento às diretrizes e princípios gerais de

normalização internacional estabelecidos pela ISO (regras locais alimentadas pelas metarregras da ISO).

3.3.

Modelo conceitual de AO em sistemas adaptativos complexos

Apresenta-se nesta seção, o modelo conceitual de aprendizagem organizacional em sistemas adaptativos complexos, objeto de discussão e validação empírica no contexto de normalização internacional, mais especificamente no processo de elaboração da Norma Internacional ISO 26000.

Define-se, para fins desta dissertação, aprendizagem organizacional como o modo como os indivíduos, os grupos e as organizações adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e mudam seus comportamentos. Na perspectiva da complexidade social, articulam-se as interações entre os diversos atores em contextos distintos de aprendizagem e em múltiplos níveis (individual, grupos e organização) e identificam-se as condições e fatores que favorecem e reforçam as interdependências entre eles.

A Figura 3.3 representa esquematicamente o modelo conceitual de AO proposto por Antonocopolou e Chiva (2005), segundo a perspectiva da complexidade social.

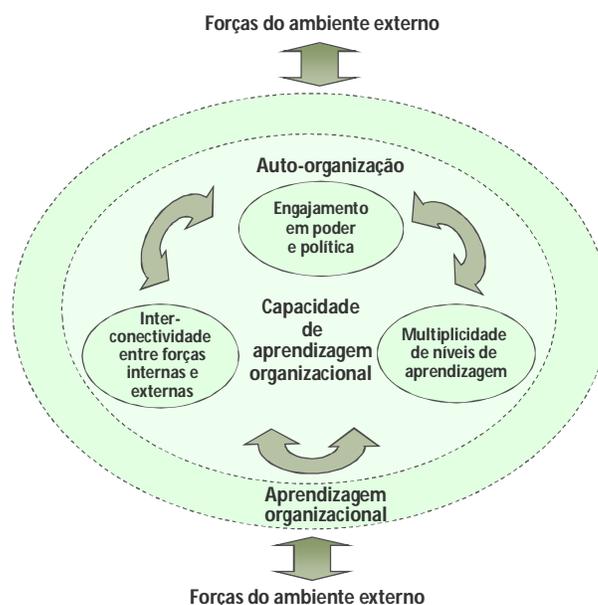


Figura 3.3 - Modelo de aprendizagem organizacional em sistemas adaptativos complexos

Fonte: Antonocopolou e Chiva, 2005, p.39.

Como pode ser observado na Figura 3.3, os autores buscam enfatizar a existência de interconexões entre três dimensões de aprendizagem, que serão discutidas a seguir.

3.3.1. Engajamento em poder e política

AO como um processo social complexo reforça a importância do poder e da política como uma característica central da aprendizagem e de organização. A política reflete as dinâmicas que são criadas durante as negociações entre os agentes com interesses diferentes.

O poder é o meio pelo qual conflitos de interesses são, em última análise, resolvidos (Morgan, 1997). É também uma fonte para reforçar as escolhas que os agentes fazem no processo de interagir com os outros. Engajamento em poder e política por agentes individuais é um reflexo da sua capacidade de deter seu poder para manter suas qualidades únicas, mesmo quando operam em comunidade.

Esse ponto sugere que o comportamento político não é apenas um reflexo de uma tentativa de encaixar, subordinando as preferências no interesse da homogeneidade coletiva. Muito pelo contrário, os autores argumentam que os agentes individuais podem caber em uma comunidade também quando exercem o seu julgamento prático para avaliar como responder às situações. Tanto seguindo quanto quebrando as regras à medida que aprendem, os agentes de um sistema social complexo contribuem por suas ações, tanto para a estabilidade ou para a renovação da organização.

O engajamento como um processo ativo de colaboração entre os agentes apoia a coordenação que enfatiza a complexidade de condições que mudam e permite uma maior capacidade de resposta às forças internas e externas. Isso significa que a relação entre os atores e as relações entre a organização e seu ambiente moldam as forças que influenciam o aprendizado que ocorre como uma condição para a co-evolução de ambos (organização e seu ambiente).

Reconhecer que políticas são fundamentais para a complexidade social não é o suficiente para aceitar que a política é uma característica do processo social. Conciliar perspectivas concorrentes não é o que produz o dinamismo que sustenta a complexidade social.

Em vez disso, argumenta-se que a complexidade social é sustentada por negociações em curso que estão embutidos nas conexões emergentes resultantes da atração e colaboração entre diversas perspectivas. O desafio para as organizações é criar um contexto em que a aprendizagem seja atraente para os agentes individuais, para que possam ser mais engajados na exploração de formas em que podem contribuir por sua aprendizagem para a renovação em curso de rotinas e práticas organizacionais. Só então a aprendizagem pode se tornar uma fonte de capacidade dinâmica (Zollo e Winter, 2002).

3.3.2 Multiplicidade de níveis de aprendizagem

Não obstante alguns autores como Gherardi e Nicolini (2001) considerarem que o processo de aprendizagem nas organizações não tem uma separação artificial por níveis, outros admitem que a aprendizagem possa ocorrer em uma multiplicidade de níveis, a saber: individual, em grupo, organizacional e interorganizacional (Edmondson e Moingeon, 1998; Pawlowsky, 2001; Chan, 2003; López et al, 2005; Antonacopolou e Chiva, 2005). Os autores da segunda vertente pressupõem que tais níveis possam ser examinados empiricamente, utilizando-se escalas de mensuração válidas e confiáveis que propiciam melhor entendimento sobre os aspectos e fatores (variáveis) presentes ou que influenciam cada um desses níveis.

Segundo Pawlowsky (2001), AO pode ser vista e estudada em seus diferentes níveis, que, por sua vez, se interconectam, congregando um conjunto de variáveis e construtos complexos. Esse autor enfatiza a importância de se examinar tanto os indivíduos (e suas capacidades de aprendizagem e possíveis mecanismos em relação a ambientes e situações novas e instáveis), quanto os grupos (vistos como sistemas sociais auto-organizados que funcionam a partir de dinâmicas próprias). Dessa forma, a aprendizagem pode ocorrer também no âmbito das organizações propriamente ditas e entre elas.

Discutem-se, a seguir, as principais contribuições teóricas de pesquisadores que analisaram a articulação entre os múltiplos níveis do fenômeno da aprendizagem no interior das organizações e dessas com seus ambientes externos. Apresentam-se as ideias seminais de autores como Argyris e Schön (1978) e Kim

(1993), assim como contribuições de Edmondson e Moingeon (1998); Pawlowsky (2001); Chan (2003); López et al (2005) e Antonacoupou e Chiva (2005).

Kim (1993) e Argyris e Schon (1978) defendem em seus trabalhos a idéia de que as organizações aprendem mediante a aprendizagem de seus membros individuais. Conforme Kim (1993), é possível entender a AO a partir da aprendizagem individual (AI), muito embora ele alerte que o processo pelo qual as organizações aprendem não pode ser visto como uma simples expansão do domínio da aprendizagem individual.

Já Argyris e Schön (1978) também concebem os indivíduos como ‘atores’ no processo de aprendizagem das organizações, mas não consideram adequado explicar a AO como uma simples coleção de ‘indivíduos aprendizes’.

Kim (1998) ressalta que a AI consiste de um processo pelo qual as convicções e crenças dos indivíduos mudam e essas mudanças passam a incorporar os modelos mentais. Tais ciclos de AI têm implicações para a aprendizagem organizacional, uma vez que também influenciarão os modelos mentais compartilhados na organização. Enquanto a organização depende dos indivíduos para aprender, esses podem aprender sem a organização. Além disso, o autor destaca que nem toda aprendizagem individual tem conseqüências para a organização.

Para Kim, a aprendizagem organizacional é definida como o processo pelo qual se pode aumentar a capacidade da organização para tomar ações eficazes, de forma análoga à aprendizagem individual (Kim, 1993).

Não obstante as organizações aprenderem a partir da experiência e das ações dos indivíduos, a aprendizagem organizacional não pode ser reduzida à aprendizagem individual. Citando Antonello (2005, p.18): “a aprendizagem organizacional ocorre na medida em que os integrantes da organização vivenciam uma situação problemática e a investigam empregando um olhar organizacional, conseguindo identificar lacunas entre o esperado e os resultados de suas ações presentes. A partir disso, respondem a este fato com um processo de pensamento e ações que os levam a modificar seus modelos mentais em relação à compreensão dos fenômenos organizacionais e reestruturar suas atividades de forma a alcançar os resultados previamente esperados”.

Adotar uma visão mais integradora permite combinar os vários níveis e unidades de análise e reconhecer que o foco deve ser o inter-relacionamento entre os níveis e unidades de análise, permitindo entender melhor como unidades de análise constituem cada outra parte e formam parte do todo. Compreender inter-relacionamentos requer mais do que apenas a atribuição de laços fortes ou fracos (Granovetter, 1983) para a forma com que os autores descrevem a forma como as diferentes dimensões estão ligadas. Inter-relacionamentos procuram dar conta das condições que definem a possibilidade de conectividade acontecer.

Na análise da AO realizada pelos autores, como Argyris e Schön (1978) e Kim (1993) e Granovetter (1983), as inúmeras conexões e interdependências entre os 'atores' (humanos e não humanos) e suas estruturas sociais estão sujeitas a forças como identidade, linguagem, poder e política, como condições fundamentais para moldar como a diversidade se acomoda em relação aos esquemas emergentes. Esse ponto sugere que AO emerge das possíveis conexões e interdependências exploradas em vários níveis de análise. Compreender quais são as condições que fazem com que conexões entre os diferentes níveis ocorram e como elas se formam é uma prioridade-chave.

Como definem Argyris e Schön (1978), os indivíduos aprendem quando estão envolvidos em atividades diárias, que exigem interação com os outros e com o meio exterior. Enquanto os grupos aprendem, quando seus membros cooperam para atingir objetivos comuns, a organização aprende ao obter *feedback* do ambiente e, a partir desse entendimento, consegue antecipar mudanças subsequentes. Nessa perspectiva, os autores ressaltam a importância da aprendizagem ser compartilhada em nível coletivo, com ênfase no papel do(s) grupo(s) nesse processo.

De acordo com Pawlowsky (2001), o grupo encontra-se em um nível de especial interesse, pois grupos podem ser entendidos como espaços nos quais as visões de mundo dos indivíduos são compartilhadas e mediadas, influenciando-se mutuamente. Esse aspecto é particularmente importante para a análise da dinâmica de aprendizagem do processo da ISO 26000, que congregou o próprio ISO/TMB/WG SR, com 450 especialistas no total, 9 subgrupos, 5 grupos linguísticos e Comitês Espelhos de 99 países, bem como grupos de 6 categorias de

stakeholders, a saber: indústria, governo, ONGs, consumidores, trabalhadores e ‘SSRO’ (sigla de ‘Service, Support, Research and Others’).

3.3.3.

Interconectividade entre forças internas e externas

Diversidade e heterogeneidade são obtidas pelas relações entre os agentes e pelas relações internas dos agentes ou indivíduos com o mundo exterior. Esse último aspecto não é enfatizado na literatura sobre a perspectiva social, pois, segundo seus autores, AO resulta da interação social no local de trabalho, sem referência ao ambiente.

Além disso, o senso de comunidade na perspectiva social de AO pressupõe homogeneidade e negligencia as tensões e os conflitos inerentes em perspectivas concorrentes dentro de uma comunidade de prática (Lave e Wenger, 1991). A razão pela qual as tensões e os conflitos não são cobertos nessa perspectiva é que o ambiente é visto como o principal catalisador para AO (Duncan e Weiss, 1979; Shrivastava, 1983), dado que é baseado no paradigma psicológico estímulo-resposta (Weick, 1991).

No entanto, a partir da perspectiva da complexidade social, a relação dos agentes com seu ambiente forma a base para sua aprendizagem, visto que, desse modo, os agentes alcançam esquemas individuais heterogêneos, o que causa entre outras coisas, a complexidade efetiva do sistema e a auto-organização emergente.

É fundamental, portanto, que a AO reflita tanto as conexões endógenas (internas), quanto exógenas (externas), que moldam a aprendizagem, visto que diferentes conjuntos de relacionamentos criam tanto a necessidade, quanto o contexto para a aprendizagem. Igualmente fundamental é entender as dinâmicas resultantes da relação entre forças internas e externas, à medida que elas interagem.

Isso posto, acredita-se que essa abordagem seja mais passível de explorar a relação mutuamente adaptativa entre a organização e o ambiente. Os ambientes interno e externo são dinâmicos e permeáveis, não apenas por causa da dinâmica sociopolítica que os constitui.

3.4. Modelo conceitual de AO no processo de elaboração da ISO 26000

Nesta seção, aplica-se o modelo conceitual de aprendizagem organizacional em sistemas adaptativos complexos, apresentado na seção anterior, no contexto de um processo de normalização internacional, mais especificamente do ambiente *multi-stakeholder* institucionalizado durante cinco anos para a elaboração da Norma ISO 26000.

O modelo aqui apresentado baseou-se fortemente nos trabalhos de Antonacopoulou e Chiva (2005, 2007) sobre aprendizagem organizacional em sistemas sociais complexos. Para a proposição de um modelo integrador (Figura 3.4), partiu-se das seguintes premissas:

- a estrutura organizacional, criada pela ISO em 2005 para os trabalhos de elaboração da Norma ISO 26000, configura-se como um sistema adaptativo complexo;
- no âmbito do ISO/TMB/WG SR, aprendizagem organizacional foi simultaneamente causa, consequência e contexto de um processo auto-organizado e co-evolucionário;
- as interconexões entre indivíduos e grupos dentro e fora do ISO/TMB/WG SR (e dos Comitês Espelho Nacionais) foram moldadas por forças políticas consideradas essenciais para a efetiva aprendizagem nesses contextos organizacionais;
- a dinâmica de negociação baseada em uma abordagem *multi-stakeholder*, que incluiu debates em nível internacional e em nível nacional, permitiu que as partes interessadas pudessem ser ouvidas e contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem no âmbito do ISO/TMB/WG SR (e dos Comitês Espelho Nacionais).

A Figura 3.4 representa esquematicamente a proposta de um modelo conceitual voltado para a análise da dinâmica de aprendizagem organizacional experimentada durante o processo de normalização da ISO 26000.

O desenvolvimento desse modelo partiu das três dimensões originais de Antonacopoulou e Chiva, que foram desdobradas em doze construtos. O modelo

visa fornecer as bases conceituais para a construção do instrumento de pesquisa *survey*, apresentado em detalhe no capítulo 5. Em termos específicos, visa apoiar:

- a investigação dos fatores e mecanismos que influenciaram o engajamento efetivo dos participantes do ISO/TMB/WG SR;
- a identificação dos aspectos mais relevantes para a AO no nível individual, no nível dos subgrupos e do ISO/TMB/WG SR como um todo;
- a análise das condições que favoreceram as interações entre os indivíduos do ISO/TMB/WG SR; entre os diversos grupos do ISO/TMB/WG SR; e entre indivíduos e grupos e seus múltiplos ambientes externos;
- a identificação dos principais fatores facilitadores para a aprendizagem organizacional em processos de normalização internacional (em geral) e avaliação de sua contribuição para a aprendizagem durante o processo de elaboração da Norma Internacional ISO 26000.

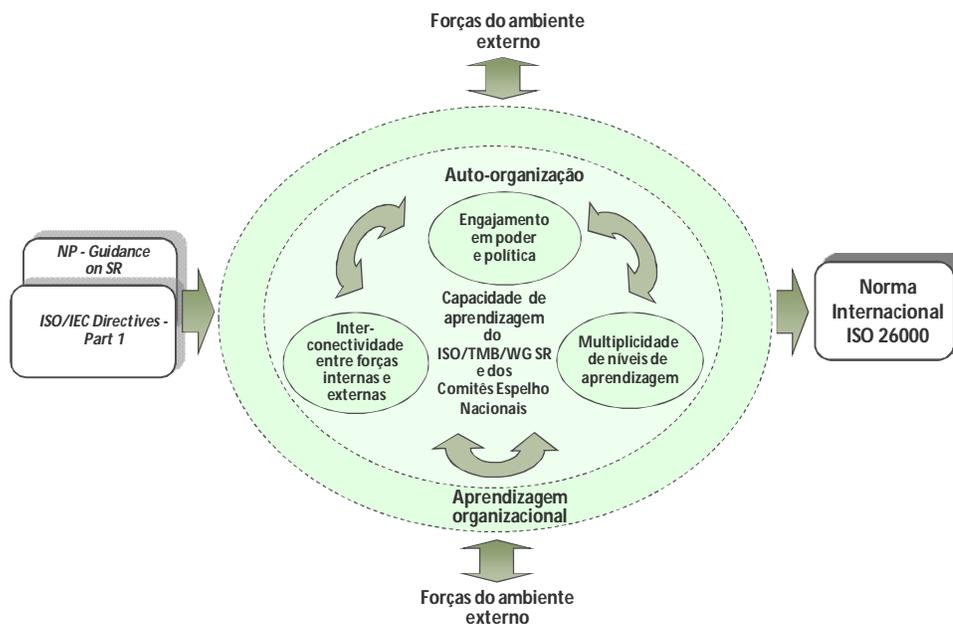


Figura 3.4 – Modelo conceitual de AO no processo de elaboração da ISO 26000

Fonte: Elaboração própria, adaptação de Antonacopoulou e Chiva, 2005.

Quanto à estrutura analítica, o modelo inclui dois níveis de análise – ISO/TMB/WG SR e Comitê Espelho Brasileiro – e compreende as três dimensões do modelo de Antonacopoulou e Chiva, cujo desdobramento em 12 construtos (4

por dimensão) resultou de um esforço para identificar na literatura (e no próprio processo de normalização vivenciado pelo pesquisador) as questões e conceitos que deveriam ser considerados, segundo a perspectiva da aprendizagem organizacional em sistemas adaptativos complexos.

Nesse sentido, apresentam-se no Quadro 3.1 as três dimensões, os respectivos construtos e o que se pretende investigar no processo da ISO 26000.

Quadro 3.1 - Dimensões e construtos do modelo conceitual de AO no processo de elaboração da ISO 26000

Dimensão	Construtos	O que se pretende investigar	
1. Engajamento em poder e política	1.1 Representatividade e legitimidade das partes interessadas	Que fatores influenciaram o efetivo engajamento dos participantes do ISO/TMB/WG SR, favorecendo a aprendizagem nos níveis individual e coletivo?	Que fatores facilitadores são os mais importantes para a aprendizagem organizacional em processos de normalização internacional (em geral)?
	1.2. Equacionamento de conflitos e tensões entre prioridades e interesses dos diversos atores e grupos de <i>stakeholders</i>		
	1.3. Diferentes perspectivas e motivações subjacentes à aprendizagem e criação de conhecimento		
	1.4. Liderança do processo		
2. Multiplicidade de níveis de aprendizagem	2.1. Aprendizagem individual	Que aspectos foram mais relevantes para a aprendizagem organizacional nos diversos níveis, desde o individual, passando pela aprendizagem dos inúmeros grupos que participaram do desenvolvimento da Norma ISO 26000 até o nível do ISO/TMB/WG SR como um todo?	Qual o grau de contribuição desses fatores para a aprendizagem durante o processo de elaboração da Norma ISO 26000?
	2.2. Aprendizagem coletiva		
	2.3. Aprendizagem nos diversos estágios do processo		
	2.4. Idioma oficial e existência de grupos lingüísticos como apoio à transparência e aprendizagem nos diversos níveis		
3. Interconectividade entre forças internas e externas	3.1. Interações entre indivíduos de um determinado grupo	Que condições favoreceram as interações entre os indivíduos do ISO/TMB/WG SR; entre os diversos grupos do ISO/TMB/WG SR; e entre indivíduos e grupos e seus múltiplos ambientes externos?	
	3.2. Interações entre os diversos grupos		
	3.3. Interações entre indivíduos e seus respectivos ambientes externos		
	3.4. Auto-organização		

Fonte: Elaboração própria.

3.5. Considerações finais sobre o capítulo

Neste capítulo, discutiram-se as contribuições dos principais autores das vertentes conceituais de aprendizagem organizacional (AO) – perspectivas cognitiva e social, focalizando-se em seguida em uma das abordagens integradoras de AO conforme proposta de Antonacopoulou e Chiva (2005; 2007). Trata-se da abordagem da complexidade social que busca explicar AO, segundo três dimensões de análise – ‘engajamento em poder e política’, ‘multiplicidade de níveis de aprendizagem’ e ‘interconectividade entre forças internas e externas’.

Essa perspectiva explora as interações entre os diversos atores em contextos distintos de aprendizagem e em múltiplos níveis (individual, grupos e das organizações) e identifica as condições que ressaltam e reforçam as interdependências entre eles. A partir desse entendimento, foi possível traçar paralelos durante o desenvolvimento deste capítulo com conteúdos vivenciados pelo pesquisador que participou ativamente no ISO/TMB/ WG SR como um dos líderes do processo.

Como apontado por Easterby-Schmidt e Araujo (2001), as formas mais comuns de pesquisa empírica centram-se em processos que favorecem o levantamento tipo *survey* e privilegiam resultados como indicadores de processos de aprendizagem, em lugar dos processos em si. Segundo esses autores, “há escassez de estudos que buscam induzir teoria, com base nas práticas existentes e estudam processos conducentes a resultados” (Easterby-Schmidt e Araujo, 2001, p.27).

Antonacopoulou e Chiva (2005; 2007) aplicam na análise e reconceitualização de AO dois princípios da teoria da complexidade, a saber: ‘esquema-diversidade’ e ‘interação-interdependência’. A percepção de que esses dois princípios balizaram a construção de consenso durante o processo complexo e dinâmico da ISO 26000 motivou e fundamentou a escolha dessa abordagem como a mais apropriada para analisar os mecanismos de AO no referido processo. Esses autores reforçam a importância das condições e fatores dos contextos externos e do ambiente organizacional interno que moldam o processo

de aprendizagem gerador de novos esquemas que emergem e evoluem em diferentes níveis da organização, como no caso do ISO/TMB/WG SR.

Propõe-se um modelo conceitual que integra os elementos-chave da abordagem de aprendizagem organizacional concebida por Antonacopoulou e Chiva (2005; 2007) aos referenciais teóricos e normativos associados ao tema normalização internacional em RS e à própria experiência do pesquisador no ISO/TMB/WG SR. Esse modelo constitui a base para a construção da grade analítica e do instrumento de pesquisa *survey*, utilizados no desenvolvimento do estudo de caso objeto desta dissertação (capítulo 5).