

3 Conhecimento e Aprendizagem

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica realizada a respeito do conceito de conhecimento e como ele pode ser disseminado e desenvolvido nas organizações e sobre como ocorre a aprendizagem organizacional.

3.1. Conhecimento nas Organizações

Em suas considerações sobre o conhecimento do conhecimento, Morin (2002)⁸² nos diz que:

... o conhecimento é necessariamente:

- tradução em signos/símbolos e em sistemas de signos/símbolos (depois, com os desenvolvimentos cerebrais, em representações, idéias, teorias...);
- construção, ou seja, tradução construtora a partir de princípios/regras (“programas”) que permitem constituir sistemas cognitivos articulando informações/signos/símbolos;
- solução de problemas, a começar pelo problema cognitivo da adequação da construção tradutora à realidade que se trata de conhecer.

Mas um aspecto que deve ser destacado é que, segundo Maturana (1998)⁸³, “os sistemas racionais se baseiam em premissas fundamentais aceitas *a priori*. (...) A aceitação apriorística das premissas que constituem um domínio da emoção e não ao domínio da razão”. Dessa forma, apesar de todos os nossos esforços “racional”, nosso conhecimento é baseado em premissas que emocionalmente cada um de nós acata como verdadeira.

Nesse sentido, é fundamental, para que possamos “conhecer”, seguir a advertência feita por Maturana e Varela (2002)⁸⁴, para evitar “cair na tentação da certeza”. Por essa percepção, se não renunciarmos a nossas certezas, nada poderá se tornar uma compreensão efetiva do conhecimento. Esse entendimento é

⁸² MORIN, Edgar. *O método 3. O conhecimento da conhecimento*. p. 58.

⁸³ MATURANA, Humberto R. *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. p. 53.

⁸⁴ MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento*. p. 22.

análogo à percepção de Krishnamurti (1994)⁸⁵, que nos fala que, para aprender, a mente precisa estar livre do peso do conhecimento, devendo existir apenas um estado de atenção, de aprendizagem.

É importante registrar a definição de Maturana e Varela (2002)⁸⁶: “conhecer é uma ação efetiva, ou seja, uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo”. Eles nos lembram que⁸⁷ não se pode entender o fenômeno do conhecer como se existissem fatos ou objetos exteriores, que seriam captados e apreendidos em sua forma “real”, mas que, ao contrário, qualquer experiência é validada de uma maneira particular pela estrutura humana.

Dessa forma, esses autores argumentam que a conexão entre experiência e ação e a inseparabilidade entre o indivíduo e o mundo apontam para o seguinte aforismo: “Todo fazer é um conhecer e todo conhecer é um fazer”⁸⁸. Aqui existe outro paralelismo, pois Krishnamurti (1994)⁸⁹ diz que se pode acumular conhecimento e agir a partir desse acúmulo, ou agir e, por meio dessa ação, aprender; portanto, as duas formas de aprendizagem são a mesma e tendem a ser mecânicas. Em outras palavras, conforme Mariotti (2002)⁹⁰:

... se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo.

É importante destacar que essa interligação entre o fazer e o conhecer está presente na literatura de gestão. Nessa linha, Spender (1998)⁹¹ observa que não é possível separar o conhecimento da atividade, bem como este só se manifesta no contexto dessa atividade. Esse entendimento opõe-se à noção de que o conhecimento é abstrato, pode ser entendido de forma não contextualizada, e suas propriedades podem ser medidas pela aderência aos pilares da ciência positivista.

Levine, Resnick & Higgins (1993)⁹² buscaram entender a cognição como um processo social. Sua análise pode ser voltada para a geração do conhecimento dentro de uma organização, onde uma série de aspectos do contexto interfere.

⁸⁵ KRISHNAMURTI, Jiddu. *Sobre o Aprendizado e o Conhecimento. passim.*

⁸⁶ MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *op. cit.* p. 35.

⁸⁷ *Idem.* p. 31.

⁸⁸ *Idem.* p. 32.

⁸⁹ KRISHNAMURTI, Jiddu. *op. cit. passim.*

⁹⁰ MARIOTTI, Humberto. *Prefácio* p. 12.

⁹¹ SPENDER, John-Christopher. *The dynamics of individual and organizational knowledge. passim.*

⁹² LEVINE, John M.; RESNICK, Lauren B.; HIGGINS, E. *Social Foundations of Cognition. passim.*

Inicialmente, vale destacar que as pessoas têm seu comportamento influenciado pela sua situação social.

Assim, na sociedade, bem como dentro de uma empresa, as pessoas têm suas posições sociais, que correspondem a categorias socialmente reconhecidas, a partir das quais é esperado que os indivíduos que as ocupem detenham atributos particulares. A posição implica papéis sociais, representados por direitos e obrigações do ocupante de uma posição social em relação a outrem. Quando uma pessoa assume um determinado papel, seu comportamento fica condicionado pelas expectativas associadas a esse papel. Ocorre então que algumas vezes as pessoas internalizam essa situação e se vêem na condição de um ocupante de uma determinada posição; essa transferência é chamada identidade social.

Conforme Levine, Resnick & Higgins (1993)⁹³, os papéis sociais exercidos pelos indivíduos orientam as atitudes e expectativas de cada um. Em geral, as opiniões de grupos que uma pessoa considera importante influenciam sua própria opinião, existindo assim uma interação social e uma mudança no processo de cognição. Dentro dessa perspectiva, o pensamento de cada pessoa, e, portanto, o seu conhecimento, é um reflexo de conceitos e argumentos inicialmente discutidos com outros. Logo, o conhecimento surge através da colaboração entre indivíduos, dado que depende de interações, e sua elaboração não é pessoal, mas coletiva. Como se trata então de um processo coletivo, implica que os grupos possuam uma memória coletiva.

Neste caso, conforme declarado por Spender (1998)⁹⁴, a mente coletiva somente será possível, se os componentes de um grupo compartilharem objetivos e valores, aceitos por cada membro. Segundo Weick & Roberts (1993)⁹⁵, o conceito de mente coletiva pode ser visualizado em situações que requerem confiabilidade operacional quase contínua, usando como exemplo operações do voo em porta-aviões. A minúcia de detalhes operacionais exigida para o sucesso uma operação desse tipo serviria para explicar desempenho organizacional. Desta forma, a mente coletiva é concebida como um padrão de inter-relações de ações em um sistema social: os indivíduos efetuam suas ações (contribuições), entendendo que o sistema consiste em ações conectadas por eles e pelos outros

⁹³ *Idem.*

⁹⁴ SPENDER, John-Christopher. *op. cit. passim.*

⁹⁵ WEICK, Karl E.; ROBERTS, Karlene H. *Collective mind in organizations: Heedful interrelating on Flight Decks. passim.*

(representação), e relacionam as suas ações dentro do sistema (subordinação). A contribuição, representação e subordinação são os elementos que permitem o surgimento de uma mente coletiva.

Por outro lado, Nonaka (1991)⁹⁶ considera que o “novo conhecimento sempre começa com o indivíduo (...) o conhecimento pessoal de um indivíduo é transformado em conhecimento organizacional valioso para a companhia como um todo”. Nesse movimento de criação de conhecimento, o objetivo final é o “conhecimento explícito”, que, por ser formal e sistemático, pode ser comunicado facilmente e pode ser compartilhado. Mas o ponto de partida da inovação, muitas vezes, é outro tipo de conhecimento, que não é facilmente exposto: o conhecimento tácito. De acordo com Kuhn (2001)⁹⁷

Aquilo que constitui o processo neurológico que transforma estímulos em sensações possui as seguintes características: foi transmitido pela educação; demonstrou ser, através de tentativas, mais efetivo que seus competidores históricos num meio ambiente de um grupo; e finalmente, está sujeito a modificações tanto através da educação posterior como pela descoberta de desajustamentos com a natureza. Essas são as características do conhecimento e explicam por que uso o termo. Mas é um uso estranho, porque está faltando uma outra característica. Não temos acesso direito ao que conhecemos, nem regras nem generalizações com as quais expressar esse conhecimento. As regras que poderiam nos fornecer esse acesso deveriam referir-se aos estímulos e não às sensações e só podemos conhecer os estímulos utilizando uma teoria elaborada. Na ausência desta última, o conhecimento baseado no trajeto estímulo-resposta permanece tácito.

Assim, o conhecimento tácito consiste em modelos mentais, convicções e perspectivas que estão enraizadas a ponto de serem considerados “naturais” e, por isso, não são facilmente formalizáveis, o que, por consequência, torna difícil sua transmissão. O conhecimento tácito tem, no entanto, uma dimensão cognitiva importante, pois estes modelos implícitos afetam profundamente a percepção de mundo de cada um de nós. Ao compartilhar o comportamento tácito, é possível expandir e criar conhecimento. De acordo com Nonaka (1991)⁹⁸, existem quatro tipos de conversão:

- **Socialização:** conhecimento tácito convertido em conhecimento tácito. É possível compartilhar diretamente conhecimento tácito, por observação, imitação e prática. Mas como o conhecimento não fica explícito, não pode ser facilmente utilizado pela organização como um todo, assim, vista

⁹⁶ NONAKA, Ikujiro. *The Knowledge-Creating Company*. p. 97.

⁹⁷ KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. p. 242.

⁹⁸ NONAKA, Ikujiro. *op. cit.* p. 98-99.

isoladamente, a socialização é uma forma limitada de criação de conhecimento.

- **Combinação:** conhecimento explícito convertido em conhecimento explícito. Um indivíduo pode combinar partes separadas de conhecimentos explícitos em um novo, mas não ocorre realmente uma expansão da base de conhecimento existente na organização.
- **Enunciação:** conhecimento tácito convertido em conhecimento explícito. Quando se consegue expressar os fundamentos de um conhecimento tácito, ocorre então a conversão em conhecimento explícito, o que permite disseminá-lo dentro da organização.
- **Internalização:** conhecimento explícito transformado em conhecimento tácito. Quando um novo conhecimento explícito é compartilhado ao longo de uma organização, os empregados começam a interiorizá-lo, ampliando seu próprio conhecimento tácito.

Constata-se, através dessa descrição, que, quando ocorre a interação entre o conhecimento tácito e o explícito, surge algo novo. Mas quatro padrões devem existir em interação dinâmica, como denominado por Nonaka, em uma “espiral de conhecimento”. Eis uma combinação possível:

- um indivíduo adquire conhecimento tácito (socialização).
- depois, traduz em conhecimento explícito que pode ser comunicado ao outras pessoas do grupo (articulação).
- o grupo padroniza e manualiza esse novo conhecimento, que pode ser convertido em uma nova prática ou produto (combinação).
- finalmente, pela experiência de criar um produto novo ou efetuar um novo procedimento, as pessoas enriquecem sua a própria base de conhecimento tácito (internalização).

Mas, sem dúvida, os passos críticos são a enunciação e a internalização, pois, em ambos os casos, o envolvimento pessoal é necessário. Afinal, incorporar o conhecimento tácito implica em aceitar novos modelos mentais, enquanto converter conhecimento tácito em explícito envolve uma revisão e uma articulação do entendimento pessoal do mundo: “quando os empregados inventam

conhecimento novo, eles também estão reinventando a si mesmos, a companhia, e até mesmo o mundo”⁹⁹.

De acordo com Sveiby (2001)¹⁰⁰, cada vez que ocorre uma transferência de conhecimento entre indivíduos, o conhecimento total aumenta, pois aquilo que alguém aprende aumenta o seu conhecimento, sem reduzir o conhecimento do transmissor. Assim, do ponto de vista da organização: “conhecimento compartilhado é conhecimento dobrado”¹⁰¹.

Objetivando discutir as técnicas para transferir conhecimento, Freitas e Macedo-Soares (2002)¹⁰², destacam o papel de comunidades de prática. Essas comunidades são grupos de pessoas, que surgem a partir de um campo de interesse comum, interagindo com frequência. Essas comunidades se baseiam na cooperação voluntária e permitem que se aprofunde e nivele o conhecimento em grandes empresas.

Desta forma, esses grupos além de enriquecerem a aprendizagem individual e aumentarem a motivação dos indivíduos, são um instrumento para compartilhar conhecimento além de limites estruturais tradicionais, bem como ajudam a manter e desenvolver a memória organizacional.

É possível então concluir que a criação e transferência de conhecimento dentro de uma organização são primordiais para o seu sucesso - destacando-se nesse sentido a incorporação do conhecimento tácito - e, por isso, é fundamental compreender como as pessoas aprendem no ambiente organizacional.

3.2. Aprendizagem Organizacional

Segundo Spender (1998)¹⁰³, a aprendizagem seria, em termos cognitivos, um modelo mental de representação da realidade, e envolveria criação de conhecimento. De acordo com Maturana (1998)¹⁰⁴

⁹⁹ *Idem*. p. 99.

¹⁰⁰ SVEIBY, Karl-Erik. *op. cit. passim*.

¹⁰¹ *Idem*. p. 347.

¹⁰² FREITAS, Jorge, MACEDO-SOARES, T. Diana L. v. A. de. *Strategic implementation beyond boundaries: tacit knowledge, communities of practice and storytelling in a developing country. passim*.

¹⁰³ SPENDER, John-Christopher. *op. cit.*

¹⁰⁴ MATURANA, Humberto R. *op. cit* p. 37.

Além disso, em nossa cultura ocidental, estamos imersos na idéia de que temos que controlar a natureza, porque cremos que o conhecimento permite o controle. Mas o conhecimento não leva ao controle, leva ao entendimento, à compreensão, e isto leva a uma ação harmônica e ajustada com os outros e o meio.

De acordo com Prange (2001)¹⁰⁵, idéias tais como “aprendizagem organizacional” e “organização de aprendizagem” têm sido propostas para incrementar o conhecimento nas organizações, objetivando enfrentar as discontinuidades criadas por um nível crescente de globalização, volatilidade elevada, competição acirrada, mudanças demográficas e explosão da informação. Ou seja, pretende-se controlar as variáveis de um mundo cada vez mais competitivo, através da aprendizagem, do conhecimento.

Entretanto, existem inúmeras dificuldades teóricas e práticas para seu desenvolvimento. Podemos iniciar constatando que a própria definição do que é a aprendizagem organizacional ainda é tema de debates.

A questão principal para a composição de uma teoria da aprendizagem, conforme Easterby-Smith, Crossan e Nicolini (2000)¹⁰⁶, é a definição se a aprendizagem organizacional compreende simplesmente a soma do que os indivíduos aprendem dentro das organizações ou se é algo mais que isso. Da mesma forma, Prange (2001)¹⁰⁷ considera um verdadeiro enigma o modo pelo qual a aprendizagem pode ser considerada organizacional: trata-se de aprendizagem individual em organizações, de uma aprendizagem organizacional equivalente à aprendizagem individual, ou algum tipo de aprendizagem emergente ou agregada?

Aqui temos, com certeza, um impasse. Simon (1991)¹⁰⁸ argumenta que deveríamos evitar a reificação das características humanas, como “pensamento” e “aprendizagem”, a objetos inanimados como as organizações. Para esse autor¹⁰⁹:

Toda a aprendizagem ocorre no cérebro humano; uma organização pode aprender por somente dois caminhos: (a) pelo aprendizado de seus membros, ou (b) pela aquisição de novos membros que possuem conhecimentos que a organização não detinha.

Por outro lado, outros teóricos defendem que a aprendizagem organizacional é algo mais que a aprendizagem de seus membros individualmente. Fiol e Lyles

¹⁰⁵ PRANGE, Christiane. *Aprendizagem organizacional: Desesperadamente em busca de teorias? passim.*

¹⁰⁶ EASTERBY-SMITH, Mark, CROSSAN, Mary; NICOLINI, Davide. *Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. passim.*

¹⁰⁷ PRANGE, Christiane. *op.cit. passim.*

¹⁰⁸ SIMON, Herbert A. *Bounded Rationality and Organizational Learning. passim.*

(1985)¹¹⁰, por exemplo, sugerem que os sistemas organizacionais, estruturas e procedimentos afetam a aprendizagem individual e que a aprendizagem organizacional pode preservar a memória institucional:

Não obstante a aprendizagem individual ser importante para as organizações, aprendizagem organizacional não é a simples soma do aprendizado de cada membro. Organizações, da mesma forma que os indivíduos, desenvolvem e mantêm sistemas de aprendizagem que não apenas influenciam seus membros atuais, como são transmitidos para outros através de histórias organizacionais e normas.¹¹¹

Essas autoras também forneceram uma análise profunda em relação ao debate cognição-comportamento, sugerindo que aprendizagem envolve mudanças cognitivas, enquanto adaptação envolve mudanças comportamentais.

Nevis, DiBella e Gould (1995)¹¹² definem aprendizagem organizacional como sendo a capacidade ou os processos de uma organização que mantêm ou ampliam o desempenho com base na experiência; bem como as organizações são vistas como arranjos complexos de pessoas nos quais o aprendizado acontece. Ao concluírem que todas as organizações possuem sistemas que suportam o aprendizado coletivo, como parte do seu próprio desenvolvimento, os autores adotam como pressupostos básicos que:

- as organizações aprendem à medida que produzem, ao desenvolverem competências essenciais, ao manterem uma atitude que suporta a melhoria contínua da cadeia de valor e ao possuírem a habilidade de se renovarem ou revitalizarem;
- a cadeia de valor de qualquer organização se constitui de um sistema de aprendizado integrado, desde as decisões estratégicas até ao atendimento dos clientes; e,
- os processos de aprendizagem apresentam estágios identificáveis, quais sejam: aquisição, disseminação e utilização do conhecimento.

Segundo Spender (1998)¹¹³, a aplicação atual da teoria cognitiva à análise organizacional é deficiente porque, entre outros aspectos, os modelos são aplicados livremente em qualquer nível de análise (indivíduos, grupos,

¹⁰⁹ *Idem.* p. 25.

¹¹⁰ FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. *Organizational Learning. passim.*

¹¹¹ *Idem.* p. 804.

¹¹² NEVIS, C. Edwin; DiBELLA, Anthony J.; GOULD, Janet M. *Understanding Organizations as Learning Systems. passim.*

¹¹³ SPENDER, John-Christopher. *The dynamics of individual and organizational knowledge. op.cit. passim.*

organizações e instituições), muito embora o nível individual ainda seja privilegiado como o único em que ocorre pensamento.

Esse autor propõe um modelo alternativo de conhecimento e aprendizagem organizacional, destacando a atividade no ambiente de trabalho. Ao invés de analisar separadamente entidades coletivas e individuais, o autor focaliza os sistemas de atividades, argumentando que esses englobam tanto o conhecimento individual quanto o coletivo, quer explícito, quer implícito. A natureza do sistema de atividades é função da dinâmica que ocasiona mudanças nos vários tipos de conhecimento e em seus processos de aprendizagem e de esquecimento.

De acordo com Elkjaer (2001)¹¹⁴, é possível distinguir duas abordagens diferentes para a aprendizagem organizacional: pode ser entendida como uma ferramenta gerencial para desenvolver habilidades tácitas, cognitivas, ou seja, as habilidades de pensamento dos membros individuais nas organizações, ou como uma “aprendizagem situada”, que ocorreria em ambientes sociais, ou seja, em comunidades de prática¹¹⁵.

No primeiro caso, o foco é no indivíduo e o objetivo é desenvolver as habilidades dos membros da organização, ajustando suas atitudes aos propósitos organizacionais, de acordo com a visão da alta gerência, que deverá ser internalizada pelos empregados, em seus modelos mentais. No segundo caso, o lócus da aprendizagem muda, passando a ocorrer dentro de um contexto de participação social e não na mente individual.

Nessa perspectiva é a comunidade quem aprende, sem negligenciar o indivíduo, que é visto com membro ativo da comunidade, enquanto as organizações podem ser vistas como constituídas por diversas comunidades de prática. A aprendizagem é centrada na mudança, ao invés de ser na ordem e regulamentação, e as práticas são vistas como construções sociais, constituídas por meio de narração e do contar histórias. Cabe destacar que, de acordo com Swap *et al.* (2001)¹¹⁶:

... uma história organizacional corresponde a uma narrativa detalhada de ações de administração passadas, interações dos empregado e eventos intra ou extra-organizacionais que são comunicadas informalmente dentro da organização.

Essas narrativas podem ser consideradas como o meio eficaz para apreender

¹¹⁴ ELKJAER, Bente. *Em busca de uma teoria de aprendizagem social. passim.*

¹¹⁵ Ver fl. 50.

e transmitir o conhecimento tácito, de um modo holístico. Dessa forma, o “contar histórias” seria preferível em relação a outros métodos mais formais. Segundo Freitas e Macedo-Soares (2002)¹¹⁷, uma única história bem construída pode comunicar conhecimento tácito sobre as capacidades centrais de uma empresa. Entretanto, cabe destacar que esses autores ressaltam que algumas características culturais brasileiras criam obstáculos para o melhor uso desses grupos e da narração. Por exemplo, o brasileiro, em geral, não gosta de conversa direta, sentida como muito agressiva, preferindo a fabricação de desvios verbais, omitindo fraquezas e/ou reforçando pontos fortes. Este comportamento cria obstáculos à comunicação verdadeiramente aberta dentro desses grupos e torna as histórias organizacionais mais prolongadas e não tão claras.

Mas quando a aprendizagem é entendida como cognição individual, os esforços são concentrados em ações intervencionistas sobre os modelos mentais dos indivíduos. Logo, de acordo com Elkjaer (2001)¹¹⁸, existe a necessidade de se interferir na cultura organizacional, no sentido de mudar a mente das pessoas, seu pensamento, atitudes e, em consequência, suas ações.

Nesse sentido, entendendo a aprendizagem organizacional como uma ferramenta gerencial para regulamentar e modificar o comportamento dos membros organizacionais, devemos adotar uma perspectiva sistêmica das organizações.

Conforme Senge (2002)¹¹⁹, uma perspectiva sistêmica das organizações oferece um modo de ver e pensar, no qual é possível perceber estruturas e totalidades adjacentes. Para esse autor, as organizações de aprendizagem são possíveis porque, no fundo, todos somos aprendizes e o que as distinguiria das tradicionais e autoritárias “organizações de controle” seria o domínio de certas disciplinas básicas¹²⁰:

- Raciocínio Sistêmico – os negócios e outros trabalhos realizados pelo homem são sistemas, o que significa que são amarrados por fios invisíveis de ações inter-relacionadas, que levam anos para desenvolver plenamente os efeitos que uma exerce sobre as outras.

¹¹⁶ SWAP, Walter; LEONARD, Dorothy; SHIELDS, Mimi; ABRAMS, Lisa. *Using mentoring and storytelling to transfer knowledge in the workplace*. p. 103.

¹¹⁷ FREITAS, Jorge, MACEDO-SOARES, T. Diana L. v. A. de. *op. cit. passim*.

¹¹⁸ ELKJAER, Bente. *op. cit. passim*.

¹¹⁹ SENGE, Peter M. *op. cit. passim*.

- Domínio Pessoal – aprender a esclarecer e a aprofundar continuamente nosso objetivo pessoal, a concentrar nossas energias, a desenvolver a paciência, e a ver a realidade da maneira objetiva. Todavia, são poucas as organizações que incentivam o desenvolvimento de seus membros nesse aspecto, o que resulta numa vasta quantidade de recursos não aproveitados.
- Modelos Mentais – são idéias profundamente arraigadas, generalizações ou mesmo imagens que influenciam nosso modo de encarar o mundo e nossas atitudes. Muitas vezes não temos consciência de nossos modelos mentais ou das influências que eles exercem sobre nosso comportamento.
- Objetivo Comum – para atingir objetivo concreto e legítimo, as pessoas dão tudo de si e aprendem, não por obrigação, mas por livre e espontânea vontade. Falta uma disciplina que transforme um objetivo pessoal em objetivo comum – não receitas, mas um conjunto de princípios e técnicas.
- Aprendizagem em Grupo – Quando as equipes estão realmente aprendendo, além de produzirem resultados extraordinários em conjunto, seus integrantes também se desenvolvem com maior rapidez no sentido individual.

Dois aspectos devem ser destacados nessas “disciplinas básicas”, que podem influenciar diretamente uma tentativa de desenvolvimento de competências. Inicialmente, quanto ao raciocínio sistêmico, conforme explicado pelo próprio Senge¹²¹, os indivíduos também fazem parte do sistema, o que torna muito mais difícil ter uma visão global das mudanças ocorridas, e por isso a tendência das pessoas é se concentrarem em partes isoladas do sistema, sem conseguir entender por que nunca conseguem resolver nossos problemas mais profundos.

Outro ponto refere-se aos modelos mentais¹²². Na área administrativa, os modelos - do que pode ou não ser feito – muitas vezes estão enraizados a ponto de impedir que modificações sejam postas em prática, por serem conflitantes com modelos mentais tácitos e poderosos.

Como a adoção de um modelo de competências envolve uma mudança de comportamento, os modelos mentais podem estar tão integrados ao comportamento do indivíduo que ele não perceba como mudar, nem entenda os

¹²⁰ *Idem.* p. 39-45.

¹²¹ *Idem.* p. 89-164.

¹²² *Idem.* p. 201-232.

resultados que possa proporcionar no futuro, tal sua inserção e envolvimento no sistema.

Dentro de tantas possibilidades e alternativas apresentadas, Huysman (2001)¹²³, ao fazer uma análise da literatura sobre aprendizagem organizacional, nos apresenta um resumo das tendências dos trabalhos nesse campo, que parece apontar para uma direção que os estudos vêm tomando, conforme Quadro 4.

Quadro 4: Suposições a respeito de aprendizagem nas Organizações

QUESTÃO	ORIENTAÇÃO PREDOMINANTE
Quem aprende?	Tendência à ação individual, apesar do reconhecimento da aprendizagem organizacional como mais que a soma da aprendizagem individual.
Como as organizações aprendem?	Tendência à adaptação ambiental.
Quando as organizações aprendem?	Tendência à aprendizagem planejada, pouca atenção à aprendizagem espontânea, não sistemática.
Com que resultados?	Tendência à melhoria.

Fonte: HUYSMAN, Marleen. *Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional*. p. 81-82.

Existiria ainda outra questão: “Qual o conteúdo da aprendizagem?” Nesse caso não existe uma tendência definida; e foram encontradas as seguintes respostas:

- Rotinas organizacionais ou procedimentos operacionais padrão;
- Suposições, teorias em uso ou sistemas cognitivos;
- Conhecimento ou informação organizacional; e,
- Mudanças em comportamento ou informação.

Cabe destacar algumas objeções da autora a essas tendências, que podem ser relevantes para esse estudo. Em primeiro lugar, a aprendizagem não resulta, necessariamente, em efeitos positivos, pois, além do comportamento organizacional estar longe de ser eficiente e efetivo, mudanças em demasia produzem caos e instabilidade e inibem a aprendizagem. Como a maioria das mudanças acontece de modo incremental, a natureza das organizações, sua identidade e o conhecimento organizacional existente influenciam o que será aprendido no futuro.

Outro ponto refere-se à aprendizagem como uma atividade que deliberadamente acontece e que, portanto, pode ser planejada com esse propósito.

¹²³ HUYSMAN, Marleen. *Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional*. *passim*.

Existem diversos métodos e teorias sobre esse planejamento, mas como o curso da evolução da aprendizagem depende da sequência de ramificações particulares que é realizada ao longo do caminho, os processos de aprendizagem organizacional não são facilmente prognosticados, o que acarreta dificuldades para seu planejamento.

A tendência à aprendizagem planejada pode ser equilibrada quando a aprendizagem organizacional é considerada um processo de evolução organizacional. Assim, a atenção não será focada apenas em práticas de aprendizagem planejada, mas também em aprendizagem espontânea, que ocorre durante as atividades organizacionais do dia-a-dia.

Também para essa autora, a grande controvérsia é a diferença entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. Nesse caso poderiam existir dois enfoques: a ação individual como derivada do sistema social (como no funcionalismo estrutural) ou, ao contrário, o sistema social como derivado da ação individual (como nas sociologias interpretativas). A deficiência da perspectiva estrutural-funcionalista é sua negligência do comportamento ativo dos membros individuais; a da interpretativa é subestimar o grau pelo qual padrões institucionais impõem limites prévios, com base nos quais a ação emerge.

Quanto a essa questão, Antonacopoulou (2001)¹²⁴, realizou um estudo sobre o comportamento de gerentes do setor de serviços financeiros no Reino Unido. Um aspecto destacado pela autora é que os indivíduos não podem ser forçados a aprender contra a sua vontade, logo o processo de aprendizagem será mais efetivo quando os indivíduos reconhecerem uma necessidade de aprendizagem. Um clima organizacional favorável facilitaria esse reconhecimento. O Quadro 5 apresenta os principais fatores que, de acordo a autora, facilitam a aprendizagem.

¹²⁴ ANTONACOPOULOU, Elena. *Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. passim.*

Quadro 5: Fatores que facilitam a aprendizagem

FATORES
<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar os gerentes a identificar suas próprias necessidades de aprendizagem; • Rever regularmente o desempenho e a aprendizagem; • Encorajar os gerentes a estabelecer metas de aprendizagem para si próprios; • Proporcionar feedback tanto em desempenho, como em aprendizagem; • Rever o desempenho dos gerentes quanto ao desenvolvimento de outros funcionários; • Assistir os gerentes a perceber as oportunidades de aprendizagem no trabalho; • Proporcionar novas experiências, com as quais os gerentes possam aprender; • Proporcionar ou facilitar o uso de treinamento na situação de trabalho; • Tolerar alguns enganos; • Encorajar a revisão e o planejamento de atividades de aprendizagem; e, • Desafiar as maneiras tradicionais de fazer as coisas.

Fonte: ANTONACOPOULOU, Elena. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de 3 grandes bancos varejistas. p. 267.

Por outro lado, ainda segundo Antonacopoulou, existem fatores pessoais e organizacionais que podem vir a inibir a aprendizagem, conforme apresentado no Quadro 6.

Quadro 6: Obstáculos à aprendizagem dos gerentes

FATORES PESSOAIS	FATORES ORGANIZACIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Percepção sobre a necessidade de aprender • Percepção sobre a habilidade de aprender • Valores culturais e crenças • Emoções – sentimentos / reações • Atitude com respeito à atualização • Capacidade intelectual-mental • Idade • Memória • Habilidade de Comunicação 	<ul style="list-style-type: none"> • Organização interna do trabalho • Sistemas organizacionais (treinamento) • Cultura e clima • Processos de tomada de decisões • Comunicação e <i>feedback</i> • Política e aversão ao risco • Instabilidade e mudança • Posição econômica, competição • Poder e controle

Fonte: ANTONACOPOULOU, Elena. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de 3 grandes bancos varejistas. p. 268.

Como constatamos, essa autora acredita que para explorar completamente a complexidade da aprendizagem, é necessário analisar como os fatores sociais e psicológicos interagem. Cabe destacar o dilema pessoal que existe quando as prioridades individuais não correspondem às expectativas da organização, ou seja, o desenvolvimento pessoal pode não coadunar com o crescimento na carreira.

A autora observou que os gerentes adotam diversas atitudes quanto à necessidade de aprender, que não são permanentes, mas surgem em determinadas circunstâncias situacionais, influenciadas por características individuais. Alguns gerentes têm dificuldades de admitir a necessidade de aprender, preferem aguardar

que empresa tome a iniciativa de oferecer as possibilidades de desenvolvimento (matofobia). Outros apreciam a necessidade de aprender e engajam-se em um processo de aprendizagem consciente e ativo, para aperfeiçoarem-se (filomatia). Segundo a autora, a melhor postura é a do “gerente aprendiz”¹²⁵:

... que é emocionalmente competente para entender e tratar do “conflito interno” entre a necessidade pessoal de auto-realização e auto-satisfação (necessidades psicológicas) e a necessidade de pertencer, sentir-se seguro e aceito como membro de um grupo social (necessidades sociais).

Entretanto, Antonacopoulou identificou, em períodos de mudança, a presença da matofobia entre gerentes. Uma questão relevante apresentada nesse estudo refere-se ao fato de que, muitas vezes, “as estratégias de aprendizagem (...) são caracterizadas pela ênfase em evitar o fracasso, em vez de ampliar horizontes e questionar o conhecimento existente”¹²⁶.

Essa dificuldade poderia ser amenizada se os gerentes tivessem uma visão clara de suas possibilidades no futuro, e com algum controle sobre seu desenvolvimento na carreira. Dessa forma, as políticas e práticas da organização influenciam o estabelecimento das metas de aprendizagem individuais, modificando até o significado e o valor da tarefa de aprendizagem, contribuindo, assim, para que os indivíduos se sintam encorajados a aprender e a se desenvolverem¹²⁷:

Não é apenas a existência de políticas de desenvolvimento de recursos humanos que faz diferença nas expectativas, crenças e intenções dos indivíduos em relação à aprendizagem, mas também como tais políticas são operadas na prática.

Dentro dessa diversa gama de interpretações a respeito da aprendizagem, alguns aspectos devem ser destacados como mais relevantes para o objetivo desta pesquisa, conforme apresentados resumidamente abaixo:

- Mesmo concordando que as organizações podem aprender, isso somente será possível através da ação dos seus membros;
- A aprendizagem pode ocorrer de forma planejada ou espontânea, e ambas contribuem para o desenvolvimento organizacional;
- A utilização de histórias organizacionais pode ser um método holístico eficaz de transmissão do conhecimento tácito; e

¹²⁵ *Idem.* p. 271.

¹²⁶ *Idem.* p. 287.

¹²⁷ *Idem.* p. 286.

- Diversos fatores pessoais e organizacionais afetam a possibilidade de aprendizagem, mas necessariamente o ambiente tem que ser propício.

Como o macroambiente do presente estudo de caso é o setor público brasileiro, o capítulo seguinte apresenta uma revisão da literatura sobre a administração pública, enfocando aspectos da atual situação das pessoas do nível tático, com ênfase especial na questão relativa ao desenvolvimento de competências.