

O Processo de Aprendizagem Interníveis e o Desenvolvimento de Competências

Claudia Simone Antonello

Doutora em Administração de Recursos Humanos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
[csantonello@ea.ufrgs.br]

Endereço da autora: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Rua Washington Luís, 855 - sala 315, Centro - Porto Alegre - RS Cep. 90010-460 - Brasil

Recebido em 26 de junho de 2007 / Aprovado em 30 de outubro de 2007

RESUMO

Este estudo teve por objetivo discutir e explorar as articulações entre aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências individuais, funcionais e organizacionais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa longitudinal que investigou três grupos de gerentes sobre os processos de aprendizagem nos níveis individual, grupal e organizacional. Os resultados obtidos auxiliaram na identificação da difusão de competências por meio do trabalho interativo e em equipe; pelo intercâmbio de experiências com especialistas; em reuniões; desenvolvimento de projetos e de maneira informal. Os resultados também permitiram propor a noção de aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências por interníveis. O principal obstáculo a ser superado para realizar tal integração é substituir a tendência de se pensar em termos de categorias fixas de aprendizagem e trabalhar com a noção de processos dinâmicos, no qual o nível grupal é fundamental. O artigo conclui sugerindo uma agenda para estudos futuros sobre as conexões entre os processos de aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências.

Palavras-chave:

Aprendizagem organizacional. Desenvolvimento de competências. Aprendizagem interníveis.

ABSTRACT

This study aimed at discussing and exploring the connections between organizational learning and the development of individual, functional and organizational competences. This longitudinal qualitative research investigated three groups of managers about the learning processes in the individual, group and organizational levels. The results allowed the identification of the diffusion of competences through the interactive and team work; through the exchange of experiences with experts; in meetings; in the development of projects and in an informal way. The results also allowed the proposition of the notion of organizational learning and competence development for inter-levels. The main obstacle to be overcome to achieve such integration is to substitute the tendency of thinking in terms of fixed categories of learning and work with the notion of dynamic processes, in which the group level is fundamental. The article concludes suggesting an agenda for future studies on the

connections between the processes of organizational learning and the development of competences.

Key-words:

Organizational learning. Competences development. Interlevel learning.

RESUMEN

Este estudio tuvo por objetivo discutir y explorar las articulaciones entre el aprendizaje organizacional y el desarrollo de competencias individuales, funcionales y organizacionales. Se trata de una investigación cualitativa longitudinal que investigó tres grupos de gerentes con relación a los procesos de aprendizaje en las categorías individual, grupal y organizacional. Los resultados obtenidos ayudaron a identificar la difusión de competencias mediante el trabajo interactivo y de equipo; por el intercambio de experiencias con especialistas; en reuniones; por el desarrollo de proyectos y de manera informal. Los resultados también permitieron proponer el concepto de aprendizaje organizacional y el desarrollo de las competencias por interniveles. El principal obstáculo que hay que superar para realizar tal integración es sustituir la tendencia de pensar en términos de categorías fijas de aprendizaje y trabajar con la noción de procesos dinámicos, en los que el nivel del grupo es fundamental. Finalmente el artículo sugiere una agenda para estudios futuros sobre las conexiones entre los procesos de aprendizaje organizacional y el desarrollo de competencias.

Palabras-clave:

Aprendizaje organizacional. Desarrollo de competencias. Aprendizaje interniveles.

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas sobre aprendizagem nas organizações têm se revelado cada vez mais importantes para que se possa não só compreender, como também intervir em processos de mudança organizacional. Investigar esse fenômeno envolve compreender como as pessoas, individual e coletivamente, pensam, decidem e agem ao se defron-

tarem com os desafios cotidianos que se impõe em suas atividades de trabalho.

A aprendizagem nas organizações pode ser entendida como um processo permanente de construção e desenvolvimento de competências, baseado na apropriação de novos conhecimentos, voltados para o desenvolvimento de novos mapas cognitivos que possibilitam as pessoas compreenderem a si próprias, a organização e o ambiente que as cerca, estabelecendo novas atitudes em relação ao seu trabalho, sua empresa e o mundo externo (FLEURY; FLEURY, 2000; KOLB, 1984; SWIERINGA; WIERDISMA, 1995).

Koenig (1994) afirma que a aprendizagem nas organizações, entendida como fenômeno coletivo de aquisição e elaboração de competências, pode contribuir efetivamente para o processo de mudança. Segundo o autor, a dimensão coletiva da aprendizagem pode ser ativada de duas maneiras, não excludentes uma da outra.

O primeiro modo baseia-se na circulação de idéias ou na difusão de práticas construtivas de novas competências. Nesse caso, o impacto da aprendizagem cresce com a diversidade de interpretações produzidas pelos indivíduos. À medida que as pessoas passam a compreender de forma similar as diferentes percepções por elas produzidas, a sua aprendizagem aumenta a possibilidade de aquisição de uma nova competência. O segundo modo é sustentado pela criação de relações entre as competências pré-existentes, visando uma maior confrontação e articulação entre os atores, que normalmente estão habituados a mobilizar suas competências de maneira independente. Koenig (1994) apresenta as seguintes formas para ativar o processo de aprendizagem coletiva: (1) Difusão de competências por meio do trabalho interativo e em equipe; (2) Intercâmbio de experiências com especialistas ou entre domínios de competências, por intermédio de reuniões, projetos comuns ou ainda de maneiras mais informais e (3) Coleta de novos conhecimentos, acessíveis aos funcionários.

Pode-se identificar na literatura freqüentes estudos que investigam a questão da aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências de forma descolada. O presente

estudo tem como objetivo principal discutir e avançar a etapa de análise e propor uma ampliação do que se entende por aprendizagem organizacional e suas conexões com o desenvolvimento de competências. Isto somente foi possível de ser realizado por se tratar de um estudo longitudinal que investigou os processos nos níveis individual, grupal e organizacional e não somente resultados da aprendizagem. Dessa forma, foi a partir do micronível organizacional (indivíduo e seu grupo) que se realizou uma análise envolvendo o macronível organizacional, atribuindo-se destaque aos processos e níveis de aprendizagem. Assim, este artigo se constitui de cinco principais seções: (1) a metodologia empregada; a apresentação e análise dos resultados simultaneamente associados à literatura sobre o assunto (2) a análise dos ciclos de aprendizagem (processos); (3) a análise da criação de conhecimento (níveis), (4) a apresentação de uma proposta de noção de aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências por interníveis; e (5) encerra-se com proposições para estudos futuros e considerações finais.

2 O ESTUDO E A METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como um estudo exploratório de natureza predominantemente qualitativa, construído a partir de um desenho longitudinal (dois anos). Teve como unidade de análise o gestor e constituiu-se de três etapas - inicial, intermediária e avançada -, o que permitiu cortes profundos para uma análise processual do tema investigado.

O estudo investigou como ocorre o desenvolvimento de competências gerenciais dos participantes de programas de especialização e mestrado profissional em administração no âmbito de uma Universidade Pública e os processos de aprendizagem implicados. Os entrevistados participavam de duas modalidades de curso: de especialização e mestrado profissional *in company* (Caso I – Telefonia e Caso II – Metal) e de cursos abertos¹ (Caso III – ALFA). O desenho do curso da empresa Telefonia era diferenciado dos demais, pois se solicitava o desenvolvimento de projetos

junto a própria organização. Os gestores foram selecionados, considerando os critérios: ser participante dos referidos cursos e que estivesse exercendo a função de gerência pelo menos há dois anos em sua organização, período suficiente para o sujeito já ter tido contato com as políticas de recursos humanos e ambiente organizacional. Foram acompanhados e pesquisados durante o período de dois anos, 24 gestores da empresa Telefonia (segmento de telefonia móvel) - gerências de RH, *Callcenter*, Engenharia, Financeiro, Comercial, Lojas, Jurídico, Quiosques, Administração e Operações; 10 gestores da empresa Metal (segmento de máquinas e implementos agrícolas) pertencentes às áreas de Planejamento, Financeiro, Comercial, Exportação, Engenharia, Custos, Compras, RH, Produção e 09 gestores do caso ALFA pertencentes a diferentes e áreas de atuação e empresas dos segmentos de Petroquímica, Ensino Superior e de Línguas, Médico-Hospitalar, Agronegócios, Construção Civil, Metalurgia e Comércio.

Na investigação, foram adotados recursos metodológicos da *grounded theory*. Essa abordagem metodológica visa a construção de teorias em pesquisa qualitativa. Assim, foram empregados os métodos de comparação constante e de codificação dos dados para captar a essência dos fenômenos estudados dando sentido aos dados (STRAUSS; CORBIN, 1990). Trata-se de um procedimento que, ainda no levantamento, admite passos de construção de conceitos – principalmente indutivos – e teorias. Para Mayring (2002) a *grounded theory* parte da suposição de que o pesquisador, durante a coleta de dados, desenvolve, aprimora e interliga conceitos teóricos, construtos e pressupostos, de tal maneira que levantamento e análise se sobrepõem. A principal técnica para coleta de dados em diferentes momentos no campo foi a entrevista em profundidade. “O campo de aplicação clássica da *grounded theory* é a pesquisa na qual o próprio pesquisador está envolvido, geralmente por meio da observação participante” (MAYRING, 2002, p.106). Dessa forma, também foram utilizadas as técnicas de observação participante acerca da interação

e atuação dos alunos em *workshops* e a realização de grupos de foco, perfazendo um total de 130 horas. Esses métodos foram empregados para investigar quais competências foram desenvolvidas e quais os processos de aprendizagem envolvidos - formais e informais - na percepção dos gestores. O objetivo era responder ao questionamento: *Como ocorre o processo de intercâmbio entre as práticas informais e formais de aprendizagem no processo de desenvolvimento de competências numa dimensão individual e coletiva?* No decorrer do levantamento de dados, gerou-se um referencial teórico que foi sendo modificado e complementado. Ao examinar quais competências poderiam estar sendo desenvolvidas, houve preocupação em se investigar e analisar qualitativamente aspectos relacionados aos processos de aprendizagem. Em fase posterior, a análise dos dados foi apresentada aos sujeitos pesquisados, com a finalidade de certificar se as descobertas eram coerentes com a realidade. A teoria gerada foi também confrontada com a literatura pertinente ao tema de pesquisa a fim de identificar os contrastes e contribuições.

3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1 Os processos de aprendizagem organizacional

Considerando a amplitude e a profundidade dos dados coletados no período de 24 meses, tornou-se possível realizar uma análise mais fidedigna dos processos (ciclos) de aprendizagem organizacional (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; KOLB, 1984; SWIERINGA; WIERSDISMA, 1995); a criação de conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997) e competências individuais, gerenciais e organizacionais (LE BOTERF, 1999; RUAS, 2001; SANDBERG, 2000) no Caso I, complementados pelos casos II e III.

As competências essenciais definidas e perseguidas pela Telefonia eram: Gestão do Negócio, Sensibilidade ao Cliente, Prontidão Para Mudanças e Gestão Humana do Trabalho. Após um ano do início deste estudo, a empresa foi adquirida

juntamente com outras três do mesmo segmento de atuação. Os gestores da Telefonia já possuíam antes da fusão um estilo de atuação voltado para a questão das melhorias, modificando as regras e procedimentos existentes (aprendizagem de ciclo simples). Em determinados momentos, na fase seguinte a de implantação até a primeira troca de acionistas chegaram a transitar pelo ciclo de aprendizagem duplo; (a) realizando mudanças também nos *insights* (teorias, conhecimentos, opiniões, argumentos) subjacentes às regras; (b) desenvolvendo mudanças em um maior nível de profundidade e abrangência; (c) muitas vezes originando conflitos entre indivíduos e departamentos; (d) numa postura de maior proatividade (preventiva) do que corretiva, principalmente na área de engenharia, perguntando o porquê das regras (SWIERINGA; WIERSDISMA, 1995). Contudo, no ritmo acelerado de mudanças, a própria troca de acionistas da empresa e um considerável corte de recursos financeiros, fez esse movimento continuamente oscilar para o ciclo simples de aprendizagem, envolvendo a descoberta e correção de erro dentro de um conjunto de variáveis administrativas e mudanças de natureza mais incremental, na tentativa de obter *feedback* rápido e na seqüência realizar ajustes rápidos sobre as situações imprevistas e indesejadas (ARGYRIS; SCHÖN, 1978).

Após a consolidação da fusão, os gestores passaram a questionar princípios essenciais sobre os quais se fundamentava a empresa: a posição que organização ocupava no ambiente externo, o tipo de empresa que queria tornar-se, sua identidade e suas competências organizacionais. As instâncias de tomada de decisão de maior porte e processos nobres da empresa foram transferidos para a matriz que se localizava em outro estado, não permitindo que estabelecesse um processo de “ruptura e desenvolvimento, impedindo assim, a geração do ciclo de aprendizagem triplo” (SWIERINGA; WIERSDISMA, 1995). Com a realização dos cursos *in company*, houve um movimento e esforço dos gestores e estes passaram a retomar o ciclo duplo de aprendizagem. Para ilustrar isso, se apresenta um exemplo a partir dos projetos desenvolvidos na figura 1.



Figura 1 – Exemplo de ciclos da aprendizagem.

Fonte: Elaborado a partir de dados coletados de Argyris e Schön (1978) e Swieringa e Wierdisma (1995).

A aprendizagem organizacional em seu nível mais básico recorre à aquisição de compreensão, experiência, técnicas e práticas que são em algum grau novas para a organização, tais como: reposicionamento da área de Marketing em relação à proximidade ao cliente; o redimensionamento do sistema de atendimento a clientes no *callcenter*; novas práticas de avaliação e estabelecimento de indicadores. A aprendizagem se manifestou em novos pensamentos e ações, mudanças de comportamento e atitudes e visões subjacentes e, no redesenho de práticas e processos organizacionais. O sucesso da aprendizagem organizacional mostrou-se dependente da habilidade de seus gestores e equipes para perceber as coisas de diferentes formas, obter novos *insights* e compreensões (principalmente a noção de foco no cliente), adotar novos padrões de comportamento, estratégias para captação e manutenção de clientes rentáveis a longo prazo. (ARGYRIS; SCHÖN, 1978)

E 7 – Eu acho que foi que mudou na cabeça de todo mundo, porque antes era vamos botar cliente, e isso foi uma das coisas que a gente falou muito, do valor do cliente. Foi uma coisa no momento adequado, a gente pensou, refletiu, o cliente é importante, mas também tem que ser efetivo.

Para Argyris e Schön (1978), a aprendizagem de ciclo simples é uma forma de aprendizagem instrumental. O relato acima exemplifica a mudança de variáveis governantes, abrangendo uma mudança na direção estratégica e a revisão dos sistemas. Os gestores procuraram ampliar os resultados através da captação de clientes sem muitos critérios, não estavam até certo ponto voltados para descoberta e correção de erros em perseguição a metas presentes dentro de estruturas existentes. Em contraste a esta aprendizagem de

repetições se tem a de duplo ciclo, de caráter não rotinizado e baseada em processos cognitivos.

E8- A gente utiliza o erro como uma oportunidade de crescimento. Isso sempre foi o foco, sempre que tem o erro, nós erramos aqui, mas onde é que a gente pode melhorar. O que a gente não fez, ou o que deveria ter feito ou ter olhado pra que esse erro não ocorresse. Só que no início, como a rede era nova, tem implantação, problema de qualidade, trabalhamos durante muito tempo na reação, correndo atrás das coisas. Mas de um ano e meio pra cá, quando se conseguiu efetivamente trabalhar na prevenção. Baixamos de 30% de hora extra do pessoal de campo para 8. Se conseguiu inclusive mensurar isso.

Aprendizagem de duplo ciclo resultou em mudanças nas estruturas mentais subjacentes dos gestores tais como: teorias em uso (forma mais centralizada para mais flexível de gerir equipes); suposições - “está funcionando bem assim”, “cliente tem que ser atendido rapidamente” - para: (a) associação de atendimento rápido com qualidade casado com venda; (b) das estratégias organizacionais (de “marketing distante para próximo ao cliente”) e de normas (redimensionamento de controles, procedimentos e indicadores utilizados); e (c) as formas nas quais foram construídas as competências e ambientes. Pelo surgimento e mudança de teorias variáveis em uso, a aprendizagem de ciclo duplo conduziu a troca transformacional para a franqueza, flexibilidade e autonomia das equipes de trabalho. Ainda de acordo com Argyris e Schön, as pessoas possuem em suas mentes mapas sobre como devem planejar, implementar e avaliar suas ações. No entanto, poucas pessoas estão conscientes que os mapas que usam em suas ações são diferentes das teorias explicitamente assumidas. O curso de especialização e mestrado *in company* e o desenvolvimento de projetos permitiu a externalização, o compartilhar e rever estes modelos mentais. Existia uma teoria consistente na qual os gestores verbalizavam (teoria esposada): - “acredito no tra-

balho em equipe” ou “a equipe anterior que eu gerenciava desta forma funcionava” - e uma outra consistente com o que eles faziam (teoria em uso) - “centralização das informações e da tomada de decisão”. A fim de realizar melhores escolhas sobre as ações a serem tomadas, os gestores precisaram conhecer sua teoria em uso, pois esta tratava das regras que governavam o seu comportamento - no caso muito controle e pouca autonomia e responsabilidade para sua equipe de trabalho. À medida que o curso e os projetos lhe oportunizaram o questionamento, a reflexão e o diálogo conseguiram aproximar-se de suas teorias esposadas (regras sobre as quais os gestores acreditavam basear seu comportamento) e passaram a ter maior confiança, a compartilhar informações e ouvir suas equipes e a construir decisões em conjunto.

Argyris e Schön afirmam que as teorias em uso são desenvolvidas por variáveis governantes - valores aceitos pelo indivíduo e que determinam suas estratégias de ação. Por exemplo: E20 - “as pessoas são passivas tenho que dizer o que devem fazer” - essa estratégia de ação terminava sendo reforçada no dia-a-dia de trabalho, pois os resultados terminavam sendo alcançados, ou seja, as ações tomadas geraram conseqüências que realimentavam o julgamento das estratégias de ação. Quando as conseqüências das ações vão de encontro às expectativas, surge uma necessidade de mudança que pode acontecer de duas formas diferentes relacionadas aos conceitos de aprendizagem de ciclo simples e ciclo duplo. Na primeira, o resultado da ação é analisado apenas em nível das estratégias de ação. Porém, não se questionam as variáveis que guiam tais ações (E17: “se minha equipe é composta de pessoas passivas não questiono porque”). A aprendizagem em ciclo simples consiste em não se desafiar ou questionar os pressupostos mais arraigados dos indivíduos. Salienta-se que este tipo de aprendizagem é ineficiente em uma situação de mudança organizacional, pois resolve apenas aparentemente a questão e porque não questiona as causas do problema.

E12 - E aí com o trabalho em cima do projeto eu comecei ver, mas só um pouquinho, se eu fizer uma coisa de for-

ma estruturada, onde em vez de eu ficar berrando daqui o que eu quero e fizer o pessoal começar a pensar nisso, será que eu não vou ter o resultado que eu espero? Comecei me dar conta. Apareceu um monte de coisas, de trabalhar diferenças, tem pessoas que não têm o mesmo tipo de conhecimento, de trabalhar com planejamento. E aí a equipe se envolveu, começou a dar resultado, em vez de eu ficar berrando aqui de cima o que eu queria, eles começaram a participar mais.

Já quando na aprendizagem de ciclo duplo houve a preocupação em revisar as variáveis governantes. Neste caso a aprendizagem foi mais efetiva uma vez que o gestor questionou alguns modelos mentais que governavam suas decisões e as suas ações. Como resultado, houve uma maior conscientização quanto ao processo de tomada de decisões. Nessa aprendizagem de ciclo duplo, houve um processo de questionamento sobre as causas dos problemas, auxiliando o gestor a tomar atitudes mais efetivas sobre a realidade. Os questionamentos foram *feedbacks* que lhe permitiram rever as regras de comportamento que governam as ações. Exemplo de rotinas defensivas que surgiram entre a etapa de reflexão e a etapa de formação dos conceitos, durante os *workshops* desenvolvidos nos cursos (exercício em pequenos grupos) foram: “Isso eu já sei; Isso é muito complexo; Tenho pressa, urgência; Na prática é diferente; Qual a utilidade disso?; O que eu ganho com isso?; Isso é óbvio; Isso é muito acadêmico; Já vimos isso ontem”. Um dos questionamentos que impulsionou o processo de transição do ciclo de aprendizagem simples para o duplo, foi de obter uma visão sistêmica da organização, a partir das discussões nos *workshops*. Os participantes foram levados a se questionar e refletir sobre sua entrega (DUTRA, 2001) em diversos momentos.

E3- O que a tua área entrega sabe? Para que existe garantia de receitas na minha empresa?” Então me despertou isso, qual é a entrega da minha área? Tu tens que saber o que tu faz. Tudo tem que ser em

prol de alguma coisa, enfim, tu tens uma parte. Porque MKT fez a sua parte, porque o callcenter fez a parte dele, e porque garantia de receitas fez a sua parte, garantindo a qualidade. Então eu diria, me despertou muito mais a visão sistêmica da coisa. Despertou essa coisa de ver que um fato não é isolado, e me desenvolveu esse lado de poder olhar, por que isso tá acontecendo? Tem que ter outro reflexo.

Enquanto as atividades do ambiente de trabalho, no caso os projetos, tomaram parte do contexto dentro do qual aprendizagem acontece, o processo de aprendizagem não iniciou ou parou formalmente (WATSON; HARRIS, 1999). O que se percebe analisando o caso I é que a aprendizagem organizacional requer processos formais ou informais e estruturas pelas quais a aprendizagem possa ser empreendida e então, difundida e transferida entre os indivíduos e grupos e, isto ocorreu pela articulação dos cursos *in company* com as práticas de trabalho. Enquanto processos e resultados da aprendizagem individual são condições prévias para aprendizagem organizacional (PROBST; RAUB; ROMNHARDT, 2002), aprendizagem individual pode se dissipar se não for compartilhada em nível de grupo e inserida em nível organizacional nos sistemas, estruturas, estratégias e rotinas (LUNDBERG, 1995).

E7 – Tinha pessoas tipo do *callcenter* que eu conhecia quando muito por telefone, não tinha contato direto. Isso foi uma das grandes aprendizagens. O trabalho do projeto é um dos co-responsáveis por a gente estar mais unido hoje. Porque a gente sentava todo mundo junto, trocava idéias, vimos a gente trabalha junto, não somos inimigos, nós temos o mesmo objetivo, isso foi super importante, essa troca. Porque tem pessoas que ficam fisicamente em locais diferentes, que não interagem nunca. A engenharia é uma área que não interage nunca. A gente teve oportunidade de ver como eles trabalham, como fazem, como o trabalho deles reflete no teu

trabalho, esse foi um momento muito rico do curso. Aumentou o inter relacionamento das áreas, a capacidade de interagir com as áreas distantes.

Tal aprendizagem tornou-se real e objetiva quando se manifestou em uso como a teoria da organização (LUNDBERG, 1995); da mesma forma a aquisição de conhecimento, a distribuição e interpretação da informação (ARGYRIS; SCHÖN, 1996). O que também ocorreu na Telefonia - fato comum de acordo com Argyris e Schön - é que a empresa não estava no seu todo atuando num mesmo ciclo de aprendizagem. Isso é intensificado pelo fato de alguns gestores não terem participado dos cursos e outros que participaram não revelaram mudança em seus modelos mentais, gerando certas disparidades no dia-a-dia da organização.

Alguns relatos permitiram identificar que o nível mínimo de aprendizagem, que é o de superfície e de utilidade imediata, não tem longa duração ou implicações de desenvolvimento. O nível seguinte - assimilativo - aconteceu quando o comportamento foi incrementalmente modificado para retificar erros numa situação específica e assim, satisfazer as metas e valores existentes, denominado ciclo simples (ARGYRIS; SCHÖN, 1978) ou aprendizagem adaptativa (SENGE, 1990). Aprendizagem generativa ou de ciclo duplo, por contraste, envolveu um maior grau de reflexão e questionamento de valores subjacentes, percepções e teorias em uso do indivíduo. Este nível requer “olhar para trás” e um empreendimento reflexivo crítico para promover uma mudança mais fundamental (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Alguns gerentes (conforme figura 1) conseguiram modificar ou desenvolver sua forma de aprender, a tirar suas lições de experiência a partir dos projetos, aprender a aprender e mobilizar os recursos de competência.

De acordo com Walsh e Ungson (1991), conceber a empresa a partir da noção de aprendizagem organizacional implica que se construa o seu conhecimento a partir de dois processos que puderam ser evidenciados na Telefonia. Seus gestores (a) aprenderam com a experiência acumulada,

mediante adaptações progressivas de novas idéias ou propostas - “memória coletiva organizacional”; e (b) aprenderam com os projetos postos em prática. Portanto se o primeiro processo permitiu certa estabilidade na organização, dada pela sua cultura organizacional e pela sua própria história coletiva de modos de atuar (gerir a experiência), os projetos em que se envolveram os gestores, possibilitaram a sua regeneração e a aprendizagem pela experiência prática. Um e outro dependem, em grande parte, das redes de colaboração que existem entre os seus membros, visto que, sem um intercâmbio de experiências e ideais, o centro como instituição terá poucas possibilidades de mudança. No relato a seguir ficam evidentes estes aspectos, onde de acordo com o gerente de recursos humanos os funcionários que pediram demissão ou foram demitidos da empresa, permaneceram de alguma maneira impregnando a cultura da organização.

Eg - Algumas coisas foram embora com as pessoas. Outras ficaram. O estilo de administrar ficou. Isso não sai. Fora algumas características pessoais, o que é natural de cada gestor, o “jeitão” de administrar ficou, mas ficou porque já tava sedimentado por outras políticas ou por outras práticas. Alguma coisa mais específica de cada área provavelmente foi junto com a pessoa, mas porque daí era conhecimento dela. A administração do negócio, a gestão dos processos principais das áreas, todos esses permaneceram, em todas as áreas. O que a gente perdeu mesmo foi a possibilidade de desenvolver esses processos que ficaram com aquela pessoa que já dominava.

Os conceitos de memória e reflexão também são importantes. Aprendizagem ao ser discutida, não só envolveu aquisição de conhecimento, mas também o uso de memória para armazenar o conhecimento que foi adquirido. Por memória e reflexão, os indivíduos geraram modelos mentais que estruturaram o pensamento e a ação. Desse modo, estabeleceram sentido do mundo;

categorizam nova informação ou conhecimento, avaliaram suas conseqüências, consideraram o que fazer e então entraram em ação (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Enfim, pode-se dizer ocorreu aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de competências, correlações ao longo do curso; a partilha desses conhecimentos pela difusão e disseminação do que foi aprendido; o uso da memória organizacional a partir da experiência anterior, inclusive de funcionário que “permaneceram na cultura” da organização; e por fim, a utilização destes conhecimentos a partir da integração desta aprendizagem disponível, sendo generalizada e reformulada em novas situações.

Na análise realizada, confirma-se o já constatado por Beeby e Simpson (1998) em seus estudos sobre o assunto. A aprendizagem organizacional “sugere a importância *de*” e o “potencial *para*”: (1) novas formas de pensar e agir: os gestores relataram novas formas de perceber os contextos interno e externo da organização (visão sistêmica), de melhor perceberem a si próprios (autoconhecimento) e evidenciaram isso em suas ações; (2) uma transformação de modelos mentais, sistemas de valores e estruturas mentais: identificados principalmente na análise dos projetos, modelos mentais em relação a equipe; noção de atendimento a cliente; noção de problema e desenvolvimento de projetos propriamente dito, que institucionalizaram-se; (3) processos de diálogo: oportunizado pelo desenho de curso que articulava desenvolvimento de competências e aprendizagem; (4) atenção para o sistema de capacitação e barreiras para aprendizagem produtiva e a mudança: investimentos realizados nos cursos; (5) a longo prazo estratégias de *empowerment*: autonomia e responsabilidade no período de implantação da Telefonia e nas equipes no desenvolvimento de projetos.

A exposição realizada nesta seção permite dizer que as novas aprendizagens organizacionais, dependentes da emergência de novos padrões organizacionais, como a criação de interpretações de fatos e conhecimentos construídos socialmente, tornam-se parte da organização, geradas internamente ou induzidas por agentes externos. Dar primazia a essa dimensão organizacional da apren-

dizagem implica na criação de condições estruturais que a tornam possível, onde as pessoas possam estar disponíveis, em termos de atitudes, para aprender em contextos de trabalho, tanto gerando e fazendo o intercâmbio de conhecimentos a partir da própria prática, como processando socialmente o conhecimento procedente de agentes internos ou organizações externas. Os membros de uma organização se comunicam e assimilam valores, normas, procedimentos durante a interação formal ou informal no trabalho. Assim, qualquer organização conta com processos formais e informais e estruturas para adquirir, partilhar e utilizar conhecimentos e habilidades e estes podem ser empregados de forma sistêmica ou não, dependerá da organização e de seus integrantes.

3.2 Criação de conhecimento: o papel do grupo

Diversos relatos dos entrevistados permitiram concluir que pela interação, talvez muitas vezes incidental, os gestores em seu processo de aprendizagem, adquiriram e desenvolveram formas explícitas e implícitas de conhecimento. Os gestores utilizaram formas tácitas e explícitas de conhecimento ao lidar com assuntos e problemas no seu ambiente de trabalho no cotidiano e em sala de aula. Em diferentes situações, identificou-se que pela socialização obtiveram um “conhecimento compartilhado” – modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Na externalização, ocorreu o conhecimento conceitual, expresso por meio da comparação de métodos de trabalho e formas de solucionar seus problemas. Por meio da combinação, surgiu o conhecimento sistêmico que apresentou como resultado a geração, por exemplo, de novos relatórios de controles estatísticos. Finalmente pela internalização deram origem ao conhecimento operacional, executando as novas atividades, por exemplo, de atendimento ao cliente. Por fim, estes esses tipos de conhecimento não eram estanques, mas sim dinâmicos, interagindo entre si.

E12 - Mas a gente podia ver que tinha muita diferença, primeiro que não tinha um padrão, tipo os controles estatísticos

agora são mais padronizados. Eu me matava fazendo uma coisa aqui, e ela se matava fazendo a mesma coisa lá e não existia essa aproximação. A gente acabou sentando na mesma mesa e discutindo coisas que nos afetavam, em vez de esconder o projeto. Começamos a discutir as questões, a ver que as dificuldades, base, tipo de pensamento, problemas eram os mesmos. Começamos a fazer o projeto, nos envolvemos, vimos que tínhamos soluções para as mesmas dificuldades.

Davenport e Prusak (1998) afirmam que a aquisição de conhecimento está claramente relacionada com o processo de aprendizagem e é mais amplo e mais profundo do que a mera acumulação de dados e informação. No caso I, a aprendizagem surge da tensão entre o novo e o velho conhecimento, e da transformação do conhecimento presente na memória de seus funcionários. Este contexto de aprendizagem acontece quando conceitos, estruturas e capacidades são criados ou se desenvolvem à luz do conhecimento que é novo ao indivíduo.

Eg - Os debates e discussões voltados para a estratégia. Os conceitos que eles [professores] nos passaram, estão permeando a organização como um todo. A gente aprendeu marketing integrado. Ele conceituou algo que a gente queria fazer, algo que a gente acreditava. Ele formalizou, sustentou algo que a gente achava que era bom e começamos a praticar. Então esse conceito de marketing integrado tá aqui, tá instaurado, já existe. A gente se baseia nele pra tomar uma série de atitudes, planejar ações.

A partir da proposta de se estabelecer relações entre os níveis de aprendizagem, utiliza-se a literatura proposta por Kolb (ênfase no individual), Nonaka (ênfase no grupal) e Crossan (ênfase no organizacional), apresenta-se no quadro (1) um exemplo tomado a partir dos relatos dos entrevistados que participaram dos cursos *in company* da Telefonia. Observa-se que tipos diferentes de co-

nhecimentos vão sendo difundidos de modos diferentes como parte do processo de aprendizagem organizacional. Conhecimento técnico e habilidade, muito do qual é organizado e formulado explicitamente, foi compartilhado mais facilmente e difundido subsidiando procedimentos, normas, manuais ou estabelecendo rotinas fixas (por exemplo, os controles estatísticos e estabelecimento de indicadores no *callcenter*).

Por outro lado, o conhecimento e habilidades envolvidas em relações sociais são mais difíceis de articular, diferenciar e difundir. No caso da Telefonia, o conhecimento que está inserido nas suposições, crenças e valores da organização (noção de foco no cliente) necessitou de mais tempo para ser compartilhado, porque é individual e coletivamente internalizado (TOMPKINS, 1995). Embora já houvesse interações antes dos cursos, foi necessário praticamente dois anos oportunizando relações pelas quais o conhecimento explícito e/ou tácito pudesse ser originado, discutido e processado pelos indivíduos e grupos, de forma que tal conhecimento se tornasse parte da teoria em uso (VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2000). Além do ambiente organizacional interno e dos gerentes, os que estão envolvidos na cadeia de valor - clientes, fornecedores, os consultores externos, etc. - também possibilitaram oportunidades importantes para aprendizagem, o que talvez tenha se modificado é a forma como os gestores passaram a tratar estes eventos como oportunidade de aprendizagem.

Os elementos-chave que facilitaram o compartilhamento de aprendizagem, além do espaço em curso, foram (a) a abertura dos canais de comunicação entre gestor e sua equipe; (b) o redesenho e unificação do *callcenter* e (c) a transferência de todos os gestores da área administração para o mesmo andar do prédio; (d) discussão e revisão de alguns procedimentos e rotinas e o uso de método para planejar-se, permitindo aos membros da organização utilizar a investigação ao invés de confiar no conhecimento tácito (MARQUARDT, 1996; PROBST; RAUB; ROMNHARDT, 2002; VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2000). Assim, embora com dificuldades, alguns gestores abandonaram

Ênfase Nível	Individual Kolb	Grupal Nonaka E Takeuchi	Organizacional Crossan Et Al.
INDIVIDUAL	Experiência (experiências concretas): os gestores partiram de sua experiência de trabalho que é onde se deparam com novas experiências concretas, e transacionam com ela em termos de novos sentimentos, observações e reações.	Socialização: ocorreu nos <i>workshops</i> para desenvolvimento de competências; na interação no ambiente de trabalho e em sala de aula durante o curso de especialização e mestrado facilitando o “compartilhamento de experiências e modelos mentais dos membros”.	Intuição: (a) alguns gestores conseguiram intuitivamente identificar as possibilidades e/ou padrões inerentes de sua experiência pessoal. (b) No gerenciamento de suas equipes de trabalho.
	Observação Reflexiva (observação e reflexão): os gestores tiveram oportunidade de observar a nova situação quando da elaboração do projeto. No primeiro momento eles adicionaram ou ajustaram sua percepção baseados na sua aprendizagem anterior. Assim, refletiram sobre experiências passadas e passaram a pensar sobre a experiência corrente com o projeto como algo a ser tomado como modelo ou não. Depois realizaram observação cuidadosa na fase de avaliação dos resultados do projeto.		
GRUPAL	Conceituação Abstrata (formação de conceitos abstratos e generalizações): a medida que algumas experiências se adaptaram a um padrão, então os gestores formaram uma generalização e um conjunto de conceitos para definir a situação. Por exemplo a unificação do atendimento no callcenter. A medida que desenvolveram este conceito e generalização, seu pensamento passaram imaginar outras diferentes experiências concretas que levantaram novas questões, como a possibilidade de além de atender, vender para o cliente, o que exigiu a elaboração e generalização de outros conceitos.	A externalização foi provocada pelo “diálogo ou reflexão coletiva” dos significativos, durante o curso e no desenvolvimento dos projetos, auxiliando as pessoas a externarem o conhecimento tácito – que, de outra forma, seria mais difícil de ser transmitido.	Integração: é o processo de desenvolver o entendimento compartilhado entre indivíduos e a tomada de ação coordenada por ajuste mútuo. Instigados pelo curso estabeleceram diálogo dentro e fora do ambiente de sala de aula e do trabalho, produzindo uma ação em comum até obter desenvolvimento do entendimento compartilhado. Por exemplo, duas gerências de lojas de diferentes municípios identificaram que seus problemas eram os mesmos e estavam sendo tratados de formas diversas, implicando em muito esforço e dificuldade de cada gestor individualmente. Este processo foi inicialmente <i>ad hoc</i> e informal, embora também ocorresse em ambiente formal. As ações selecionadas e coordenadas em cada projeto, na sua maioria ocorreram periódica e significativamente.
		A combinação que surge através da “colocação do conhecimento recém-criado e do conhecimento já existente proveniente de outras seções da organização em uma rede”, quando os gestores utilizaram o espaço das orientações em grupo nos workshops e a apresentação dos resultados dos projetos como meios para combinar diferentes conhecimentos .	
ORGANIZACIONAL	Experimentação Ativa (teste das implicações dos conceitos em novas situações, as quais por sua vez levarão a novas experiências). Alguns projetos, por exemplo, não foram necessariamente completos, exigindo novos testes e aperfeiçoamento, bem como, novas experiências concretas, iniciando-se um novo ciclo	A internalização trata-se do processo de conversão do conhecimento explícito em tácito. Ela ocorreu quando os gestores foram a campo e colocaram em prática as atividades propostas por seu projeto.	Institucionalização: processo que assegura que as ações rotinizadas aconteçam. O <i>callcenter</i> , por ex., mantém em andamentos cerca de 80% dos projetos desenvolvidos na ocasião do curso, ou seja, houve institucionalização, pois ocorreu a inserção da aprendizagem dos gestores e grupos dentro da organização e incluiu sistemas, estruturas, procedimentos e estratégia.

Quadro 1 – Quadro com exemplo das relações entre Kolb, Nonaka e Crossan.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da literatura.

alguns comportamentos e suposições para permitir o desenvolvimento de novas teorias em uso.

Cabe dizer, neste momento, que em vez de olhar para aprendizagem no trabalho em níveis diferentes, profissionais ou de hierarquias organizacionais, eles têm que ser vistos como processos entrelaçados entre si. Nesses processos, a aprendizagem está conectada aos contextos de trabalho. Os processos reflexivos são instrumentos para explicar e produzir conhecimento implícito contido nos contextos. Isto também significa que não é possível entender aprendizagem somente como uma construção de conhecimento formal.

3.3 Processo interníveis da aprendizagem organizacional e as competências

A natureza da relação entre a aprendizagem individual e organizacional é um tema de relevância neste estudo. Observa-se que no Caso da Telefonia o desenvolvimento de projetos no ambiente organizacional e a interação em sala de aula favoreceram a obtenção dos efeitos necessários entre estes níveis. A aprendizagem individual foi inicialmente compartilhada em grupos e por comunicação, por meio de processos institucionais para transferir o que é aprendido pelos indivíduos para a organização e o reverso, bem como, para armazenar e acessar o que é aprendido (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; LUNDBERG, 1995). O que também se observou é que, mesmo ocorrendo certa disparidade entre os gestores que participaram do programa de desenvolvimento gerencial, por intermédio através dos cursos alguns mecanismos foram se instalando para suprir esta defasagem, conforme relato do gestor de recursos humanos:

EII- Como tinha essa distância entre os gestores que estavam no desenvolvimento de gestores e os que não estavam, em algumas situações faltava conceito. E aí iam para discussão, um falava uma coisa, dois entendiam, um não entendia. Acabava que as pessoas tinham que explicar, não é o mais estruturado, não é o mais indicado. Mas funcionava, porque senão a pessoa que já tem o conceito não consegue discutir.

Esse aspecto condiz com o que Locke e Jain (1995) comentam sobre os fatores que podem impedir a aprendizagem individual de propagar-se pela organização: incluem políticas organizacionais e procedimentos e a falta de uma massa crítica com novas competências para trabalharem juntas para mudança. No caso I embora surjam conflitos para superar estas barreiras, há um número suficiente de pessoas capacitadas, com conhecimento e liderança para aplicação da nova aprendizagem. O diálogo entre gestores como o elemento-chave, encorajou-os a pensarem juntos e no processo, aliviando perturbações que podem, por outro lado, limitar a aprendizagem no nível individual (ROMME; DILLON, 1997).

Da forma como transcorreram os processos de aprendizagem na Telefonia, pode-se, a partir deste estudo, propor uma noção de “processo dinâmico de interníveis” para aprendizagem organizacional. Considerando a aprendizagem organizacional como a capacidade ou processos dentro de uma organização para manter ou melhorar o desempenho baseado em experiência e, sendo ela construída e interpretada como um fenômeno sistêmico que vai além da aprendizagem dos indivíduos, pode-se identificar quatro níveis de complexidade - níveis individual, equipe/grupal, interáreas e organizacional - que impactam no desenvolvimento da aprendizagem na organização (figura 2). E, além disso, pode-se propor a noção de aprendizagem organizacional: como um processo contínuo e sistêmico em interníveis (individual, grupal, interáreas e organizacional) de apropriação e geração de novos conhecimentos, envolvendo todas as formas de aprendizagem - formais e informais - no contexto organizacional; alicerçado numa dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais e organizacionais.

Aqui aprendizagem envolve um “fluxo de mudança” pelos níveis individual, de equipe/grupo, interáreas e organizacional que é altamente dependente da administração efetiva da atividade de internível. É um processo cíclico de quatro fases inspirado em Kolb (1984) - experimentação; observação/reflexão; conceitualização; e experimenta-

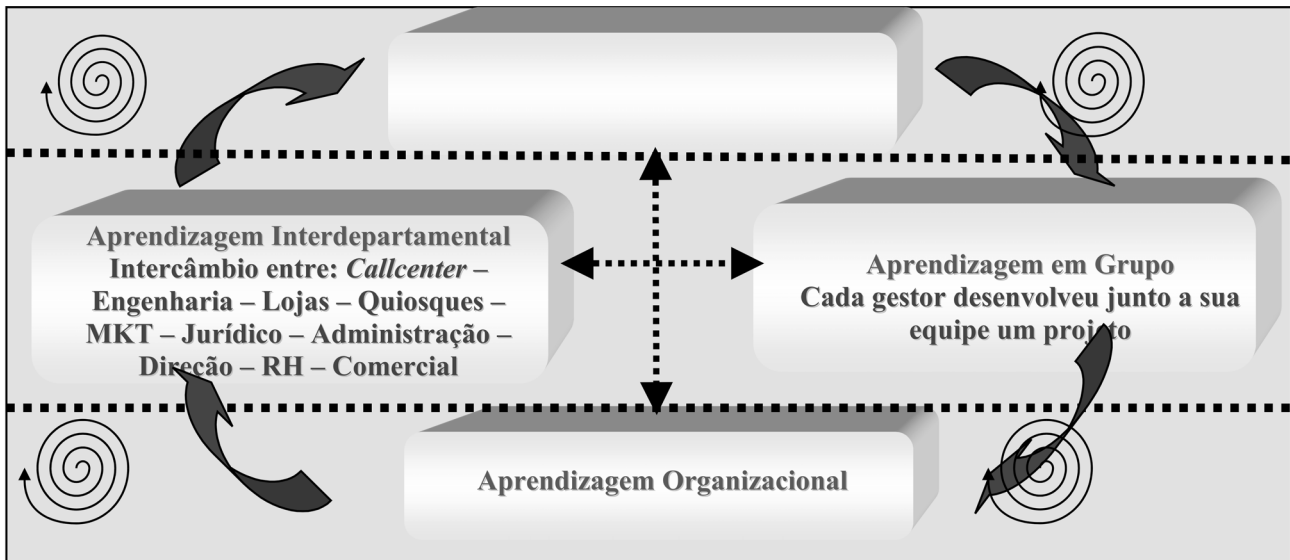


Figura 2 – Aprendizagem nas organizações – interníveis.

Fonte: Elaboração própria

ção ativa - que combina ação e conceitualização quando empregado em questões de mudança. Em cada um dos níveis ocorrem diversos ciclos experienciais e ao interagir com outros interníveis são gerados novos ciclos experienciais.

Num primeiro nível, é necessário que o indivíduo mova-se pelas fases do ciclo de aprendizagem, refletindo *sobre* e estando aberto a experiências, prestando atenção consciente em pensamentos internos e sentimentos quando frente a situações e eventos. Um segundo nível de aprendizagem em grupo envolve dar atenção para ambas questões, de conteúdos que estão relacionados à tarefa e processar questões da dinâmica de grupo - como essas se desenvolvem e impactam na coesão do grupo por intermédio do diálogo; é onde ocorre a difusão e compartilhar de competências individuais (baseado em ARGYRIS; SCHÖN, 1978; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; SENGE, 1990).

Na aprendizagem de terceiro nível do grupo interáreas, volta-se a atenção para os efeitos de perspectivas culturais no processo e conteúdo de aprendizagem e estabelecem-se, em alguns casos competências ditas específicas de cada área. Por exemplo, a competência funcional da área de MKT é a de otimizar segmentação de produtos e serviços e construir rede de relacionamento, diferente da competência funcional da área de engenharia que é a de garantir o funcionamento do

sistema de operações (cobertura do sinal). O cuidado exigido é o esclarecimento e o desfazer-se de estereótipos normalmente identificados nas organizações (vendas não considera capacidade de produção; administração só tem procedimentos burocráticos impedindo atendimento ágil aos clientes, dentre outros). Ou seja, a aprendizagem neste nível é particularmente propensa a distorção pelos efeitos de dinâmica de intergrupo negativa, onde distinções rígidas entre grupo e exterior do grupo são sustentadas por estereótipos positivos de si e estereótipos negativos de outro(s) (baseado em CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; NONAKA; TAKEUCHI, 1997).

Por fim, o nível de aprendizagem organizacional requer a integração dos níveis de aprendizagem 1, 2 e 3 sobre como aprender a respeito do ambiente externo e da estratégia organizacional. Em todos os níveis a aprendizagem é habilitada ou inibida na medida em que indivíduos, em equipes ou pelo grupo interáreas, se empenham ou não na exploração conjunta de suposições e modelos mentais (baseado em ARGYRIS; SCHÖN, 1978; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999;).

Observa-se que o curso instigou os gestores ao processo de questionamento e reflexão e a possibilidade de comunicação e troca entre seus participantes. Portanto, uma das condições para que

este processo ocorra é que os indivíduos estejam atentos a eficácia do diálogo (SCHEIN, 1993) como dos uns meios práticos de transformar relações adversas em relações mútuas, alterando os modos das pessoas de pensar e agir nos seus sistemas e de facilitar a evolução de modelos mentais compartilhados e processos de pensamento que são perpassados por sub-culturas organizacionais. Evidenciando assim, que a teoria e prática de diálogo são meios importantíssimos na facilitação da aprendizagem nas organizações.

Seguindo ainda a linha de pensamento de aprendizagem organizacional como um processo internível dinâmico, pode-se também representar esta noção como uma rede de níveis de aprendizagem que são sistematicamente interdependentes por um padrão complexo e fluido de transações de mão-dupla, com entradas e saídas e ciclos de *feedback* (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999). Conforme Tompkins (1995), a representação não-linear do processo de difusão pode requerer muitas repetições completas ou ciclos para que a aprendizagem coletiva possa acontecer, assegurando a aprendizagem entre todos os níveis do modelo proposto. Por fim, para esta noção de interníveis também se deve considerar dois aspectos fundamentais:

- a) a importância de não se negligenciar o contexto social da aprendizagem onde os indivíduos estão inseridos, considerando suas relações e preocupando-se em não estabelecer rupturas entre o conhecimento e a ação (RAELIN, 1997; RICHTER, 1998). Isto possibilita que a ação, neste caso, em que se conjugaram as dimensões individual, grupal, interáreas e organizacional seja analisada a partir de novos níveis de complexidade;
- b) a conexão dos conceitos de aprendizagem organizacional e difusão/disseminação, quer dizer que a aprendizagem coletiva trata-se também da difusão de competências do indivíduo para os membros do coletivo (nível grupal) pelo compartilhar (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). O que aumenta a capacidade da organização para entrar em ação efetiva gerando novas competências individuais, funcionais e organizacionais. Desta perspectiva: aprendizagem coletiva é igual a compartilhar e disseminar competências mais a capacidade ampliada para entrar em ação efetiva.

Foco	Valorização (classificação a partir de Gubman,1998)	Segmento Empresa	Empresa
Clientes	Relacionamento	Telecom	Telefonia
Clientes	Relacionamento	Ensino Superior	Ensinar
Clientes	Relacionamento	Ensino Línguas	Línguas
Clientes	Relacionamento	Médica	Medicare
Clientes	Relacionamento	Comércio	Vestir
Operações	método, resultados concretos	Construção Civil	Arquitetura
Operações	método, resultados concretos	Petroquímica	Petros
Produto	Inovação	Máquinas Agrícolas	Metal
Produto	Inovação	Agronegócios	Agro
Produto	Inovação	Moto-serra	Motor
Produto	Inovação	Metal-Forjas	Metal

Quadro 2 – Entrevistados do caso II – Metal e caso III – ALFA.

Fonte: Dados empíricos.

4 SUGESTÃO PARA ESTUDOS FUTUROS

Enquanto o Caso I possibilitou se obter algumas considerações, as informações e análises obtidas a partir dos Casos II e III permitem levantar algumas questões para estudos futuros sobre a possível relação entre as competências e os níveis de aprendizagem organizacional. Considerando que nas entrevistas em profundidade realizadas com os gestores foi solicitado além de uma autobiografia profissional que descrevessem a organização a qual estavam vinculados; relatassem situações de mudança que tivessem de alguma forma impactando no negócio e nas pessoas; ações de desenvolvimento e práticas de trabalho; competências requeridas pela organização entre outros aspectos, isto oportunizou uma série de subsídios, que de certa forma, possibilitam aqui propor uma análise, mesmo que incipiente, sobre as possíveis conexões entre competências gerenciais

e os ciclos de aprendizagem. No quadro 2 apresenta-se a relação das empresas de cada gestor entrevistado, além da Metal e da Telefonia, seus respectivos segmentos e focos de negócio.

Examinando as evidências do comportamento gerencial e organizacional e as suas relações com os ciclos de aprendizagem, levanta-se a possibilidade de melhor avaliar que tipo de aprendizagem sustenta ou propicia algum tipo de competência, pois cada ciclo de aprendizagem organizacional termina refletindo um conjunto de processos e rotinas adotado pela organização e seus gestores (FIOL; LYLES, 1985). Se as conexões entre os ciclos de aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências forem identificadas, isto traria maiores implicações para a formação de competências organizacionais e para o desempenho da organização. A partir das entrevistas foi possível identificar alguns tipos de orientação para aprendizagem, que serão apresentadas a seguir, vide quadro 3.

Organização Orientada para	Características
1. Mudanças simples	<ul style="list-style-type: none"> A habilidade para mudança é básica e <i>ad hoc</i> porque a aprendizagem ocorre principalmente por meio da experiência em pequenos passos e avanços incrementais.
2. Estrutura	<ul style="list-style-type: none"> Sistemas e procedimentos são primordiais para auxiliar a empresa a aprender e crescer cultivando uma base para prescrever como fazer melhor as coisas. Qualquer mudança mais significativa é reativa.
3. Eficiência	<ul style="list-style-type: none"> No gerenciamento as pessoas começam a reconhecer a necessidade de melhorar a eficiência para resolver problemas relativos a fazer as coisas de forma correta. A produção aumenta por causa da melhoria da eficiência e esforços de eficiência orientados para maior aprendizagem.
4. Valor	<ul style="list-style-type: none"> Através do reconhecimento que a aprendizagem passada está baseada num ciclo simples de aprendizagem, as pessoas começam a questionar o sistema presente perguntando “por que”.. Isto conduz a incongruências do sistema presente porque existem crenças que serão alteradas. A mudança virá de um maior engajamento e proatividade para inovação e melhoria incremental, criando valor agregado da mudança de processos. Ambos, gerentes e funcionários estão orientados para aprendizagem e a visão de mundo é constantemente modificada. A empresa começa a colocar maior prioridade sobre sistemas de pensamento e geração de novo conhecimento passa a ser importante.
5. Dinâmica de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> Mudança passa a ser uma forma de vida como cultura da empresa. Questionamento crítico e reflexão são comuns. Aprendizagem é caracterizada pela forte alteração da noção de capacidade do indivíduo para a de grupo. As equipes e o ambiente interno são dinamicamente integrados. Pensamento sistêmico é comum e, inovação e criação de conhecimento são muito valorizados.

Quadro 3 – Tipos de orientação para aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados.

A partir dessas categorias, procurou-se localizar cada uma das empresas representadas pelos entrevistados e relacionar com as competências transversais desenvolvidas a partir dos cursos (quadro 4). Evidentemente essas competências não são universais e tão pouco generalizáveis, a idéia é desenvolver um tipo de raciocínio que instigue estudos futuros. Pelo quadro proposto observa-se que a passagem de um ciclo para o outro pode ser gradual, e ainda, esta classificação não necessariamente representa toda a empresa, mas uma ênfase, algumas áreas podem situar-se em

ciclos diferentes. O quadro é no sentido de elucidar as possíveis conexões aqui propostas.

Da mesma forma, as orientações sugeridas para aprendizagem são as que emergiram dos entrevistados, certamente em outras empresas poderão ser identificadas novas orientações. Cabe ainda ressaltar que conforme Weick (1991), a capacidade de uma organização para responder ao ambiente será dependente de sua capacidade de percepção, do processo de exploração e sua capacidade de resposta. Conseqüentemente, o esquema de uma organização ou visão de mundo

Ciclo Aprendizagem	Orientação da Aprendizagem	EMPRESAS	COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS
SIMPLES	1. Orientada p/ mudanças simples	Metal	Desenvolvimento de competências não ocorre num planejamento seqüencial, pois qualquer tomada de decisão é mais flexível por não existirem procedimentos e sistemas.
	2. Orientada para Estrutura	Metal – grupos de melhorias	<p>COMPETENCIAS TÉCNICAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer Processos e atividades da empresa 2. Conhecer e saber como e quando aplicar ferramentas 3. Conhecimentos específicos e gerais em sua área de atuação 4. Capacidade de rever conceitos
DUPLO	3. Orientada Para Eficiência	Metal – Times da Qualidade	<p>COMPETENCIAS DE GESTÃO - Capacidade para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estabelecer objetivos 2. Questionar Entrega – Atividade/Trabalho 3. Contextualizar – leitura de ambiente/situação interna-externa 4. Visão sistêmica 5. Tomada de decisão 6. Prontidão à Mudança – flexibilidade 7. Visão de Negócio 8. Negociação
			<p>COMPETÊNCIAS SOCIAIS - Capacidade de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relacionamento Interpessoal 2. Comunicação 3. Gestão de Pessoas 4. Trabalhar em grupo 5. Desenvolver equipes
TRIPLO	4. Orientada p/ Dinâmica de Aprendizagem	Telefonia – fase de implantação até fusão	<p>COMPETÊNCIAS DE APRENDIZAGEM - Capacidade de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexão 2. Visão crítica – emancipatória 3. Observação – Olhar observador 4. Estabelecer um conhecimento reflexivo 5. Permitir-se o erro 6. Autodesenvolvimento 7. Lançar mão dos conhecimentos na ação – Agir

Quadro 4 – Ciclos de aprendizagem e competências desenvolvidas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados.

poderá variar do altamente avançado ao muito básico e inadequado para lidar com estímulos ambientais.

De acordo com alguns autores, as evidências de aprendizagem de ciclo duplo e triplo estão por trás da criação da competência organizacional (BECKETT; MURRAY, 2000). Quando grupos trabalham para criar significado compartilhado de suas experiências, boas ou ruins, as suas experiências traduzem-se numa competência integrativa, conduzindo a maior capacidade que transcende experiência individual. Dessa forma, identificar quais competências são ou podem ser desenvolvidas a cada ciclo de aprendizagem organizacional auxiliaria a compreender como são constituídas as competências organizacionais. Enfim, a proposta aqui é a de instigar o leitor ao desenvolvimento de novas pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste estudo, pode-se dizer que transitar entre o micro e macro nível de análise é claramente essencial se quisermos avançar o pensamento sobre aprendizagem organizacional. O principal obstáculo que deve ser superado para trazer tal integração é substituir a tendência de se pensar em termos de categorias fixas de aprendizagem e trabalhar com a noção de processos dinâmicos de aprendizagem, onde o processo em nível de grupo é fundamental. É importante levar em conta que a competência é um fenômeno que está evoluindo constantemente, está em construção por indivíduos que interagem dentro de contextos e níveis organizacionais variáveis. Para melhor entender a noção de competências também é útil fazer algumas distinções entre os diferentes modos de conhecimento. Kim (1993) utiliza a teoria da aprendizagem experiencial para sugerir que aprendizagem acerca do “saber como” é sobre habilidades e trabalho relacionados ao conhecimento e, “saber por que” é o conhecimento das convicções e valores que constroem a identidade. Conclui-se que a interação de ambas as formas de aprender provê a conexão essencial entre pensamento e ação.

A abordagem proposta, a partir dos resultados deste estudo, sugere que a aprendizagem é

uma atividade social que acontece dentro de um ambiente participativo, onde a interação entre pessoas conduz a uma terceira dimensão instruída, “saber quem”. Cada uma destas três dimensões deve ser vista como uma competência que pode ser elaborada através de múltiplos níveis de análise. Juntas elas subsidiam uma estrutura inclusiva para guiar a compreensão e o desenvolvimento das competências que contribuem para a construção das competências organizacionais. Modelos semelhantes já foram aplicados em outros domínios de conhecimento (DEFILLIPPI; ARTHUR, 1996 em carreiras; QUINN; ANDERSON; FINKELSTEIN, 1996, capital intelectual).

Assim, encerra-se apresentando, então, o Caso I (figura 3) como ilustração da noção proposta neste artigo de aprendizagem organizacional em interníveis pela disseminação e o compartilhar de competências.

Nesta ilustração (figura 3), o gerente desenvolve competências de Gestão, Técnicas, Sociais e de Aprendizagem ao mover-se pelas fases do ciclo de aprendizagem, refletindo *sobre* e estando aberto a experiências, dentre outras maneiras, pelas práticas de trabalho de seu dia-a-dia. Num segundo nível de aprendizagem, em grupo, ocorre a expansão dessas competências ditas funcionais (por exemplo, na Engenharia principalmente a competência Técnica), que estão relacionadas à tarefa em que ocorre a difusão e compartilhar de competências individuais. Os processos de aprendizagem nesse nível podem ocorrer a partir da elaboração de projetos por uma equipe de trabalho ou em reuniões e é quando são desenvolvidas competências ditas específicas de cada área. Na aprendizagem de terceiro nível, de grupo interáreas, desenvolvem-se competências que darão sustentação às competências organizacionais. Por exemplo, o Callcenter - à medida que tem que garantir ao cliente atendimento ágil e de qualidade, bem como prontidão de resolução aos seus problemas - expande principalmente a competência funcional Social. Quando o Callcenter desenvolve um projeto conjunto com MKT (que tem como competência funcional a Gestão) para aproximação de suas interfaces de trabalho, ocorrem processos



Figura 3 – Aprendizagem organizacional e desenvolvimento de competências – Telefonia.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados e literatura pesquisada.

de aprendizagem e a difusão de competências que podem facilitar o desenvolvimento de uma competência organizacional, Sensibilidade ao Cliente, emergindo a possibilidade de aprendizagem organizacional.

Cabe ressaltar que o contexto organizacional é uma complexa trama de referências (intercâmbio de informações, idéias, dentre outros) que, em longo prazo, pode auxiliar a configurar o saber dos indivíduos e, em igual tempo, determinar uma textura social para este saber. Compreendido deste modo, o contexto onde ocorre a aprendizagem pode ou não criar equilíbrio dinâmico entre o saber/teoria e saber-fazer/prática. É através desta estreita interdependência ou co-produção de conhecimento teórico-prático que as competências podem ser desenvolvidas. Aprender significa desenvolver competências por envolvimento num processo contínuo e dinâmico de aprendizagem. Como tal, a aprendizagem não é apenas reprodução, mas também reformulação e renovação do conhecimento e das competências a partir da interação dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. **Organizational learning: a theory of action perspective**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1978.
- _____; _____. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Cambridge, MA: Addison, 1996.
- BECKETT, R.; MURRAY, P. Learning by auditing: a knowledge creating approach. **The TQM Magazine**, Bingley, v. 12, n. 2, p. 125-36, 2000.
- BEEBY, M.; SIMPSON, P. Barriers, boundaries and leaks in an organization development dimension. **The Leadership and Organization Development Journal**. v. 19, p. 353-61, 1998.
- CROSSAN, M.; LANE, H.W.; WHITE, R.E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy of Management Review**, Briar Cliff Manor, v. 24, n. 3, p. 522-537, 1999.

- DAVENPORT, T.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- DEFILLIPPI, R.; ARTHUR, M. *Boundaryless contexts and careers: a competency based perspective.* In: ARTHUR, M.; ROUSSEAU, D. **The boundaryless career: a new employment principle for a new organizational era.** New York: Oxford University Press, 1996. p. 116-181.
- DUTRA, J. S. (Org.). **Gestão por competências.** São Paulo: Gente, 2001.
- FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, Briar Cliff Manor, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. **Estratégias empresariais e formação de competências.** São Paulo: Atlas, 2000.
- GUBMAN, E. **Talento.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.
- KOENIG, G. L'apprentissage organisationnel repérage des lieux. **Revue Française de Gestion**, Cachan, n. 97, p. 76-83, janv.-févr., 1994.
- KOLB, D. **Experiential learning.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.
- LE BOTERF, G. L. **L'ingénierie des compétences.** Paris: Les Editions d'Organisation, 1999.
- LOCKE, E. A.; JAIN, V. K. Organizational learning and continuous improvement. **International Journal of Organizational Analysis**, Bowling Green, v. 3, n. 1, p. 45-68, Jan. 1995.
- LUNDBERG, C. C. Learning in and by organizations: three conceptual issues. **The International Journal of Organizational Analysis**, Bowling Green, v. 3, n. 1, p. 10-23, Jan. 1995.
- MARQUARDT, M. J. **Building a learning organization: a system approach to quantum improvement and global success.** New York: McGraw-Hill, 1996.
- MAYRING, P. **Einführung in die qualitative Sozialforschung.** 5. ed. Weinheim: Beltz Studium, 2002.
- NONAKA, Y.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- PROBST, G.; RAUB, S.; ROMHARDT, K. **Gestão do conhecimento.** Porto Alegre: Bookman, 2002.
- QUINN, J. B.; ANDERSON, P.; FINKELSTEIN, S. Managing professional intellect. **Harvard Business Review**, Boston, v. 74, n. 2, p. 19-28, Mar.-Apr. 1996.
- RAELIN, J. Action learning and action science: are they different? **Organizational Dynamics**, Oxford, v. 26, n.1, p. 21-34, 1997.
- RICHTER, I. Executive learning and organizational learning: diffuse power or dormant potential. In: CONGRESS OF ORGANIZATIONAL LEARNING, 1., June 1999, Lancaster. Disponível em: <[http://notes.lancs.ac.uk/pub/ol3.nsf/769f60f1be6577ad85256499006b15a5/72602f7bb2a60da0802567620046cf68/\\$FILE/Richter.pdf](http://notes.lancs.ac.uk/pub/ol3.nsf/769f60f1be6577ad85256499006b15a5/72602f7bb2a60da0802567620046cf68/$FILE/Richter.pdf)>. Acesso em: 15 mar. 2007.
- ROMME, G.; DILLON, R. Mapping the landscape of organizational learning. **European Management Journal**, Oxford, v 15, n. 1, p. 68-78, Feb.1997.
- RUAS, R. **A gestão das competências gerenciais e a aprendizagem nas organizações.** Porto Alegre: PPGA/UFRGS, POA, 2001. 32 p. Mimeo, 2 Versão. Documento preliminar.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: an interpretative approach. The *Academy of Management Journal*, Biar Cliff Manor, v. 43, n. 1, p.9-25, Feb. 2000.

SCHEIN, E. On dialogue, culture and organisational learning. *Organizational Dynamics*, Oxford, v. 22, n. 2, p. 40-51, 1993.

SENGE, P. **A quinta disciplina**. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. London: Sage, 1990.

SWIERINGA, J.; WIERDISMA, A. **La organización que aprende**. Cambridge, MA: Addison Wesley, 1995.

TOMPKINS, T. C. The role of diffusion in collective learning. *International Journal of Organizational Analysis*, Bowling Green, v. 3, n. 1, p. 69-85, 1995.

VON KROGH, G.; ICHIJIO, K.; NONAKA, I. **Enabling knowledge creation**. Oxford: University Press, 2000.

WALSH, J. P.; UNGSON, G. R. .Organizational memory. *Academy of Management Review*, Biar Cliff Manor, v. 16, n. 1, p. 57-91, 1991.

WATSON, T.; HARRIS, P. **The emergent manager**. London: Sage, 1999.

WEICK, K.E. The non-traditional quality of organizational learning. *Organization Science*, Hanover, v. 2, n. 1, p. 116-24, 1991.

NOTA

- 1 entendidos como cursos de especialização e mestrado profissional oferecidos pela Universidade e direcionados para profissionais de diversos segmentos e organizações. CICLOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.