

**Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção**

Maria Dalva Martins-Palhano

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Construção e Validação de Instrumento de Medida

Dissertação de Mestrado

**Florianópolis
2002**

Maria Dalva Martins-Palhano

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Construção e Validação de Instrumento de Medida

**Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da
Universidade Federal de Santa Catarina
como requisito parcial para obtenção
do grau de Mestre
em Engenharia de Produção.**

Orientador: Prof. José Leomar Todesco, Dr.

Florianópolis

2002

Maria Dalva Martins-Palhano

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Construção e Validação de Instrumento de Medida

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a obtenção do grau de **Mestre em Engenharia de Produção** no **Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção** da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 7 de maio de 2002.

Prof. Dr. Ricardo Miranda Bárcia, PhD
Coordenador do Programa

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Leomar Todesco
Universidade Federal de Santa Catarina
Orientador

Profa. Dra. Édis Mafra Lapolli
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. M.A. Andréa Valéria Steil
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Francisco Pereira da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus pais Aristides e Gina (*in memoriam*), que me ensinaram o valor do conhecimento

Ao Rogério, que compreendeu as ausências e me incentivou nos momentos de desânimo

Aos meus filhos Lucila (*in memoriam*), André e Rachel, fontes permanentes de aprendizagem

À Maria Lúcia Licht Cequine, presença amiga e solidária em mais esta jornada

Agradecimentos

A realização deste trabalho representa uma construção coletiva. Mais do que agradecer, estas paginas fazem o registro das muitas pessoas que participaram dessa construção.

***Marcos Fadanelli Ramos**, Gerente da Gerência de Desenvolvimento de Pessoal do Banco do Brasil, que permitiu e apoiou a realização da pesquisa.*

*Meus amigos do Banco do Brasil **Vicente Antônio Ávila** (in memoriam), **Mário Lúcio Peconick**, **Luiza Helena Grecca Branco da Cunha**, **Daniel José de Oliveira**, **Roque Tadeu Gui** e **Cassandra Amidani**, que em momentos cruciais do trabalho tiveram uma atuação fundamental para que ele seguisse adiante.*

*Agradecimentos especiais aos **funcionários do SUMAT** – principalmente ao **Gilberto Florêncio Travassos** – pelo cuidado e atenção com o encaminhamento e recepção dos questionários de pesquisa.*

***UNEB** - União Educacional de Brasília, que acreditou e investiu na capacitação dos seus professores.*

*Professor **Jairo-Eduardo Borges-Andrade**, da Universidade de Brasília, pelo incentivo à realização de uma monografia sobre aprendizagem organizacional, que significou a minha descoberta da área e que foi a semente desta dissertação.*

*Professor **Luís Pasquali**, da Universidade de Brasília, com quem aprendi a imensa responsabilidade que envolve a construção de instrumentos de medida.*

*Aos meus amigos da Universidade de Brasília, principalmente **Eleuni Antonio de Andrade Melo**, pela generosidade das críticas e pelo apoio amigo em muitos momentos do trabalho, **Luís Carlos Freire**, um dos meus “juízes”, com quem troquei as primeiras figurinhas sobre aprendizagem organizacional e cujo companheirismo foi determinante na continuidade do meu interesse pela área; **Leida Maria de Oliveira Mota**, com quem compartilhei angústias e alegrias desta caminhada.*

*Meus professores da UFSC, pela contribuição à construção desta dissertação; **Sônia Inez Grudtner** pelo apoio constante e amigo.*

*Meu orientador **José Leomar Todesco**, pelas observações seguras e oportunas que tornaram este trabalho muito melhor.*

*Minha orientadora de coração, **Andréa Valéria Steil**, pelo acompanhamento amigo, firme e competente, e pela sabedoria em tão bem dosar a necessária exigência de rigor no trabalho com o estímulo e a confiança na capacidade dos alunos para realizá-lo.*

*Meus amigos de curso da Universidade Federal de Santa Catarina, **Heliane Maria Bergo, Patrícia do Prado Félix, Suzana Maria Santos de Assis, Silvana Maria Carvalho Boselli, Joselma Oliveira Bastos**, pelas trocas e apoio. Principalmente ao **César de Souza Machado**, pela presença amiga e generosa em todos os momentos.*

*Meus grandes amigos **Léa Carvalho Rodrigues**, pelas sugestões de encaminhamento e apoio irrestrito; **José da Silva Leal, Paulo Marques e Ana Liési Thurler**, pelas críticas e estímulo, **Eliana Santos Faccini**, que me ajudou a ver melhor os meus caminhos; **Mário Luís Ferraz** e **Eliana Rossi Machado**, pelas análises e sugestões valiosas.*

***Lívia Maria** e **Márcia Neves**, pela revisão competente e carinhosa da dissertação; **Juliana Porto**, pelo interesse e dedicação com que me acompanhou nas análises estatísticas; **Christian Greis**, pela atenção e cuidado na elaboração dos gráficos e demais aspectos da normalização do trabalho.*

***Os funcionários do Banco do Brasil** que participaram deste trabalho, analisando, sugerindo e respondendo os 1.048 questionários de forma solidária e responsável, e sem os quais esta pesquisa não teria sido possível.*

Todos aqueles que, não tendo sido citados nominalmente, contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa.

***"Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura."***

Fernando Pessoa

Resumo

MARTINS-PALHANO, Maria Dalva. **Aprendizagem Organizacional: Construção e Validação de Instrumento de Medida**. 2002. 208 fl. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

A presente pesquisa teve como objetivo principal construir e validar um instrumento destinado a medir, de acordo com as percepções dos funcionários do Banco do Brasil, a existência de características relacionadas à aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação. Teve também o propósito de descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada e verificar, de acordo com as características pessoais e funcionais dos respondentes, se existem diferenças de percepção em relação a essas variáveis. A construção do instrumento teve como base teórica três dos quatro constructos elaborados por Huber (1991) relacionados à aprendizagem organizacional – Aquisição do Conhecimento, Distribuição da Informação e Memória Organizacional. A pesquisa, de caráter instrumental, descritivo e quantitativo, foi aplicada em uma amostra aleatória de 2.500 funcionários da organização, utilizando-se o instrumento construído, ao qual denominou-se Escala de Medida de Aprendizagem Organizacional – EMAO. Na amostra final de 903 sujeitos – após as análises exploratórias – foram realizadas análises fatoriais, obtendo-se, como resultado, um instrumento unifatorial com 69 itens relativos à aprendizagem organizacional, que demonstrou possuir validade conceitual e fatorial (carga fatorial dos itens acima de 0,40) e bom índice de precisão para fins de pesquisa (*Alpha de Crombach* de 0,83). As análises descritivas apontaram que as variáveis pesquisadas estão presentes na organização, mas não de forma extensa (média 3,35 em uma escala de 1 a 5 pontos) o que sinaliza que existe uma margem significativa para aumento da dimensão da aprendizagem organizacional existente. As análises inferenciais – ANOVAS e Correlações de Pearson – apontaram diferenças de percepção dos funcionários relacionadas às variáveis idade, exercício de chefia e tempo de serviço.

Palavras-Chave: aprendizagem organizacional; processamento da informação; aquisição do conhecimento; distribuição da informação; memória organizacional.

Abstract

MARTINS-PALHANO, Maria Dalva. **Aprendizagem Organizacional: Construção e Validação de Instrumento de Medida**. 2002. 208 fls. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis.

The main objective of the present research was to construct and validate an instrument designed to measure the existence of characteristics related to Organizational Learning under the perspective of the information processing, according to the perceptions of the employees of the Banco do Brasil. Its purpose was further to verify if there are differences in the respondents' perceptions, related to those variables and according to their personal and functional characteristics.

The instrument was constructed on the theoretical basis of three of the four constructs elaborated by Huber (1991) and related to Organizational Learning – Knowledge Acquisition, Information Distribution and Organizational Memory.

The research had a instrumental, descriptive and quantitative nature. It was applied to a random sampling of 2,500 employees of the organization, by using the instrument that was constructed for the purpose and which was called Organizational Learning Measuring Scale - OLMS. After the exploratory analyses, the factor analyses were accomplished in the final sampling of 903 subjects and the research obtained as result of the analyses a one-factor instrument with 69 items related to Organizational Learning, which demonstrated to have conceptual and factor validity (factor charge of the items over 0.40) and a good reliability coefficient for a research (Cronbach's Alpha of 0.83). The descriptive analyses showed that the variables that were studied are present in the organization, but not in full extension (average of 3.35 in a scale from 1 to 5 points), what indicates that there is a significant opportunity to increase the dimension of the existent organizational learning. The inferential analyses – ANOVAS and Pearson's correlations – showed differences in the perceptions of the employees, which were related to age, to the fact of holding a leadership position and to the term of service in the company.

Key-words: organizational learning, information processing, knowledge acquisition, information distribution, organizational memory.

Sumário

Lista de Figuras	ix
Lista de Quadros	x
Lista de Tabelas	xi
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização da pesquisa	12
1.2 Delimitação do problema de pesquisa	15
1.3 Objetivos	19
1.4 Justificativa teórica e prática	20
1.5 Estrutura do trabalho	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 Conceitos e questões de aprendizagem organizacional	24
2.1.1 Introdução.....	24
2.1.2 Conceituando aprendizagem organizacional: dificuldades e razões	26
2.1.3 Conceituando aprendizagem organizacional	28
2.1.3.1 Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem	29
2.1.3.2 Aprendizagem organizacional sob os enfoques de diferentes disciplinas	34
2.1.3.3 Aprendizagem organizacional como mudança cognitiva e como mudança comportamental	36
2.1.3.4 Aprendizagem individual e aprendizagem organizacional.....	40
2.1.3.5 Aprendizagem organizacional como processo e como produto	47
2.1.3.6 Aprendizagem organizacional e desempenho	49
2.1.4 Conceituando aprendizagem organizacional: aspectos de consenso	51
2.1.5 Conceito de aprendizagem organizacional nesta dissertação.....	53
2.2 A Pesquisa em aprendizagem organizacional	55
2.2.1 O quadro atual da pesquisa	56
2.2.2 Tipos de pesquisa	59
2.2.3 Alguns instrumentos de medida em aprendizagem organizacional	65
2.3 Aprendizagem organizacional e processamento da informação	69
2.3.1 Aquisição do conhecimento	73
2.3.2 Distribuição da informação.....	90
2.3.3 Memória organizacional	96
3 METODOLOGIA	108
3.1 Variáveis	108
3.2 A organização pesquisada	110
3.3 População e amostra	116

3.4. Descrição da amostra	117
3.4.1 Variáveis Pessoais	117
3.4.2 Variáveis Funcionais	118
3.5 Coleta de dados	119
3.6 Instrumento	121
3.6.1 Definição constitutiva e operacional das variáveis	121
3.6.2 Operacionalização dos constructos	123
3.6.3 Análise teórica dos itens	123
3.7 Tratamento e análise dos dados	125
4 RESULTADOS	126
4.1 Análise exploratória do banco de dados	126
4.1.1 Síntese das análises exploratórias	128
4.2 Análises fatoriais	128
4.2.1 Síntese das análises fatoriais	138
4.2.2 Discussão dos resultados das análises fatoriais	139
4.3 Análises descritivas e inferenciais	142
4.3.1 Síntese das análises descritivas e inferenciais	153
4.3.2 Discussão dos resultados das análises descritivas e inferenciais	155
4.4 Resumo das análises efetuadas	160
5 CONCLUSÃO	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	167
APÊNDICES	
APÊNDICE A - Escala de Medida de Aprendizagem Organizacional – EMAO.....	179
APÊNDICE B - Carta-Cobrança.....	185
APÊNDICE C - Definição Constitutiva e Operacional das Variáveis	187
APÊNDICE D - Pesquisa de Itens em Instrumentos e Constructos Relacionados	192
APÊNDICE E - Análise Teórica de Instrumento de Pesquisa - Instrumento para Juízes	194
APÊNDICE F - Fatores e Subfatores Iniciais e Itens Atuais Correspondentes	201
ANEXO	
ANEXO A - Matriz de Correlações entre as 83 Variáveis de Aprendizagem Organizacional (n = 903)	206

Lista de Figuras

Figura 1: Aquisição do Conhecimento - Focos da Pesquisa.....	73
Figura 2: Distribuição da Informação - Focos da Pesquisa.....	91
Figura 3: Memória Organizacional - Focos da Pesquisa.....	97
Figura 4: <i>Screeplot</i>	130
Figura 5: Histograma do Fator Aprendizagem Organizacional	143
Figura 6: Aprendizagem pela Experiência Direta Média Individual dos Itens	145
Figura 7: Aprendizagem pela Experiência de Terceiros Média Individual dos Itens	146
Figura 8: Aprendizagem pela Investigação – Média Individual dos Itens.....	147
Figura 9: Distribuição da Informação – Média Individual dos Itens	148
Figura 10: Memória Organizacional – Média Individual dos Itens	150

Lista de Quadros

Quadro 1: Características Contrastantes de Estudos de Aprendizagem Organizacional.....	61
Quadro 2: Aprendizagem Organizacional	109
Quadro 3: Dados Pessoais e Funcionais	109
Quadro 4: Resumo das Análises Efetuadas	160

Lista de Tabelas

Tabela 1: Quadro de funcionários do Banco do Brasil – 1993 a 2000	112
Tabela 2: Programa de formação e aperfeiçoamento em nível superior - Bolsas concedidas	113
Tabela 3: Investimentos em Treinamento no Banco do Brasil	113
Tabela 4: Dados Pessoais dos Sujeitos da Amostra.....	118
Tabela 5: Dados Funcionais dos Sujeitos da Amostra.....	118
Tabela 6: Cargos dos Sujeitos da Amostra.....	119
Tabela 7: Solução Fatorial 1 – 3 Fatores	133
Tabela 8: Solução Fatorial 2 – 2 Fatores	133
Tabela 9: Solução Fatorial 3 – 1 Fator	133
Tabela 10: Solução Fatorial 1a – 3 Fatores	134
Tabela 11: Solução Fatorial 2a – 2 Fatores	134
Tabela 12: Solução Fatorial 3a – 1 Fator.....	134
Tabela 13: Matriz Fatorial de Aprendizagem Organizacional.....	136
Tabela 14: Fator 1 – Aprendizagem Organizacional Média, Desvio Padrão, Erro Padrão.....	142
Tabela 15: Médias das Variáveis do Fator Aprendizagem Organizacional	144
Tabela 16: Fator Aprendizagem Organizacional – Percentuais das Escolhas	156

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização da pesquisa

As organizações contemporâneas, pressionadas por fatores do ambiente – avanços tecnológicos, internacionalização dos mercados, maior grau de exigência dos consumidores, competição exacerbada – precisam mudar continuamente para manter sintonia com o mundo exterior. E, em consonância com o pensamento vigente de que uma organização só sobrevive se a extensão da sua aprendizagem for igual ou maior do que a taxa de mudança do ambiente (HILL, 1996), mudar significa basicamente aprender. Aprender novas maneiras de se relacionar com os clientes, novas maneiras de construir e oferecer produtos, novas estratégias de ação.

Isso torna as organizações a cada dia mais dependentes da capacidade de aprender e de aprender rápido. Aprendizagem que se traduz em inovação, inovação que se traduz em sobrevivência e sucesso das organizações. Com base nessa crença, as duas últimas décadas têm assistido ao interesse crescente por processos de aprendizagem em contextos organizacionais.

Dentro deste quadro, o tema da aprendizagem organizacional vem atraindo considerável atenção na literatura sobre organizações, tornando-se cada vez mais popular entre empresas interessadas em aumentar vantagem competitiva, inovação e efetividade.

A visão de aprendizagem amplia-se no âmbito das organizações, deslocando-se da concepção estreita que a associava apenas aos processos de treinamento para qualquer atividade que possa contribuir para o desenvolvimento da organização, no presente e no futuro. Assim, a aprendizagem: conduz a resposta de uma organização às mudanças do ambiente negocial (BALDWIN *et al.*, 1997); constitui um traço comum das empresas bem-sucedidas (De GEUS, 1999); constrói relações fortes com os consumidores (CHASTON *et al.*, 2001); é o principal processo pelo qual a inovação gerencial ocorre, podendo “tornar-se a única vantagem competitiva sustentável” (STATA, 1989, p. 64).

Para Dogson (1993), a questão da aprendizagem organizacional, na sua relação com a inovação, esteve sempre presente na teoria organizacional, tanto no

nível da estratégia gerencial quanto no nível tático, interessado na introdução de novos produtos.

Este argumento aparece também em Campbell e Cairns (1994), quando afirmam que, em uma perspectiva histórica, a necessidade de antecipar e lidar com a mudança é uma preocupação de milênios, comum a qualquer tipo de organização, seja ela militar, governamental, educacional ou de negócios.

Um estudo de Finger e Brand (1999) confirma o caráter universal da necessidade de aprendizagem e mudança. Seus autores argumentam a favor da adoção do conceito de organizações de aprendizagem para as organizações do setor público, pressionadas, como as empresas privadas, pelos efeitos da globalização e da natureza variável do trabalho e, mais do que estas, pela necessidade de legitimação aos olhos dos cidadãos.

As organizações do setor público, antes caracterizadas pela estabilidade e proteção, atualmente vêm sendo desafiadas a adaptar-se a um contexto novo e mutável, mediante o desenvolvimento da capacidade para analisar seu novo ambiente, adaptar-se e transformar-se. Tratar os cidadãos como consumidores e clientes obrigaria as organizações do setor público a transformar sua identidade e cultura, a aprender.

Outro aspecto, intimamente relacionado à aprendizagem, é a questão do conhecimento e da informação. Colocando-se essa relação em termos simplistas, pode-se dizer que a aprendizagem é a aquisição e criação de informação para construir a base do conhecimento, que, por sua vez, representa o patamar de apoio à construção da aprendizagem futura.

Um atestado da importância do conhecimento e da informação é a própria denominação de “sociedade do conhecimento” para a sociedade atual, cujo conceito, segundo Borges (1995), relaciona-se intimamente com os processos de transformação que vêm ocorrendo na economia, na política e na cultura, com os deslocamentos de sociedade industrial para sociedade da informação, de economia nacional para economia mundial, de centralização para descentralização, num contexto onde a sofisticação das tecnologias de informação altera os conceitos tradicionais de tempo e distância, transpondo barreiras sociais, culturais e políticas.

Numerosas abordagens de aprendizagem organizacional são relacionadas à perspectiva do conhecimento e da informação ou construídas sob essa perspectiva.

Como Campbell e Cairns (1994) assinalam, quase toda a literatura que busca definir aprendizagem organizacional tem como um dos seus principais focos a importância de adquirir, melhorar e transferir conhecimento.

Assim, são apontadas pelos teóricos: a necessidade da informação para a mudança deliberada (FIOL & LYLES *apud* NICOLINI e MEZNAR, 1995); a consideração da mudança como um processo de informação (MACDONALD, 1995); a concepção das organizações como sistemas de processamento da informação, à maneira dos cérebros humanos (HEDBERG *apud* ROMME e DILLEN, 1997); a visão técnica da aprendizagem organizacional com base no processamento efetivo da informação interna e externa, na interpretação dessa informação e na resposta a ela (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 1999).

Uma visão respeitada sobre aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação é a de Huber (1991), que elaborou quatro constructos relacionados à aprendizagem organizacional: aquisição do conhecimento, distribuição da informação, interpretação da informação e memória organizacional.

A presente pesquisa baseou-se em três dos quatro constructos citados: aquisição do conhecimento, distribuição da informação e memória organizacional. Ao lado da importância desse enfoque teórico, a escolha deveu-se também ao interesse em contemplar categorias relacionadas à aprendizagem organizacional diferentes das categorias derivadas de teorias prescritivas, como as de Senge (1998), muito utilizadas atualmente como referências teóricas em pesquisas na área.

A opção pela construção de um instrumento de pesquisa foi sendo definida durante o processo de consulta à literatura, à medida em que se confirmava a escassez de instrumentos válidos que pudessem ser utilizados para diagnosticar aspectos relacionados à aprendizagem organizacional nas organizações. No âmbito do enfoque escolhido – processamento da informação – as buscas não revelaram nenhum instrumento que abrangesse os constructos citados, tendo-se apenas encontrado alguns poucos itens em dois instrumentos.

Considera-se também importante ressaltar que a perspectiva adotada para a coleta de informações é a da percepção dos empregados em relação aos aspectos focalizados. Isso se baseia no pressuposto de que as pessoas respondem às condições do meio não em relação à realidade objetiva, mas sim em relação à realidade por elas percebida. Segundo Robbins (1999, p.62), “o comportamento das

pessoas é baseado em suas percepções do que a realidade é, e não na realidade em si”.

Levando-se isso em consideração, para que os resultados da pesquisa possam ser efetivos como sugestões para repensar e mudar procedimentos da organização, é importante que sejam representativos das percepções dos empregados, por serem eles os agentes diretamente envolvidos nos processos de trabalho e de mudança.

1.2 Delimitação do problema de pesquisa

A aprendizagem organizacional é vista na literatura como um dos desafios contemporâneos no estudo das organizações. Mas, apesar de sua popularidade, da crescente percepção de sua importância e do número expressivo de publicações sobre o tema, os registros de estudiosos apontam as dificuldades existentes em termos da construção de um conjunto teórico consistente e válido para a área (HUBER, 1991; TSANG, 1997; NICOLINI e MEZNAR, 1995).

A literatura sobre aprendizagem organizacional divide-se em duas vertentes principais: prescritiva e descritiva. A literatura prescritiva, de caráter mais instrumental e voltada para a implementação, muitas vezes é caracterizada por prescrições sem fundamentação teórica consistente e envolvendo uma visão simplista de aprendizagem, especialmente se pensada em termos da complexidade dos ambientes organizacionais, multifacetados e permeados por contradições e interesses divergentes, conforme assinalado por Tsang (1997).

A crítica mais severa a esse tipo de literatura centra-se na sua contribuição para o empobrecimento da compreensão do fenômeno da aprendizagem organizacional, que compromete a própria efetividade das intervenções nos processos organizacionais (TSANG, 1997).

A literatura descritiva é mais voltada para a construção de teoria e tem uma visão crítica em relação às possibilidades e limitações da aprendizagem organizacional para o desempenho das organizações. As críticas que sofre estão relacionadas à falta de um corpo teórico consistente e integrado, o que torna o campo da aprendizagem organizacional fragmentado e aparentemente descontínuo (FIOL e LYLES, *apud* NICOLINI e MEZNAR, 1995; HUBER, 1991; TSANG, 1997,

NICOLINI e MEZNAR, 1995), Isso fica bem evidenciado na afirmação de Tsang (1997, p.82) sobre o fato de que “todos querem cavar um buraco novo no campo”.

Esses problemas citados relacionam-se diretamente à questão da pesquisa na área da aprendizagem organizacional.

As duas fontes geradoras de teoria e pesquisa no campo da aprendizagem organizacional são os pesquisadores acadêmicos e os executivos – gerentes e consultores envolvidos em processos de aconselhamento e de intervenção organizacional – que têm diferentes enfoques e métodos de pesquisa.

Os pesquisadores acadêmicos têm a orientação das teorias descritivas, pautadas em coletas sistemáticas de dados e métodos rigorosos de pesquisa; preferem dados objetivos, mensuráveis e verificáveis. Os executivos, referenciados por teorias prescritivas, que coletam dados da experiência e têm como metodologia a pesquisa-ação e estudos de caso pouco estruturados, preferem dados subjetivos e baseados em resultados de experiências (TSANG, 1997).

O problema da falta de um corpo teórico consistente para aprendizagem organizacional, caracterizada como um campo fragmentado, é apontado como decorrência de as pesquisas não serem construídas cumulativamente sobre as teorias existentes e nem colaborativamente, mediante o estabelecimento de sínteses dos trabalhos dos diferentes grupos de pesquisadores. Segundo Huber (1991), os pesquisadores que têm estudado aprendizagem organizacional não utilizam resultados de trabalhos anteriores para desenhar ou interpretar suas próprias pesquisas.

Na proposta de Nicolini e Meznar (1995) de uma teoria integrativa da construção social da aprendizagem organizacional, observa-se a preocupação em abranger as contribuições das múltiplas origens de pesquisa para “construir pontes” com os trabalhos anteriores.

As críticas em relação à pesquisa nas teorias prescritivas não são quanto ao tipo de metodologia mas à forma pouco rigorosa como é utilizada, da qual decorrem publicações sobre aprendizagem organizacional com prescrições sem propriedade empírica e sem validade. Outro aspecto apontado como comprometedor é que a maioria dos autores colhe os dados de seus clientes em situações de prestação de serviços remunerados, o que introduz um elemento de suspeita quanto à validade dos dados e à objetividade das análises (TSANG, 1997).

Outro problema que se configura é a pequena quantidade de pesquisas empíricas existentes na área de aprendizagem organizacional. Os registros dos teóricos sobre ausências ou deficiências de pesquisa na área e as reivindicações por mais pesquisa empírica rigorosa são numerosos na literatura (CHASTON *et al.*, 2001; EASTERBY-SMITH, 1997 ; EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, 1999 ; TSANG, 1997 ; MINER e MEZIAS, 1996; NICOLINI e MEZNAR, 1995 ;HUBER, 1991).

O simples exame da literatura sobre aprendizagem organizacional confirma esse fato. A grande maioria dos estudos publicados raramente tem suas conclusões e propostas apoiadas em dados de pesquisa, os quais – se apresentados – também não fazem menção à metodologia que os gerou.

Compreende-se melhor este fato em relação às publicações de orientação prescritiva, onde a falta de explicitação da metodologia e dos dados sobre os quais se baseiam as “receitas” pode ser creditada ao desinteresse do público destinatário – executivos – em relação a esse tipo de informação (TSANG, 1997).

Mais indicativo da existência desse problema é o exemplo dado por Miner e Mezas (1996) em artigo sobre a pesquisa na área da aprendizagem organizacional, onde os autores fazem referência ao escasso número de pesquisa empírica sistemática para as teorias de aprendizagem. Eles apontam que, na edição especial de 1991 da *Organization Science* sobre aprendizagem organizacional, apenas três dos dez artigos apresentaram algum dado empírico e que, desses três, apenas um utilizou análise quantitativa formal.

Outros registros na literatura atestam a escassez de pesquisa empírica em aprendizagem organizacional: a falta de preocupação com relatos de pesquisa declarada por Roth e Senge (1996) em um balanço da pesquisa dos primeiros anos do *MIT – Center of Organizational Learning*; a predominância da pesquisa de aplicação sobre as pesquisas de análise em estudos empíricos, demonstrada por Crossan e Guatto (1996); a constatação de Easterby-Smith e Araújo (1999) da atualidade da situação de escassez de pesquisas empíricas que tem sido denunciada ao longo do tempo.

Outro problema relacionado à falta de pesquisa empírica em aprendizagem organizacional é a raridade de instrumentos válidos e confiáveis.

Conforme assinalado por Moilanen (2001), os esforços para diagnosticar e medir aprendizagem organizacional são raros e, mais freqüentemente, empreendidos por consultores do que derivados de iniciativas de elaboração e

testagem científicas cuidadosas, além de serem raros os instrumentos de medida existentes.

Miner e Mezias (1996, p. 95) creditam a falta de pesquisa empírica quantitativa sobre aprendizagem organizacional ao fato de que elas são “dolorosamente difíceis de fazer”, em razão de os modelos de aprendizagem serem fáceis de invocar, mas difíceis de serem estudados de forma sistemática.

Um aspecto apontado por Tsang (1997) como indicador da estagnação do conhecimento teórico na área é a verificação de um eterno reaplicar de conceitos conhecidos de aprendizagem organizacional, como os de Argyris e Schön (1996), de aprendizagem de circuito único (*single-loop*) e aprendizagem de circuito duplo (*double-loop*) e do ciclo da aprendizagem experimental de Kolb (1997). Acrescente-se a isso o uso das categorias de Senge (1998) relativas às cinco disciplinas – domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizagem em equipe e pensamento sistêmico – amplamente aplicadas nos estudos atuais (no âmbito da pesquisa de literatura realizada).

Isso traria prejuízos, visto que tópicos fundamentais relacionados à aprendizagem organizacional têm recebido pouca ou nenhuma atenção por parte dos pesquisadores.

Huber (1991) aponta a necessidade de pesquisa em relação aos três constructos focalizados na presente pesquisa.

No tópico da aquisição do conhecimento, o autor atribui a falta de pesquisas cumulativas e de síntese dos trabalhos de diferentes grupos de pesquisa em aprendizagem experimental à carência de trabalho conceitual e empírico sistemático e à inexistência de integração em pesquisa organizacional e em aprendizagem substitutiva e enxerto.

Quanto à distribuição da informação, o autor também registra a falta de pesquisa sobre o encontro entre as unidades organizacionais que possuem a informação e as que precisam dela. Em relação à memória organizacional, aponta a necessidade de investigação sistemática, também registrada por Tsang (1997).

Em resumo, focalizando-se os problemas da área de aprendizagem organizacional nos aspectos abordados anteriormente, pode-se destacar os seguintes pontos:

- ▶ escassez de pesquisas empíricas na área da aprendizagem organizacional como um todo, havendo predominância de propostas teóricas e metodológicas baseadas em experiências e observações decorrentes da atuação profissional dos autores e não em procedimentos de pesquisa científica;
- ▶ escassez de instrumentos de pesquisa válidos que possam ser utilizados para comprovar a efetividade das teorias existentes, medir aspectos relacionados à aprendizagem organizacional e que possam ser avaliados em novas investigações e contextos; e
- ▶ necessidade de pesquisa empírica na área da aprendizagem organizacional relacionada aos constructos de aquisição de conhecimento, distribuição de informação e memória organizacional.

Este quadro referenciou a formulação de uma proposta de pesquisa com objetivos coerentes com a necessidade de contribuir para a solução dos problemas identificados, apresentados a seguir.

1.3 Objetivos

O presente estudo tem como objetivo geral:

Construir e validar um instrumento destinado a medir, de acordo com as percepções dos funcionários, a existência de características relacionadas à aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação.

E como objetivos específicos:

- ▶ Descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada.
- ▶ Verificar, de acordo com as características pessoais e funcionais dos respondentes, se existem diferenças de percepção em relação às variáveis estudadas.

1.4 Justificativa teórica e prática

Como assinalado anteriormente, a importância da aprendizagem organizacional é concepção consolidada no âmbito das organizações, quase um lugar comum no discurso sobre sobrevivência e sucesso organizacionais. Sendo assim, aprender é visto como uma capacidade crítica para as organizações enfrentarem as condições e os desafios contemporâneos, de contínuas transformações.

Os constructos do processamento da informação relacionados à aprendizagem organizacional, objetos desta pesquisa – aquisição do conhecimento, distribuição da informação e memória organizacional – são hoje tópicos essenciais nas discussões da teoria organizacional, à medida em que se disseminou o conceito do conhecimento organizacional como recurso estratégico. A importância atribuída ao assunto está bem evidenciada no interesse crescente pela literatura que aborda esses constructos na perspectiva da gestão do conhecimento.

Em decorrência disso, a identificação dos fatores que podem melhorar ou prejudicar a capacidade das organizações para aprender mediante o seu processamento da informação reveste-se de importância fundamental.

Por sua vez, identificados os fatores relacionados à efetividade da aprendizagem organizacional, eles precisam ser medidos por instrumentos confiáveis para a realização de diagnósticos que permitam avaliar o funcionamento da organização, descobrir as fontes de problemas e identificar as áreas que necessitem de aperfeiçoamento.

Nesse mesmo sentido, Campbell e Cairns (1994) afirmam que dar atenção à organização de aprendizagem e à aprendizagem organizacional implica na formalização de um método de mensuração para reforçar os resultados positivos, minimizar os resultados negativos e, assim, melhorar a aprendizagem.

Essa perspectiva diferencia-se da caracterização normalmente atribuída à área, a de ser identificada com processos de discussões amplas e diversificadas, normalmente em torno de descrições e definições, mas onde são raros os esforços para diagnosticar e medir o fenômeno da aprendizagem organizacional.

Dessa forma, a construção e a validação de um instrumento de medida vêm ao encontro da necessidade de mensurar aspectos de aprendizagem organizacional

na vida real das organizações, tornando mais visíveis as condições que podem facilitar ou dificultar a capacidade das organizações para aprender.

O questionário desenvolvido visa identificar as dimensões em que as variáveis de aprendizagem organizacional relacionadas ao processamento da informação estão presentes na organização pesquisada.

Huber (1991) elabora os constructos do processamento da informação relacionados à aprendizagem organizacional e os apresenta numa abordagem de natureza revisional e crítica da literatura existente, caracterizada pelo tratamento abrangente do assunto. Em razão disso, a construção do questionário exigiu um trabalho de resgate das referências citadas pelo autor, bem como de busca de outras fontes mais recentes para a corporificação teórica dos tópicos citados, de forma a se ter melhor compreensão dos conceitos para poder traduzi-los operacionalmente.

Em função disso, o instrumento representa, em termos gerais, uma integração dos aspectos selecionados de várias teorias abrigadas nos constructos elaborados por Huber (1991), teorias essas representativas de diversas abordagens relacionadas à aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação. Atende assim à reivindicação do próprio Huber (1991) quanto à necessidade de integração de trabalhos de diferentes grupos de pesquisa, o que ele próprio concretiza em seu estudo.

Caracterizando-se como um instrumento de caráter compreensivo em relação aos fatores abordados, contribuirá para que se tenha uma visão mais abrangente das organizações pesquisadas em relação ao processamento da informação e, ao mesmo tempo, uma visão relacional dos aspectos contemplados pelos três amplos constructos enfocados.

Isso permitirá avaliar a posição das organizações em termos de necessidades e de possibilidades de melhorar aspectos da aprendizagem organizacional, proporcionando aos responsáveis pela organização informações valiosas para interferir nesses aspectos e torná-los mais efetivos .

A análise dos resultados da pesquisa oferecerá subsídios relevantes principalmente para as áreas envolvidas com o gerenciamento dos sistemas de informação, gestão do conhecimento e com os processos de aprendizagem dentro do contexto organizacional.

Por sua vez, a construção e validação do questionário representam um esforço de rigor metodológico, à medida que os procedimentos teóricos, empíricos e analíticos obedeceram aos critérios recomendados para a obtenção da necessária qualidade científica, tornando-o uma ferramenta válida para medir, nesta e em outras organizações, as variáveis pesquisadas.

As informações apresentadas na descrição do processo de desenvolvimento do questionário deverão contribuir como base e incentivo para o desenvolvimento de novos instrumentos, pautados pela preocupação com os objetivos da mensuração e em estreita conexão com as teorias que se propõe medir.

Espera-se que o processo de validação do instrumento, que deverá abranger esta e outras aplicações, o transforme em instrumento útil para as organizações aperfeiçoarem seus processos de aprendizagem e, com isso, garantirem melhores condições de sobrevivência e sucesso.

1.5 Estrutura do trabalho

Todas essas questões, apresentadas superficialmente, serão discutidas com mais profundidade nos próximos tópicos. Neste primeiro capítulo, INTRODUÇÃO, procedeu-se à delimitação do problema da pesquisa, à descrição dos objetivos do trabalho e à apresentação dos argumentos que justificam a realização da pesquisa – na perspectiva teórica e prática.

No capítulo FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA apresentam-se três tópicos da literatura considerados importantes para esclarecer os focos da pesquisa. O primeiro deles refere-se aos conceitos e questões de aprendizagem organizacional, com registros das dificuldades de conceituação existentes e das razões apontadas como geradoras dessas dificuldades.

A seguir, apresentam-se conceitos de aprendizagem organizacional dentro de uma estrutura de referência que contempla algumas questões apontadas na literatura como geradoras de confusão conceitual: aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem, aprendizagem organizacional na perspectiva de diferentes disciplinas, aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, aprendizagem organizacional como mudança cognitiva ou mudança comportamental, aprendizagem organizacional como conteúdo ou como processo, e aprendizagem organizacional e desempenho.

O segundo tópico busca delinear o perfil da pesquisa existente no campo da aprendizagem organizacional e os problemas apontados em relação à escassez de pesquisa empírica e de instrumentos válidos. Apresenta também alguns instrumentos de medida de aprendizagem organizacional citados na literatura pesquisada.

O terceiro tópico descreve as várias abordagens que focalizam a aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação e discute os três constructos – aquisição do conhecimento, distribuição da informação e memória organizacional – elaborados por Huber (1991), complementados pelas teorias de outros estudiosos.

No capítulo referente à METODOLOGIA, são apresentadas as variáveis da pesquisa, descritas em termos da sua definição constitutiva e operacional. São também descritos a organização pesquisada, os procedimentos empíricos adotados, abrangendo as informações relativas à seleção da amostra, coleta dos dados, descrição do questionário utilizado na pesquisa – incluindo os procedimentos de sua construção e validação – e o processo de análise dos dados.

Os RESULTADOS compõem o conteúdo do capítulo seguinte, onde são apresentados os resultados da pesquisa, com a descrição das análises exploratórias, análises fatoriais e análises descritivas e inferenciais – seguidas da síntese e discussão de cada uma delas – e um quadro final que resume os resultados em termos dos objetivos da pesquisa, procedimentos e resultados. Segue-se o capítulo relativo à CONCLUSÃO, onde se faz uma síntese de todo o trabalho, resgatando-se os objetivos da pesquisa em face dos resultados obtidos. Abrange também a indicação das limitações da pesquisa e de pauta de pesquisa futura.

Ao final, apresentam-se as referências bibliográficas, apêndices e anexo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Conceitos e questões de aprendizagem organizacional

2.1.1 Introdução

As primeiras publicações sobre aprendizagem organizacional surgiram com Cangelosi e Dill (*apud* ROMME e DILLEN, 1997). Autores como Cohen e Sproull (1991) e Dogson (1993) revelam que, quando Max Weber registrou a habilidade das burocracias para aprender com a experiência, a aprendizagem passou a ser uma questão reconhecida como teoricamente importante para a teoria organizacional. Ainda segundo os autores, a aprendizagem dentro das empresas tem sido uma característica da teoria empresarial desde Cyert e March (*apud* DOGSON, 1993), que estabeleceram a aprendizagem, particularmente a de rotinas, como um processo organizacional fundamental (COHEN e SPROULL, 1991).

Em 1978, Argyris e Schön publicaram o primeiro livro dedicado especialmente ao assunto. Desde esta data e mais recentemente, a partir da publicação do livro de Senge (1998), do número especial da *Organization Science* (1991), do volume da *Harvard Business Review* (1993), da edição especial do *Organizational Dynamics* (1993) e da republicação do livro de Argyris e Schön (1996), o tema aprendizagem “tornou-se uma idéia corrente” com mais de 100 títulos catalogados numa pesquisa computadorizada realizada por Popper e Lipshitz (1998).

Uma pesquisa de Crossan e Guatto (1996) sobre as publicações que abordam a aprendizagem organizacional no período de 1969 a 1994 mostra que os anos 90 apresentaram um crescimento exponencial do interesse pela literatura da área, com 184 artigos publicados (em 4 anos), comparados aos 50 artigos publicados em toda a década de 80, número que corresponde ao total dos artigos publicados apenas no ano de 1993.

Diante desse quadro, na tentativa de explicar o crescente interesse pelo fenômeno da aprendizagem nas organizações, cabe discutir as razões apontadas na literatura.

Os fatores do ambiente externo são comumente citados e abrangem a rapidez das mudanças, a competição exacerbada, a globalização dos mercados, o

avanço tecnológico e as exigências crescentes dos consumidores (ARGYRIS, 1991; ADLER e COLE, 1993 ; BEER e EISENSTAT, 1996 ; BALDWIN *et al.*, 1997).

Esses fatores externos acarretam a necessidade de aumentar a capacidade competitiva, mediante: a renovação ou transformação organizacional como requisito para a adaptação e a melhoria da eficiência (DOGSON, 1993 ; NEVIS *et al.* , 1995); o repensar de suas estratégias e o realinhamento de suas organizações de modo a implementá-las (BEER e EISENSTAT, 1996); a rápida definição de práticas inovadoras, sua comunicação aos empregados e fornecedores e o estímulo a futuras inovações (ADLER e COLE, 1993); a implementação de mudanças nos padrões de relacionamento com o ambiente, nos processos, nos produtos e nas práticas de gestão de recursos humanos (FLEURY, 1995); e o desenvolvimento de organizações capazes de adaptação contínua e, mais importante, capazes de antecipar necessidades de mudança (GOH e RICHARDS, 1997).

Esta capacidade competitiva, por sua vez, está associada: ao convencimento da alta gerência sobre a importância de melhorar a aprendizagem em suas organizações (NEVIS *et al.*, 1995); ao reconhecimento da associação entre aprendizagem e melhoria contínua, na afirmação de que a taxa de aprendizagem dos indivíduos e organizações pode tornar-se a única vantagem competitiva sustentável (STATA, 1989); ao consenso emergente de que a marca das organizações mais efetivas é sua capacidade para aprender (ADLER e COLE, 1993); e à sugestão de colocar a teoria da aprendizagem mais ao centro da teoria de mudança organizacional planejada (HENDRY, 1996).

Compreende, ainda: a afirmação de que o sucesso no mercado depende cada vez mais de aprendizagem (ARGYRIS 1994 ; BALDWIN *et al.*, 1997); a necessidade de transformar as organizações em organizações de aprendizagem para contínua adaptação (BEER e EISENSTAT, 1996); a aprendizagem e a inovação como elementos essenciais à sobrevivência das organizações em ambientes competitivos e mutáveis (DE GEUS, 1988 ; SENGE, 1998; NONAKA, 1994, SCHEIN, 1993); e o movimento da qualidade total, para que a aprendizagem se antecipe à mudança, para a inovação e melhoria contínuas (HODGETS *et al.*, 1994).

O fator aprendizagem afirma-se na literatura sob vários enfoques: organização de aprendizagem como uma tecnologia gerencial para responder à equação da modernidade, com respostas consistentes frente às mudanças

(BERNARDES, 1999); aprendizagem como elemento essencial para construir relações fortes com consumidores e gerar vantagem competitiva (CHASTON *et al.*, 2001); aprendizagem como o processo que conduz ao conhecimento necessário para as organizações mudarem ou se adaptarem (DUNCAN e WEISS, 1979); aprendizagem como processo permanente para a mudança contínua e não pontual (FLEURY, 1995); e aprendizagem como condutor crítico do sucesso da inovação (LYNN *et al.*, 1998).

Três razões principais são citadas por Dogson (1993) para justificar o fascínio que o estudo da aprendizagem organizacional exerce atualmente: a possibilidade de as novas estruturas e sistemas embutidos no conceito de organizações de aprendizagem virem a ser mais adaptáveis e capazes de responder à mudança; a rapidez da mudança tecnológica, implicando na necessidade crescente das empresas de aprenderem a fazer coisas de maneira nova e, freqüentemente, de forma radical; e o valor analítico amplo do conceito de aprendizagem, utilizado pelas disciplinas acadêmicas e, mais recentemente, pelas abordagens normativas da literatura gerencial, na busca de uma nova linguagem para lidar com as mudanças com que se defrontam as empresas.

Estabelecido que a aprendizagem organizacional é um tema de interesse e tendo sido apresentadas algumas razões que explicam esse interesse, analisar-se-á a seguir o que é aprendizagem organizacional.

2.1.2 Conceituando aprendizagem organizacional: dificuldades e razões

Este tópico inicia-se com os registros de vários teóricos sobre as dificuldades de se conceituar aprendizagem organizacional e indica algumas razões apontadas como geradoras dessas dificuldades. A seguir, faz-se a apresentação de conceitos de aprendizagem organizacional dentro de uma estrutura de referência que contempla alguns dos principais aspectos citados na literatura como geradores de confusão conceitual, visando facilitar sua compreensão. Apresenta também os aspectos de consenso em relação à conceituação de aprendizagem organizacional e o conceito adotado nesta dissertação.

O processo de aprendizagem humana, tal como tratado pela literatura, já sinaliza a complexidade do tema. Não é casualidade que a teoria da aprendizagem apresente tantos e tão diferentes focos de análise e definições. Colocando-se esse

processo num contexto organizacional, caracterizado por uma extrema complexidade e permeado por múltiplas variáveis, tem-se como resultado um quadro onde definições estreitas mostram-se inadequadas para caracterizar o fenômeno.

Contudo, Osigweh (*apud* TSANG, 1997, p. 74) afirma que “o desenvolvimento de definições claras para conceitos é importante para melhorar a construção da teoria e da pesquisa organizacional”.

Com referência a esse tópico, observa-se que vários registros de estudiosos apontam as dificuldades de conceituação no campo da aprendizagem organizacional. Assim, Fiol e Lyles (*apud* POPPER e LIPSHITZ, 1998, p. 803) consideram que, apesar do seu impressionante progresso, certos problemas conceituais relativos à aprendizagem organizacional permanecem sem solução. Assinalam que “embora exista uma aceitação difundida da noção de Aprendizagem Organizacional...nenhuma teoria ou modelo é amplamente aceito”, afirmando ainda que raramente existe acordo sobre o que é aprendizagem organizacional e como ela ocorre.

Esse aspecto também está presente na afirmação de Miller (1996, p. 485) de que “permanece obscuro o que é aprendizagem organizacional, como ela acontece e quando, onde e porque ela ocorre”.

Garvin (1993, p. 78) registra que

Surpreendentemente, uma definição clara de aprendizagem organizacional demonstrou ser indefinível através dos anos. ... Apesar dos sinais encorajadores, o tópico, em grande parte, permanece obscuro, confuso e difícil de penetrar.

Para Nicolini e Mezner (1995), a aprendizagem organizacional tem sido caracterizada por uma ampla diversidade de opiniões, definições e conceituações, freqüentemente oferecendo interpretações restritas sobre o que a constitui.

Cohen e Sproull (1991) assinalam que

...pesquisa em aprendizagem organizacional sofreu de concepções que foram excessivamente gerais, abrangendo quase toda a mudança organizacional, de reclamações ontológicas que organizações não podem aprender e de várias outras doenças que despertaram acordo insuficiente entre aqueles que trabalham na área sobre seus conceitos-chave e problemas. (Introdução dos Editores)

Comentários semelhantes sobre a confusão conceitual também foram feitos por Huber (1991) e Dogson (1993). Kofman e Senge (1993, p.16) declaram que

“junto com a gerência da qualidade total e o processo de reengenharia, a aprendizagem organizacional tornou-se o último quebra-cabeça.”

Para Ulrich *et al.* (1993, p. 57), “o conceito de organização de aprendizagem tornou-se um “teste de Rorschach gerencial”. A pessoa vê tudo o que quer ver”.

Diversas razões da declarada dificuldade de conceituação são abordadas pelos estudiosos: a diversidade de perspectivas que focalizam um fenômeno por si só complexo e multifacetado (TSANG, 1997); a noção eclética e casual de aprendizagem retratada pela literatura, com os pesquisadores associando processos que são muito diferentes em suas causas, efeitos e domínios (MILER, 1996); as diferentes maneiras de pensar a aprendizagem organizacional associada a disciplinas acadêmicas distintas, que têm diferentes ontologias (EASTERBY-SMITH 1997).

As estruturas e modelos prévios de aprendizagem organizacional também têm contribuído para uma interpretação restritiva do que ela constitui, segundo Nicolini e Mezner (1995). Embora tais abordagens ajudem os pesquisadores a focalizar seus esforços, pelo fato de limitarem o que qualifica aprendizagem organizacional, elas também podem restringir uma compreensão mais completa do fenômeno.

Para Argyris e Schön (1996), um dos problemas relacionado à dificuldade de se conceituar aprendizagem organizacional está na divisão que as comunidades acadêmica e de consultores e gerentes apresentam no que se refere a diferentes pressupostos sobre a viabilidade e a desejabilidade de aprendizagem organizacional. Dessa divisão decorre a confusão conceitual que gerou os conceitos de Aprendizagem Organizacional e de Organização de Aprendizagem, que muitas vezes são usados como se fossem intercambiáveis.

O próximo tópico discute conceituações de aprendizagem organizacional.

2.1.3 Conceituando aprendizagem organizacional

A despeito das dificuldades apontadas, os pesquisadores não têm hesitado em criar suas próprias definições de aprendizagem organizacional. Em consequência disso, as definições são tantas quantos são os escritores do assunto e também variam muito em termos da amplitude das idéias cobertas (TSANG, 1997).

Segundo Inkpen e Crossan (1995), as áreas de maior desacordo entre os teóricos no que se refere à aprendizagem organizacional é se ela: 1) ocorre no nível do indivíduo, do grupo ou da organização; 2) refere-se à mudança cognitiva ou mudança comportamental e como elas estão relacionadas; 3) refere-se a conteúdo ou processo; e 4) deveria ser vinculada ao desempenho.

Como as divergências normalmente significam olhares diferentes sobre o mesmo fenômeno, utilizar-se-ão os aspectos apontados por Inkpen e Crossan (1995), acrescidos de outros – aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem e visões decorrentes de diferentes disciplinas – como um “pano de fundo” para a apresentação dos conceitos de aprendizagem organizacional.

Tal formato de apresentação visa contextualizar os diferentes conceitos dentro das diferentes concepções de aprendizagem organizacional, buscando tornar mais compreensíveis as razões da diversidade de conceituação existente.

Observamos que essas diferentes formas de se conceber a aprendizagem organizacional não constituem constructos de categorias estanques e excludentes. Os conceitos apresentados podem abranger – e normalmente abrangem – diversos aspectos das concepções abordadas e, mesmo, várias concepções.

2.1.3.1 Aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem

Para Argyris e Schön (1996), uma das causas da confusão conceitual existente é a divisão do campo em organização de aprendizagem e aprendizagem organizacional, principalmente porque essas duas vertentes são tratadas como se fossem intercambiáveis.

Para Tsang (1997), aprendizagem organizacional é um conceito usado para descrever certos “tipos de aprendizagem” que ocorrem em uma organização, enquanto que organização de aprendizagem refere-se a um “tipo particular de organização” em si mesma que, propositadamente, constrói estruturas e estratégias para realçar e maximizar a aprendizagem organizacional.

As diferenças entre as duas vertentes são descritas por Tsang (1997) em termos da dicotomia entre teorias descritivas e prescritivas, categorias também utilizadas por Argyris e Schön (1996) para caracterizar a literatura da aprendizagem organizacional e da organização de aprendizagem.

Tsang (1997) afirma que as teorias descritivas sobre aprendizagem organizacional têm como questão central: "Como uma organização aprende?" Voltada para acadêmicos, têm por objetivo a construção de teoria, fazem coleta sistemática de dados e utilizam métodos de pesquisa rigorosos. Reconhecem as limitações e riscos da generalização dos resultados de pesquisas e focalizam a mudança comportamental potencial como resultado da aprendizagem. Admitem que a relação entre aprendizagem e desempenho nem sempre é positiva.

Por sua vez, segundo Tsang (1997), as teorias prescritivas sobre organização de aprendizagem têm como questão central: "Como uma organização deve aprender?" Com foco nos executivos, seu objetivo é a melhoria do desempenho organizacional, e seus estudos usualmente são baseados na experiência de consultoria dos autores, utilizando-se predominantemente metodologias de pesquisa baseadas em estudo de caso e pesquisa-ação. Tendem a generalizar suas teorias para todos os tipos de organizações e a focalizar na mudança comportamental atual o objetivo da aprendizagem. Consideram positiva a relação entre aprendizagem e desempenho.

Na visão de Easterby-Smith (1997), a organização de aprendizagem é a área aplicada da aprendizagem organizacional sendo que a maioria de seus escritos tem um propósito diferente daqueles da aprendizagem organizacional. A preocupação central é a implementação, no mesmo sentido de orientação para a prática, apontada por Argyris e Schön (1996) e de melhoria do desempenho organizacional apontada por Tsang (1997).

Sendo assim, a compreensão conceitual é mais um meio do que um fim. Esses escritos, segundo Easterby-Smith (1997), são mais comprometidos com o alcance de um estado final desejável, avaliam pragmaticamente as idéias de acordo com sua aplicabilidade e usualmente são originários de uma agenda de pesquisa-ação, onde o estudo dos processos e da natureza da mudança ocorre no próprio processo da intervenção.

Para Easterby-Smith e Araujo (1999), a literatura sobre aprendizagem organizacional concentrou-se nas observações e análises imparciais dos processos envolvidos em aprendizagem individual e coletiva dentro das organizações; enquanto que a literatura da organização de aprendizagem tem uma orientação de ação e é gerada para usar diagnóstico específico e ferramentas metodológicas de

avaliação que podem ajudar a identificar, promover e avaliar a qualidade dos processos de aprendizagem em organizações (TSANG , 1997).

Argyris e Schön (1996) vêem na literatura da organização de aprendizagem um núcleo central amplamente compartilhado como “ideal” pelos teóricos dessa vertente, que inclui adaptabilidade organizacional, flexibilidade, fuga das armadilhas da estabilidade, propensão para a experiência, disponibilidade para repensar meios e fins, orientação para a investigação, realização do potencial humano para aprendizagem a serviço de propósitos organizacionais e a criação de cenários organizacionais como contexto para o desenvolvimento humano.

Outros exemplos da literatura de organização de aprendizagem confirmam a existência desse “núcleo ideal” observado por Argyris e Schön (1996), dentro da orientação pragmática de um estado final desejável citado por Easterby-Smith (1997): o foco sobre melhoria contínua, aquisição de competências, experimentação e mensuração dos limites (GARVIN, 1993 ; ULRICH *et al.* , 1993); foco sobre a geração de resultados como inovação, eficiência, melhor alinhamento com o ambiente e vantagem competitiva (HUYSMAN, 1999).

Garvin (1993, p. 80) propõe as atividades que devem estar presentes em empresas que desejam promover a aprendizagem organizacional: resolução sistemática de problemas, experimentação, aprendizagem a partir da experiência direta e de outros, compartilhamento e transferência de conhecimento e avaliação da aprendizagem, refletidas, em termos gerais, em sua definição de organização de aprendizagem: “uma organização de aprendizagem é uma organização capaz de criar, adquirir e transferir conhecimento e modificar seu comportamento para refletir novos conhecimentos e percepções”.

Ulrich *et al.* (1993, p. 59) não definem diretamente organização de aprendizagem mas, na discussão do conceito de capacidade de aprendizagem, contemplam aspectos apontados como característicos da organização de aprendizagem, tais como: experimentação, melhoria contínua, mensuração de limites e aquisição de competências e apresentam definições de autores que traduzem esses atributos como a de Wick : “uma organização que melhora continuamente pela criação e refinamento das capacidades necessárias para o sucesso”.

Uma das expressões mais conhecidas da literatura de organização de aprendizagem é a abordagem prescritiva de Senge (1998, p. 37), que a define como:

Organizações que aprendem são lugares onde pessoas continuamente expandem sua capacidade de criar os resultados que elas verdadeiramente desejam, onde novos e amplos padrões de pensamento são encorajados, onde a aspiração coletiva é livremente estabelecida, e onde pessoas estão continuamente aprendendo como aprender junto.

McGill *et al.* (*apud* MALHOTRA, 1996, p. 2) não fazem distinção entre organização de aprendizagem e aprendizagem organizacional. Eles definem aprendizagem organizacional como “a habilidade de uma organização ganhar *insight* e compreensão da experiência mediante experimentação, observação, análises e a vontade de examinar tanto os sucessos quanto os fracassos”.

Um dos autores mais expressivos da teoria da organização de aprendizagem no Reino Unido, Pedler (1995, p. 21), prefere a terminologia “empresa de aprendizagem” e a define como “uma empresa que facilita a aprendizagem de todos os seus membros e continuamente transforma a si mesma”. Cita como suas características: clima que encoraje as pessoas a aprender e desenvolver todo o seu potencial; cultura de aprendizagem ampliada para incluir consumidores, fornecedores e outros *stakeholders* relevantes; desenvolvimento dos recursos humanos como estratégia central da política de negócios; e experimentação contínua de transformação organizacional.

Em relação à literatura de aprendizagem organizacional, Argyris e Schön (1996) a descrevem como aquela que aborda questões ignoradas pela literatura de organização de aprendizagem, tais como: O que significa aprendizagem organizacional? Como a aprendizagem organizacional é possível? Que tipos de aprendizagem organizacional são desejáveis, para quem e com que chance de realmente ocorrerem?

Como Argyris e Schön (1996) apontam, os pesquisadores de aprendizagem organizacional têm uma postura crítica em relação a uma variedade de perspectivas, levantando dúvidas importantes sobre questões a ela inerentes. Como exemplo disso, tem-se o próprio questionamento de Levinthal e March (1993) sobre a proposta de aprendizagem de circuito duplo de Argyris e Schön (1978), quando examinam o dilema entre balancear os objetivos de desenvolver novos conhecimentos (*exploring*) e explorar as competências existentes (*exploiting*), em face das tendências para enfatizar uma ou outra.

Kim (1998, p. 77) também usa uma definição mais descritiva de aprendizagem organizacional: “um aumento na capacidade da organização em

tomar ações eficazes” e argumenta que toda organização aprende, seja esse processo consciente ou não. Enquanto algumas organizações agem no sentido de estimular a aprendizagem, outras abandonam tais esforços, o que pode provocar a redução de sua capacidade de aprendizagem.

Para Easterby-Smith e Araujo (1999), a distinção mais importante entre os autores que escrevem sobre aprendizagem organizacional é o foco que eles enfatizam: o processo técnico ou o processo social.

A visão técnica tem como pressuposto que a aprendizagem organizacional está no processamento efetivo, na interpretação e na resposta à informação, tanto interna quanto externa à organização.

Huber (1991, p. 89), considerado como um dos expoentes da visão técnica de aprendizagem organizacional, assim a define: “uma entidade aprende se, mediante seu processamento de informação, a extensão de seus comportamentos potenciais é mudada”.

Argyris e Schön (1978) são apontados por Easterby-Smith e Araujo (1999) como os autores que mais contribuíram para essa linha de pensamento. Os conceitos referenciais de aprendizagem de circuito único e aprendizagem de circuito duplo estão presentes na definição de aprendizagem organizacional de Argyris e Schön (1978, p. 29):

Aprendizagem organizacional ocorre quando os membros de uma organização agem como agentes de aprendizagem para a organização, respondendo a mudanças dos ambientes interno e externo da organização pela detecção e correção de erros na teoria-em-uso organizacional, e embutindo os resultados da sua investigação em imagens privadas e mapas compartilhados da organização.

Por outro lado, a visão social acerca da aprendizagem organizacional focaliza a maneira como as pessoas dão sentido às suas experiências no trabalho, sendo a aprendizagem alguma coisa que emerge das interações sociais.

As três principais contribuições da perspectiva social da aprendizagem organizacional, apontadas por Easterby e Smith (1999), são as concepções de aprendizagem organizacional como: socialmente construída, processo político e implicada na cultura de uma organização.

Uma perspectiva da aprendizagem socialmente construída é representada por Brown e Duguid (1991, p. 53), que acreditam que as instruções formais sobre como fazer o trabalho são sempre inadequadas e que os empregados novos aprendem

mediante trocas informais com pessoas mais experientes e com o uso de histórias de guerra e anedotas. Os autores afirmam que “para alimentar trabalho, aprendizagem e inovação, uma organização precisa reconceber a si mesma como uma comunidade de comunidades, reconhecendo no processo as muitas comunidades não formais em seu meio”.

Na mesma vertente da perspectiva de construção social, Nicolini e Mezner (1995, p. 739) definem aprendizagem organizacional como “uma construção social que transforma a cognição adquirida em conhecimento abstrato explicável”.

A visão da aprendizagem como um artefato cultural é representada pela definição de Cook e Yanow (*apud* TSANG, 1997, p. 76): “aquisição, sustentação ou mudança de significados intersubjetivos mediante os veículos artfactuals de sua expressão e transmissão e ações coletivas”.

Para finalizar, conclui-se com Argyris e Schön (1996), sobre o fato de que os problemas levantados pelas duas vertentes da literatura são complementares: o que uma vertente trata como nuclear a outra tende a ignorar. Apesar das diferenças, ambas as vertentes preocupam-se com a capacidade das organizações do mundo real em extrair inferências úteis e válidas da experiência e da observação e em converter tais inferências em ação efetiva.

2.1.3.2 Aprendizagem organizacional sob os enfoques de diferentes disciplinas

A dificuldade de se compreender a aprendizagem organizacional também deriva do fato de que ela é analisada e conceituada segundo a perspectiva de diferentes disciplinas. Isso decorre em parte do interesse despertado por ela em estudiosos de disciplinas discrepantes, que têm mostrado pequeno interesse pelos processos de aprendizagem (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 1999).

Para Easterby-Smith (1997), existem diferentes maneiras de se conceber aprendizagem organizacional, associadas a distintas disciplinas acadêmicas: psicologia e desenvolvimento organizacional; ciência da administração; sociologia e teoria organizacional; estratégia; gerência de produção; e antropologia cultural. Essas disciplinas tendem a agir como comunidades de prática separadas, isto é, têm seus próprios periódicos, que apóiam perspectivas distintas sobre aprendizagem organizacional (EASTERBY-SMITH, 1998).

A criação de uma teoria compreensiva é uma aspiração irrealista, segundo o referido autor, que alega que a literatura de aprendizagem organizacional pode ser compreendida a partir de um número limitado de perspectivas disciplinares, cada uma com uma visão ontológica distinta e com dinâmicas e problemáticas diferentes.

Ilustra com o exemplo da ciência da administração, cujos interesses centrais são a coleta e o processamento da informação na e sobre a organização, existindo uma longa tradição teórica que associa informação e tomada de decisão gerencial.

Assinala que uma visão contemporânea dessa perspectiva é a de Huber (1991, p. 89) que, como já visto anteriormente, tem a seguinte definição de aprendizagem organizacional: “uma entidade aprende se, mediante seu processamento de informação, a extensão de seus comportamentos potenciais é mudada”.

Com relação à vertente da organização de aprendizagem, Easterby-Smith (1997) afirma que ela tem sido dominada por duas disciplinas principais – ciência da administração e desenvolvimento organizacional – existindo pouca evidência da influência da estratégia, gerência de produção e de perspectivas culturais nas teorias atuais.

Dogson (1993) registra diferentes perspectivas, em termos de variação dos indicadores de aprendizagem, identificados com a melhoria quantificável em atividades para os economistas, em termos de eficiência competitiva para a literatura gerencial e de negócios, e em termos de promoção da eficiência inovadora para a literatura da inovação.

Argyris e Schön (1996, p.181) também tangenciam esse aspecto quando discutem a literatura da organização de aprendizagem no sentido de que “visões de organização de aprendizagem diferem de acordo com as funções organizacionais para as quais os teóricos dão atenção prioritária”, citando algumas funções que atualmente já constituem “subdisciplinas” de conhecimento: sistemas sociotécnicos, estratégia organizacional, produção, desenvolvimento econômico, dinâmica de sistemas, recursos humanos e cultura organizacional.

Na abordagem da organização de aprendizagem dentro da visão de sistemas sociotécnicos, os autores a apresentam como identificada com a idéia de participação coletiva das equipes no desenvolvimento de novos padrões de trabalho e de trajetória de carreira e de ajustes para compatibilizar trabalho e vida familiar.

Ulrich *et al.* (1993, p.57) exemplificam o problema das diferentes visões sobre organização de aprendizagem em decorrência da área de conhecimento ou de atuação dos teóricos que formulam a teoria. Segundo eles,

consultores de qualidade vêem a organização de aprendizagem como o lugar dos esforços da qualidade. Agentes de mudança usam a metáfora da aprendizagem para justificar suas iniciativas. Antropólogos organizacionais tomam o conceito como uma extensão de seu trabalho sobre cultura corporativa. Aqueles interessados na implementação de estratégia usam a metáfora da aprendizagem como um meio de fazer a estratégia acontecer.

A estratégia é um campo muito invocado nas abordagens de aprendizagem organizacional. Segundo Argyris e Schön (1996), têm-se substituído a preocupação com o planejamento pela implementação de planos, em um processo explicitamente descrito como sendo de aprendizagem organizacional.

A visão da dinâmica de sistemas caracteriza a abordagem de Senge (1998, p.37) sobre organização de aprendizagem, que associa pensamento sistêmico, adaptação organizacional e a realização do potencial humano, ao referir-se a essas organizações como locais onde “novos e amplos padrões de pensamento são estimulados”, os objetivos são coletivos e livremente estabelecidos, a capacidade de atingir esses objetivos expandida e onde as pessoas estão em um processo contínuo de “aprender a aprender juntas”.

Em suma, as visões diferenciadas de aprendizagem organizacional, decorrentes das diferentes perspectivas das disciplinas, representam, do ponto de vista da multidisciplinaridade, possibilidades de uma compreensão do fenômeno muito mais rica, no sentido de que as limitações conceituais e empíricas de determinada disciplina, podem ser eliminadas ou reduzidas pela contribuição de referenciais de outras disciplinas.

2.1.3.3 Aprendizagem organizacional como mudança cognitiva e como mudança comportamental

Outro problema gerador de incompreensão sobre aprendizagem organizacional é a confusão entre desenvolvimento comportamental e desenvolvimento cognitivo. Segundo Nicolini e Mezner (1995), essa confusão originou-se da ambigüidade da terminologia introduzida por Simon em 1962, quando de sua primeira definição de aprendizagem organizacional, descrita em termos do desenvolvimento de percepções (mudança em estados de conhecimento não

claramente perceptíveis) e em termos de estruturas e outros resultados organizacionais (mudança mais facilmente perceptível).

Essa questão reflete uma controvérsia que permeia a discussão das teorias de aprendizagem, dividindo-as em duas vertentes principais: teorias de estímulo-resposta e teorias cognitivas. O *behaviorismo*, que se insere nas teorias da primeira vertente, focaliza a associação entre um estímulo e uma resposta observados, desconsiderando tudo aquilo que não seja comportamento observável. Para os *behavioristas* radicais, as hipóteses sobre os pensamentos internos e as maneiras de pensar nada mais são do que especulações, evitando-se perscrutar a “caixa preta” da mente humana (STERNBERG, 2000, p. 29).

O cognitivismo é a crença de que muito do comportamento humano pode ser compreendido se entendermos, primeiramente, como as pessoas pensam. A moderna psicologia cognitiva – impulsionada pelo desenvolvimento da psicobiologia, da lingüística e da antropologia, assim como dos sistemas de comunicação, de engenharia e informática, e também pelas reações contra o *behaviorismo* – converge para a revolução cognitivista. A psicologia cognitiva é definida como o estudo da maneira como as pessoas aprendem, estruturam, armazenam e usam o conhecimento (STERNBERG, 2000).

Essa discussão também permeia o campo da aprendizagem organizacional, fazendo com que alguns teóricos considerem que ocorreu aprendizagem apenas se os resultados forem manifestamente visíveis e até mensuráveis em sua expressão comportamental – a corrente *behaviorista*. Para os cognitivistas, a expressão da ocorrência da aprendizagem significa mudanças nas estruturas mentais, não necessariamente manifestada em termos de comportamento observável.

Segundo Fleury e Fleury (1997), o modelo cognitivista pretende ser um modelo mais abrangente do que o *behaviorista*, explicando fenômenos mais complexos, como a aprendizagem de conceitos e solução de problemas utilizando dados objetivos e dados subjetivos e levando em consideração as crenças e percepções dos indivíduos, que influenciam seu processo de apreensão da realidade.

Segundo os autores, as discussões sobre aprendizagem organizacional geralmente se referem ao produto do processo de aprendizagem como mudanças nas crenças (ou cognição) e mudanças no comportamento. O aspecto cognitivo está geralmente associado ao conhecimento, compreensão e percepções.

Para Easterby-Smith (1997), a corrente dos teóricos voltada para os processos cognitivos de aprendizagem descreve como os indivíduos constroem mapas cognitivos de seus contextos de trabalho, e como podem modificá-los à luz da experiência, considerando que é desses mapas individuais que estruturas de significação coletiva podem ser construídas no nível organizacional.

Nesta mesma linha, Kim (1998) discute que, quando os indivíduos tornam explícitos seus mapas privados do mundo, eles podem então ser compartilhados e distribuídos na organização.

Esses aspectos são vistos por Easterby-Smith (1997) como similares à criação da espiral de conhecimento de Nonaka (1994), na qual o conhecimento tácito é convertido em conhecimento explícito, primeiro por indivíduos, depois por grupos e, finalmente, pela organização como um todo.

Fiol e Lyles (*apud* NICOLINI e MEZNAR, 1995) oferecem uma distinção clara entre mudança cognitiva e mudança comportamental, associando a mudança cognitiva à aprendizagem – de alto nível, complexa e envolvendo a relação causa-efeito – e a mudança comportamental à adaptação – simples e repetitiva – e afirmando a necessidade de que a aprendizagem organizacional se refira apenas à primeira.

A definição de aprendizagem organizacional de Fiol & Lyles (*apud* NICOLINI e MEZNAR, 1995, p. 728) associa os dois enfoques – comportamental e cognitivo: “Aprendizagem organizacional significa o processo de desenvolver ações por meio de melhor conhecimento e compreensão”.

Para WEICK (1991), a aprendizagem organizacional está relacionada a mudanças nas respostas comportamentais da organização e ocorre se a efetividade organizacional melhora.

A visão da aprendizagem como mudança no comportamento em resposta a estímulos pode funcionar como bloqueio à produção de novos conhecimentos, segundo MILER (1996, p. 486). O autor acredita que seja importante incluir não só elementos cognitivos mas também elementos comportamentais na definição de aprendizagem organizacional: “aprendizagem organizacional é a aquisição de novo conhecimento por atores que são capazes e desejosos de aplicar esse conhecimento na tomada de decisões ou influenciar outros na organização”.

Nicolini e Meznar (1995, p. 739/740), considerando restritivas as interpretações de aprendizagem organizacional existentes, e em uma perspectiva de

construção social de enfoque mais cognitivo, propõem aprendizagem organizacional com o “uma construção social que transforma a cognição adquirida em conhecimento abstrato explicável”.

A maioria das definições vincula aspectos de mudanças cognitivas e comportamentais, segundo Tsang (1997). O aspecto cognitivo é, geralmente, preocupado com conhecimento, compreensão e percepções e o aspecto do comportamento é voltado para a mudança de comportamento, atual ou potencial.

Existe ainda uma divisão na perspectiva comportamental em atual e potencial, significando mudanças imediatas ou futuras. Para Tsang (1997), autores de orientação prescritiva tendem a adotar definições que incorporam mudança de comportamento atual em razão da sua audiência, formada por executivos orientados pela ação.

Tsang (1997, pg. 76) apresenta como exemplo da perspectiva cognitiva a definição de Shrivastava: “Aprendizagem organizacional refere-se ao processo pelo qual a base do conhecimento organizacional é desenvolvida e compartilhada” e exemplifica a perspectiva comportamental com a definição de Swieringa e Wierdsma: “Pelo termo “aprendizagem organizacional” representamos a mudança do comportamento organizacional”.

Para Huber (1991, p.89), a aprendizagem não necessita ser consciente ou intencional, nem necessita resultar em mudanças de comportamento observáveis.

Cita Friedlander, para quem a mudança resultante da aprendizagem pode resultar em novas percepções e consciência que não sejam visíveis no nível comportamental, sendo que o aspecto mais importante, em termos de aprendizagem, é que a pessoa que aprende seja consciente dessas novas percepções e consciência, assim como da sua escolha: reconstrução do comportamento ou mudança do mapa cognitivo ou de suas compreensões.

Para concluir, assinala-se a concepção de Inkpen e Crossan (1995), para os quais cognição e comportamento são tão entrelaçados que definir mudança em qualquer uma das formas é contraproducente. Para eles, o foco deveria estar nos diferentes tipos de aprendizagem dependentes da existência de mudança comportamental e/ou cognitiva, ao invés de descrever a aprendizagem como um estado particular de mudança cognitiva ou comportamental.

Na opinião dos autores, definir aprendizagem organizacional como envolvendo ou mudança cognitiva ou mudança comportamental estreita a sua

perspectiva. Consideram que, no esforço para distinguir entre os dois tipos de mudança, os teóricos podem falhar em reconhecer e investigar as importantes associações existentes entre elas.

2.1.3.4 Aprendizagem individual e aprendizagem organizacional

Outro aspecto apontado como um fator relacionado à dificuldade de conceituar aprendizagem organizacional é o seu antropomorfismo, que significa a atribuição de forma ou de qualidades humanas a entidades não humanas (POPPER e LIPSHITZ, 1998). Esse antropomorfismo estaria configurado em maneiras de formular e tratar a aprendizagem organizacional como extensões da aprendizagem individual.

Os teóricos de aprendizagem organizacional são normalmente confrontados com a questão formulada por Hedberg (*apud* DER BENT *et al.*, 1999, p. 2): ‘É significativo pensar as organizações como tendo objetivos, capacidades de aprendizagem e memórias ou as organizações apenas aprendem mediante seus membros atuais?’

Argyris e Schön (1978, p. 9) também apontam esse dilema quando afirmam:

Organizações não são meramente coleções de indivíduos, ainda que não exista nenhuma organização sem tais coleções. Similarmente, aprendizagem organizacional não é meramente aprendizagem individual, mas as organizações aprendem apenas mediante a experiência e as ações de indivíduos. O que então somos nós para fazer de aprendizagem organizacional? O que é uma organização que pode aprender?

Segundo Tsang (1997), a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional ocupa uma posição crítica em qualquer teoria de aprendizagem organizacional.

Popper e Lipshitz (1998) apresentam três alternativas de resposta à pergunta sobre se a aprendizagem organizacional pode ser tratada como uma extensão da aprendizagem individual: um *sim qualificado*, um *sim implícito* e um *não*.

Um *sim qualificado* reflete duas suposições: 1) as organizações têm sistemas cognitivos similares – não idênticos – àqueles possuídos por indivíduos, que as capacitam a perceber, pensar e refletir; e 2) as organizações aprendem mas essa aprendizagem é mediada pela aprendizagem de seus membros individuais.

Um *sim implícito* sugere a equivalência da aprendizagem individual e da aprendizagem organizacional, por tratar as organizações como se fossem agentes de aprendizagem individual, atribuindo a elas características ou comportamentos típicos de seres humanos individuais.

Um *não*, que indica que aprendizagem organizacional não pode e não deve ser tratada como uma extensão da aprendizagem individual, tem três bases diferentes de argumentação: 1) as organizações, diferentemente dos indivíduos, são incapazes de aprender; 2) as organizações, à semelhança dos indivíduos, são capazes de aprender, porém, aprendizagem individual e aprendizagem organizacional são fundamentalmente diferentes; e 3) as organizações e seus membros frequentemente conhecem, ou vêm a conhecer, coisas diferentes.

Para os teóricos que defendem a concepção de que as organizações são incapazes de aprender, a aprendizagem organizacional significa a aprendizagem por parte de indivíduos que ocorre em cenários organizacionais.

Para Dogson (1993, p. 377), são os indivíduos que agem e aprendem dentro da estrutura organizacional: “Os indivíduos são a entidade primária da aprendizagem nas empresas e são eles que criam formas organizacionais que facultam a aprendizagem de maneira a facilitar a transformação organizacional”.

Já Pedler (*apud* DOGSON, 1993) usa aprendizagem organizacional num sentido metafórico: a transformação de organizações é vista como sendo similar à aprendizagem individual.

A concepção de que as organizações são capazes de aprender, mas que aprendizagem individual e aprendizagem organizacional diferem fundamentalmente, tem sua expressão em Weick (*apud* POPPER e LIPSHITZ, 1998).

Para o autor, a definição aceita de aprendizagem individual – combinação dos mesmos estímulos e respostas diferentes – é incompatível com a de aprendizagem organizacional, em razão da natureza complexa e instável do ambiente organizacional. Dentro dessa visão, ou as organizações não aprendem ou elas aprendem de maneira não-tradicional. Rejeitando a possibilidade de as organizações não aprenderem, Weick conclui que aprendizagem individual e aprendizagem organizacional são fundamentalmente diferentes e requerem conceituações diferentes, não permutáveis entre si.

Numa linha diferente de argumentação, mas dentro da mesma visão de que as organizações são capazes de aprender, e que aprendizagem individual e

aprendizagem organizacional são fundamentalmente diferentes, Cook e Yanow (*apud* POPPER e LIPSHITZ, 1998, p. 166) rejeitam a noção de que as organizações têm sistemas cognitivos, e afirmam que:

o que as organizações fazem quando aprendem é necessariamente diferente do que os indivíduos fazem quando aprendem. Especificamente, acreditamos que a aprendizagem organizacional não é essencialmente uma atividade cognitiva, porque, pelo menos, falta às organizações a possibilidade peculiar para empreender cognição .

Também para Bain (1998), embora a aprendizagem individual seja parte constitutiva da aprendizagem organizacional, os dois conceitos são distintos e a aprendizagem organizacional é algo diferente da soma das aprendizagens individuais dentro da organização.

A concepção de Hedberg (*apud* ROMME e DILLEN, 1997), de que as organizações têm sistemas cognitivos e memórias à sua disposição, leva-o a afirmar que elas não são apenas influenciadas por processos de aprendizagem individual mas também influenciam a aprendizagem dos membros individualmente e armazenam aquilo que foi aprendido na forma de manuais, procedimentos, símbolos, rituais e mitos.

Para o autor, as organizações podem ser vistas como desempenhos nos quais os papéis são representados por atores individuais. Os atores desempenham, mas são dirigidos por normas, valores e procedimentos da organização. Embora o indivíduo seja a única entidade capaz de aprender, ele precisa ser visto como parte de um grande sistema de aprendizagem no qual o conhecimento individual é intercambiado e transformado.

Outras contribuições teóricas, como a de Simon (1991), também argumentam que a aprendizagem individual no contexto da organização é influenciada por esta e tem conseqüências para a organização.

O fato de que a aprendizagem organizacional não pode, e não deve, ser tratada como uma extensão da aprendizagem individual é também fundamentada pelo argumento de que as organizações e seus membros freqüentemente conhecem, ou vêm a conhecer, coisas diferentes. Isso está expresso na afirmação de Argyris e Schön (1978, p. 8) de que:

aprendizagem organizacional não é a mesma coisa que aprendizagem individual, mesmo quando os indivíduos que aprendem são membros da mesma organização. Existem muitos casos nos quais organizações aprendem menos do que seus membros. Existem mesmo casos nos quais a organização parece não saber o que a maioria dos seus membros sabe.

Para os referidos autores, desde que as organizações são coletividades formadas por indivíduos, elas aprendem alguma coisa quando seus membros individuais, ou uma fração substancial deles, aprende. Mas o pensamento atual sugere que tal equivalência não se sustenta nos casos em que o conhecimento que os indivíduos detêm falha ao entrar na corrente do pensamento e da ação organizacionais.

Essa não-equivalência também é confirmada num estudo de Hutchins (1991), que demonstrou que as organizações podem conhecer mais do que os seus membros conhecem.

Na visão dos teóricos, a aprendizagem individual tem papel fundamental na aprendizagem organizacional, afirmando que: todas as definições de aprendizagem organizacional são baseadas na analogia com a aprendizagem individual (ROMME e DILLEN, 1997); a aprendizagem individual proporciona os fundamentos para a compreensão do processo de aprendizagem organizacional (NONAKA , 1994); a maneira pela qual as organizações adquirem conhecimento tem sido compreendida principalmente a partir da metáfora da aprendizagem individual (ANTONACOPOULOU, 1999); os indivíduos são a entidade primeira da aprendizagem em empresas (MORGAN, 1996).

Também para Argyris e Schön (1996) os indivíduos são os únicos sujeitos formais da aprendizagem. Como uma organização consiste de indivíduos, a aprendizagem individual é, portanto, uma condição necessária e importante da aprendizagem organizacional. Por outro lado, a organização é capaz de aprendizagem independente de cada um dos indivíduos isoladamente, mas não independente de todos os indivíduos.

Como a organização aprende mediante seus membros individuais, é, portanto, direta ou indiretamente influenciada pela aprendizagem individual. Em conseqüência, praticamente toda a teoria sobre aprendizagem organizacional é baseada na aprendizagem individual.

A definição de Argyris e Schön (*apud* Prange, 1999, p. 28) de aprendizagem organizacional como “o processo pelo qual os membros da organização detectam erros ou anomalias e os corrigem pela reestruturação da teoria-em-uso organizacional” implica uma visão de aprendizagem individual em organizações.

Para Fiol e Lyles (*apud* NICOLINI e MEZNAR , 1995) é aceito que existe uma distinção entre aprendizagem individual e organizacional, sendo que a primeira é

vista como um fenômeno distinto. O que ainda não é claro é a natureza da relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional. A definição de Fiol e Lyles (*apud* PRANGE, 1999, p. 29) de aprendizagem organizacional como “o processo de melhorar as ações mediante melhor conhecimento e compreensão” envolve a concepção de que a aprendizagem organizacional não é simplesmente a soma das aprendizagens individuais.

Inkpen e Crossan (1995) sugerem que um conceito de aprendizagem individual deveria estar embutido num conceito de aprendizagem grupal o qual, por sua vez, deveria estar embutido num conceito de aprendizagem organizacional. A cada nível de aprendizagem, diferentes processos estão funcionando. No nível individual, o processo crítico é a interpretação; no nível do grupo, a integração; e no nível organizacional, a institucionalização. Apontam que esta perspectiva de aprendizagem tem similaridade com o conceito de Nonaka (1994), da criação de conhecimento como um processo em espiral ascendente.

Popper e Lipshitz (1998) afirmam que uma importante implicação de tratar aprendizagem organizacional como uma extensão da aprendizagem individual é que o modelo de aprendizagem individual pode servir, com algumas modificações, como modelo de aprendizagem organizacional.

O modelo de aprendizagem vivencial de Kolb (1997), que evidencia os processos de aprendizagem individual – experimentação da situação, reflexão sobre a situação, conceitualização da reflexão e o reinício do ciclo pela experimentação do que foi aprendido – não pode ser estendido automaticamente à aprendizagem organizacional, cujos mecanismos para realizar estes processos não apresentam a mesma auto-evidência.

Assim, da análise acurada de todo o conteúdo identificado sobre o assunto, constata-se que um dos problemas principais e não resolvidos da área é a passagem da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional.

Para Kim (1998), um dos estudiosos que mais explorou essa relação, diferentemente de os indivíduos poderem aprender sem as organizações, estas não o fazem, a não ser mediante cada um de seus membros, o que significa que são afetadas, direta ou indiretamente, pela aprendizagem individual, o que torna as teorias de aprendizagem individual fundamentais para a compreensão da aprendizagem organizacional.

Segundo o autor, o processo de aprendizagem organizacional é bem mais complexo e dinâmico do que a simples ampliação da aprendizagem individual. Fatores que integram a aprendizagem humana, como a motivação e a competência, tornam-se questões bem mais complexas dentro de contextos organizacionais, tornando o processo de aprendizagem na organização fundamentalmente diferente da aprendizagem individual.

Kim (1998) propõe um modelo integrado para aprendizagem organizacional, abrangendo a observação, avaliação, planejamento e implementação de modelos mentais compartilhados, que permite a transferência de aprendizagem através da troca entre os modelos mentais individuais e os modelos mentais compartilhados. Dessa forma, a aprendizagem organizacional depende do aperfeiçoamento dos modelos mentais de seus indivíduos, o que torna crucial a explicitação dos mesmos, para que a aprendizagem organizacional seja independente de qualquer indivíduo específico.

A ênfase nos modelos mentais deve-se ao fato de que são eles que, nas cabeças dos indivíduos, contêm a maior parte do conhecimento de uma organização (tanto o *know-how* como o *know-why*). Para Kim (1998), a essência da organização está muito mais nas pessoas do que nos sistemas, mesmo se tratando da mais burocrática das organizações.

A definição de aprendizagem organizacional de Kim (1998, p. 77) é análoga à definição de aprendizagem individual: “aumento na capacidade da organização em tomar ações efetivas”.

Popper e Lipshitz (1998), diante das visões que se opõem acerca do sentido de aprendizagem organizacional, apontam que uma conclusão possível é a de que a aprendizagem organizacional é basicamente uma metáfora usada para dar conta do fato de que organizações parecem “aprender”, ao longo do tempo, para produzir resultados de alta qualidade e baixo custo. Uma conclusão alternativa, preferida pelos autores, é a de que duas formas de aprendizagem organizacional precisam ser distinguidas – aprendizagem em organizações e aprendizagem por organizações – por constituírem concepções diferentes do que consiste a aprendizagem organizacional.

Como exemplo, Popper e Lipshitz (1998, p. 166) assinalam a citação de Simon, de 1991: “toda aprendizagem ocorre dentro das cabeças dos indivíduos humanos”, cuja primeira parte caracteriza a *aprendizagem em organizações*:

processos de aprendizagem que ocorrem dentro da cabeça dos indivíduos em contextos organizacionais. A segunda parte, “ingerindo novos membros”, exemplifica a *aprendizagem por organizações*: vários processos de aprendizagem que ocorrem fora da cabeça dos indivíduos, que assim justificam a designação da organização como agente de aprendizagem.

Alguns teóricos expressam preocupação em relação a essa complexidade. Para Dogson (1993), o uso da metáfora da aprendizagem individual mostra como a aprendizagem organizacional é problemática e porque desaprender e aprender em alto nível é difícil. Para WEICK (1991), é clara a singularidade da aprendizagem organizacional, necessitando-se associar esta singularidade àquilo que já se conhece sobre a aprendizagem individual. A definição de WEICK e ROBERTS (*apud* PRANGE, 1999, p.30) de que a aprendizagem organizacional “consiste de ações de inter-relacionar indivíduos, que é sua inter-relação atenta, que resulta em uma mente coletiva” sugere que a aprendizagem organizacional representa conexões entre comportamentos e não entre indivíduos.

Para a maioria dos estudiosos, o indivíduo desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem, agindo e aprendendo dentro da organização (HEDBERG *apud* DOGSON, 1993) como agentes da ação e aprendizagem organizacionais (ARGYRIS e SCHÖN, 1978).

A visão da aprendizagem organizacional como resultado da aprendizagem individual é criticada por outros estudiosos (CYERT e MARCH *apud* NICOLINI e MEZNAR, 1995; DUNCAN e WEISS, 1979; LEVITT e MARCH *apud* NICOLINI e MEZNAR), que reafirmam a importância de tomar a organização e sua estrutura como agente do processo.

As definições de aprendizagem organizacional desses autores refletem esse posicionamento: “processo dentro da organização pelo qual o conhecimento sobre a relação ação-resultado e o efeito do ambiente sobre essas relações é desenvolvido” (DUNCAN e WEISS, 1979, p. 84); “aprendizagem organizacional é o comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo” (CYERT e MARCH *apud* NICOLINI e MEZNAR 1995); “as organizações são vistas como de aprendizagem por codificarem inferências da história em comportamento rotineiro” (LEVITT e MARCH *apud* PRANGE, 1999, p. 29). Para Prange (1999), aprendizagem organizacional é mais do que aprendizagem individual. Para Duncan e Weiss (1979), o indivíduo é a

única entidade que pode aprender. Porém ele precisa ser visto como uma parte de um sistema de aprendizagem com trocas do que é aprendido entre os indivíduos.

As diferentes formas de conceber a relação entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional sempre apresentarão problemas conceituais. O importante é evitar, conforme alerta Kim (1998), o obscurecimento do processo de aprendizagem real, tanto pelo fato de ignorar o papel dos indivíduos quanto pelo fato de reduzir a aprendizagem organizacional a uma extensão simplista da aprendizagem individual, desconsiderando a complexidade organizacional.

2.1.3.5 Aprendizagem organizacional como processo e como produto

Para Dogson (1993), as literaturas de economia, gerência, negócios e inovação tendem a examinar os resultados da aprendizagem, ao invés de pesquisar o que é aprendizagem e como seus resultados são alcançados. Diferentemente, o principal interesse da teoria organizacional e da psicologia é examinar os processos de aprendizagem.

Essa visão é compartilhada por Huysman (1999), ao afirmar que a maioria da literatura sobre aprendizagem organizacional define aprendizagem muito mais em termos de seus resultados do que do seu processo, sendo freqüentemente abordada com um verbo de realização e não com um verbo de processo.

Aprendizagem, no sentido usado na definição de aprendizagem organizacional por Dogson (1993, p. 377), está relacionada a organizações e abrange tanto processos quanto resultados. Assim,

Aprendizagem organizacional pode ser descrita como os meios pelos quais as empresas constroem, suplementam e organizam conhecimento e rotinas em torno de suas atividades e dentro de suas culturas, e adaptam e desenvolvem eficiência organizacional pela melhoria do uso de amplas habilidades de sua força de trabalho.

Para Dogson (1993), a força das abordagens da economia, gerência, negócios e inovação em relação à aprendizagem organizacional reside nos seus motivos e fontes de aprendizagem. Para o autor, o principal motivo que leva as empresas a aprender é a necessidade de lidar com a incerteza em seus mercados e tecnologias. As fontes da aprendizagem, por sua vez, são as próprias atividades da organização, embora a área de pesquisa e desenvolvimento constitua uma fonte importante.

As abordagens dessas áreas são valiosas por realçarem a relevância atual da aprendizagem para a competitividade e o papel pró-ativo da estratégia em sua estimulação, mas sua fragilidade reside no fato de que suas análises se limitam aos resultados, ignorando e subestimando os problemas e complexidades dos processos de aprendizagem.

Para Prange (1999), olhar para os processos de aprendizagem organizacional é encontrar *aprendizagem da experiência* como um componente da maioria das abordagens. Outro ponto destacado é o de que alguns autores enfatizam as fontes de conhecimento e negligenciam os processos de geração de conhecimento, que são aprendizagem, no todo (HUBER, 1991). Argumenta ainda que a maioria das abordagens não relaciona processos e resultados, o que faz com que permaneçam sem especificação. Assim como também não se consegue especificar que processos de aprendizagem conduzem para que tipo de conhecimento.

A definição de Fiol e Lyles (*apud* PRANGE, 1999, p. 29) expressa a perspectiva da aprendizagem organizacional como processo: “Aprendizagem organizacional significa o processo de melhorar as ações mediante melhor conhecimento e compreensão”.

A discussão de Inkpen e Crossan (1995) aponta que as mudanças, tanto em cognição quanto em comportamento, foram destacadas como os produtos ou resultados do processo de aprendizagem. Muitos teóricos focalizam aspectos do conteúdo da aprendizagem sem se aprofundarem no processo. Os autores sugerem que o processo de aprendizagem organizacional deveria ser concebido como uma relação dinâmica entre crenças, comportamentos e estímulos ambientais, onde as crenças são tanto um insumo quanto um produto do processo, à medida em que sofrem mudança.

Em resumo, concorda-se com Inkpen e Crossan (1995), que o debate sobre a relação entre mudança cognitiva e mudança comportamental tendeu a enfatizar os produtos e não o processo de aprendizagem, e com a sugestão dos autores de integração do processo e do produto ou resultado da aprendizagem organizacional, posição que é compartilhada também por Dogson (1993) para quem a aprendizagem organizacional abrange tanto processos quanto resultados.

2.1.3.6 Aprendizagem organizacional e desempenho

Segundo Tsang (1997), a palavra aprendizagem contém conotação positiva e sua associação com aprendizagem organizacional faz com que esta se relacione à melhoria do desempenho.

Alguns teóricos têm comparado aprendizagem e desempenho (ARGYRIS e SCHÖN, 1996 ; FIOLE e LYLES, 1985, *apud* HUBER, 1991).

Na definição de Argyris e Schön (1978, p.323), “aprendizagem organizacional refere-se à melhoria baseada em experiência no desempenho das tarefas da organização”.

Para Fiore e Lyles (*apud* HUBER, 1991), a efetividade organizacional precisa ser melhorada para se poder afirmar que a aprendizagem organizacional ocorreu.

Dessa forma, para atrair compradores, os livros sobre aprendizagem organizacional atribuem à aprendizagem o sucesso organizacional.

Contudo, outros autores têm feito distinções entre os dois, justificando que nem sempre a aprendizagem melhora o desempenho organizacional.

Para Levitt e March (*apud* NICOLINI e MEZNER, 1995), no mesmo sentido do que acontece com indivíduos, a aprendizagem nem sempre conduz a um comportamento inteligente ou melhorado.

O fato é que nem sempre a aprendizagem melhora o desempenho organizacional. Segundo Huber (1991, p.89), nem sempre a aprendizagem faz aumentar a efetividade de quem aprende, inclusive a efetividade potencial. Também a aprendizagem nem sempre conduz ao conhecimento verdadeiro, pois “as entidades podem aprender incorretamente e podem aprender corretamente aquilo que é incorreto”.

Para o referido autor, mesmo abstraindo-se os problemas inerentes à implementação do que foi aprendido, a aprendizagem irá significar melhor desempenho apenas quando o conhecimento obtido for preciso. Se o problema da implementação é levado em conta, mesmo a aprendizagem precisa não é nem condição necessária nem suficiente para melhorar o desempenho. A aprendizagem incorreta pode também resultar em maior efetividade organizacional devido ao acaso.

Para Huber (1991), é importante que, quando os cientistas sociais pensarem em aprendizagem organizacional, eles a concebam como um processo intencional

direcionado ao aumento da efetividade. Essa perspectiva instrumental da literatura gerencial contribui para a sua penetração na literatura da ciência organizacional.

Por outro lado, a aprendizagem precisa não é fácil, especialmente no caso da aprendizagem a partir da experiência, em razão da ocorrência de erros e vieses humanos no nível individual e de constrangimentos provocados pelos sistemas de interpretação existentes no nível organizacional ou da estrutura de referência, conforme apontado por Shrivastava e Schneider (1984). Também no processo de difusão da informação podem ocorrer distorções, devido a erros humanos, intencionais ou não.

Nesse mesmo sentido, Levinthal e March (1993) afirmam que a experiência é freqüentemente um professor pobre, sendo tipicamente escassa em relação à complexidade e à natureza mutável do mundo onde a aprendizagem ocorre. A efetividade da aprendizagem da experiência envolve limitações individuais – cognitivas e inferenciais – acentuadas pelos constrangimentos organizacionais – interpretações políticas dos fatos, fuga à responsabilidade e criação de versões favoráveis da história.

Dessa forma, problemas de memória, conflito, rotatividade e descentralização tornam difícil extrair lições da experiência e retê-las (MARCH *et al.*, 1991).

Outra dificuldade apontada para se alcançar a aprendizagem precisa é que as organizações enfrentam um ambiente complexo e mutável, que faz com que as relações de causa e efeito não sigam uma relação linear e unidirecional, tornando difícil, se não impossível, identificar corretamente a relação exata de causa-efeito dos eventos em questão.

Um obstáculo adicional à aprendizagem da experiência é que as amostras de experiência são usualmente pequenas: “eventos históricos são observados, inferências sobre processos históricos são formados, mas a escassez de eventos históricos conspira contra a aprendizagem efetiva” (MARCH *et al.*, 1991, p. 1).

Apesar das observações anteriores sobre as dificuldades em caracterizar a utilidade da aprendizagem, verifica-se quase sempre que a aprendizagem melhora a capacidade de desempenho da organização. Uma organização ágil na correção de seus erros e que reage rapidamente às mudanças ambientais deveria, com muita probabilidade, superar o desempenho daquelas que raramente aprendem com os erros passados.

Além disso, lições aprendidas no passado, quando apropriadamente armazenadas na memória organizacional, são uma fonte importante de conhecimento a ser utilizado pelos membros das organizações.

Lyles (1988) constatou, em estudo empírico sobre aprendizagem entre *joint ventures* de empresas complexas, que as experiências acumuladas dessas firmas as tornaram capazes de gerenciar mais eficientemente suas relações.

Para Huysman (1999), a teoria da curva de aprendizagem, uma das primeiras contribuições à aprendizagem organizacional, já afirmava que a aprendizagem resulta em melhoria. Acredita-se que as organizações aprendem quando seus desempenhos melhoram.

Para Inkpen e Crossan (1995), organizações que aprendem mais efetivamente a longo prazo terão desempenho melhor do que suas concorrentes. De acordo com os referidos autores, embora deva existir uma associação entre aprendizagem organizacional e desempenho, as defasagens temporais entre ambas tornam as observações empíricas muito difíceis.

March *et al.* (1991) também qualificaram a relação entre aprendizagem e desempenho. Argumentam que, embora a aprendizagem seja o componente principal em qualquer esforço para melhorar o desempenho organizacional e fortalecer a vantagem competitiva, o conhecimento melhorado, associado a um processo de aprendizagem, pode reduzir a variabilidade do desempenho, ao invés de aumentá-lo. O risco, ao se reduzir a variabilidade, é que as organizações podem se tornar resistentes a informações contraditórias.

Inkpen e Crossan (1995) alertam para o fato de que melhorias no desempenho específico podem resultar em motivos para a aprendizagem, mas eles também podem ser atribuídos aos esforços de imitação, regeneração, ou desenvolvimento tecnológico. Mais importante, a aprendizagem e seus benefícios podem estar separados no tempo, ou os benefícios podem ser mascarados por forças intervenientes.

2.1.4 Conceituando aprendizagem organizacional: aspectos de consenso

Apesar das dificuldades de se conceituar aprendizagem organizacional, decorrentes das várias razões apresentadas anteriormente, existem alguns pontos consensuais.

Fiol e Lyles (*apud* NICOLINI e MEZNAR, 1995), ao revisar a literatura de aprendizagem organizacional, registraram que, apesar da grande diversidade de posições, três aspectos são consensuais: 1) a relevância do alinhamento ao ambiente, 2) a distinção entre aprendizagem individual e organizacional e 3) a presença de quatro fatores contextuais chave no processo de aprendizagem – cultura, estratégia, estrutura e ambiente.

A primeira área de consenso, a *relevância do alinhamento ao ambiente*, centra-se na noção de que, dentro do objetivo de sobrevivência e desenvolvimento a longo prazo, a organização precisa alinhar-se ao ambiente, a fim de permanecer competitiva e inovadora. Trata-se de premissa-chave da gerência estratégica, da qual decorre diretamente que as organizações precisam ter potencial para aprender, desaprender, ou reaprender, baseadas no seu comportamento passado e no sentido de assegurar alinhamento ao ambiente.

Os problemas disso decorrentes relacionam-se à aceitação da própria validade da abordagem gerencial estratégica e à definição do ambiente ao qual se fará o alinhamento – interno ou externo – ou a ambos. Neste último caso, é também necessário definir os ajustes mais importantes, considerando-se que as organizações podem não ser competentes para simultaneamente realizar ajustes internos e externos.

A segunda área de consenso é relativa à *distinção entre aprendizagem individual e organizacional*. Apesar de a aprendizagem organizacional já ter sido aceita como fenômeno distinto, a natureza da relação entre aprendizagem individual e organizacional ainda é confusa, e serão necessários muitos estudos sobre suas dimensões teóricas e empíricas. Permanecem as questões sobre quem é o agente do processo de aprendizagem dentro das organizações – indivíduos ou as organizações e suas estruturas.

A terceira área de consenso apontada por Fiol e Lyles, 1985, (*apud* NICOLINI e MEZNAR, 1995, p.730) é a *presença de quatro fatores contextuais chave – cultura, estratégia, estrutura e ambiente* – que “criam e reforçam aprendizagem e são criados por aprendizagem”. Apesar do relativo consenso sobre os “rótulos” atribuídos a estes quatro fatores, cada um deles contém considerável diversidade.

Com relação à *cultura*, pode-se estar falando de uma “postura cognitiva” da organização, de uma cultura tratada em termos gerais, sobre as ideologias internas e padrões de comportamento que formam a cultura organizacional.

Outras tipologias foram propostas, relacionadas à estratégia organizacional e estilos cognitivos. Estas tipologias são consistentes com o segundo fator do contexto, *estratégia*, em que se tenta especificar como os objetivos estratégicos afetam a adaptação geral da organização, afirmando-se que a estratégia produz estresse, que requer adaptação e produz aprendizagem.

Isolando *estrutura* como o terceiro fator de contexto importante, discute-se que, embora se acredite que a estrutura seja resultado de aprendizagem organizacional, ela usualmente a condiciona. Assim, estruturas de tomadas de decisão centralizadas e descentralizadas têm impactos muito diferentes na capacidade de aprendizagem das organizações.

Afirma-se que estruturas centralizadas tendem a reforçar o comportamento passado, reduzindo a velocidade da aprendizagem, enquanto estruturas descentralizadas facilitam a assimilação de novos padrões e associações. A estrutura apropriada dependeria, portanto, do grau de flexibilidade organizacional requerido. O reconhecimento de que certas estruturas conduzem mais à aprendizagem organizacional do que outras tem apoiado o argumento de que organizações podem ser intencionalmente desenhadas para realçar sua capacidade de aprender, restando estabelecer acordo com relação às configurações estruturais mais condutoras para aprendizagem.

O fator final do contexto que influencia a aprendizagem organizacional é o *papel do ambiente*. À necessidade de identificar suas características internas e externas, é preciso acrescentar que um nível médio de complexidade ambiental é mais propício à aprendizagem organizacional; que a excessiva complexidade obstrui a capacidade de aprender, por sobrecarregar o sistema de aprendizagem e que uma pequena complexidade é negativa, porque produz “sonolência” organizacional.

2.1.5 Conceito de aprendizagem organizacional nesta dissertação

As diferentes conceituações apresentadas, que dão a medida da complexidade do fenômeno da aprendizagem organizacional, evidenciam também a necessidade de explicitar claramente o escopo conceitual adotado nesta dissertação.

Como dito anteriormente, a base teórica desta dissertação são os constructos elaborados por Huber (1991, p. 89), do qual repetimos a definição de aprendizagem

organizacional: “uma entidade aprende se, mediante seu processamento de informação, a extensão de seus comportamentos potenciais é mudada”.

Recorrendo aos aspectos utilizados anteriormente como referência na apresentação das diferentes conceituações de aprendizagem organizacional, pode-se dizer que, nesta dissertação, aprendizagem organizacional é compreendida como:

Um processo explicado dentro de uma visão de aprendizagem organizacional e não de organização de aprendizagem, visto que a teoria que a baseia tem o propósito, como assinalado pelo próprio Huber (1991, p.88) “de contribuir para uma *compreensão* (grifo nosso) mais completa da aprendizagem organizacional”.

Dentro dessa perspectiva de aprendizagem organizacional, Huber (1991) se enquadra, segundo a classificação de Easterby-Smith e Araújo (1999), no foco do processo técnico, que tem como pressuposto que a aprendizagem organizacional está no processamento efetivo, na interpretação e na resposta à informação, tanto interna quanto externa à organização. “Uma entidade aprende se, *mediante seu processamento da informação* (grifo nosso), a extensão de seus comportamentos potenciais é mudada” (Huber, 1991, p. 89).

A disciplina que referencia essa visão técnica da aprendizagem organizacional é a ciência da administração, cujos interesses centrais são a coleta e o processamento de informação na e sobre a organização, e da qual, Huber (1991) representa uma expressão contemporânea, segundo a visão de Easterby-Smith (1997).

Com relação à discussão da aprendizagem individual e organizacional, para Huber (1991, p.89), o conceito de quem aprende é de *entidade* (grifo nosso), que, no dizer do próprio autor, “...a entidade é um ser humano ou outro animal, um grupo, uma organização, uma indústria ou uma sociedade”. E mais: “Uma *entidade aprende...* (grifo nosso), *“entidades podem aprender* (grifo nosso) incorretamente...” (Huber, 1991, p. 89). “Assume-se que uma *organização aprende* (grifo nosso) se qualquer de suas *unidades adquire conhecimento* (grifo nosso) que é reconhecido como potencialmente útil” (PRANGE, 1999, pg. 30).

Para Huber (1991, p.89), a aprendizagem não necessita ser consciente ou intencional, nem necessita resultar em mudanças de comportamento observáveis, podendo ocorrer novas percepções e consciência que não sejam visíveis no nível comportamental. A sua concepção de aprendizagem organizacional focaliza a

mudança de comportamento, não necessariamente observável, contida na sua definição: “se... a extensão de seus *comportamentos potenciais é mudada...*(grifo nosso).

Dentro da visão de aprendizagem organizacional como processo ou como produto, a concepção de Huber (1991) considera os dois aspectos, tanto em termos dos resultados – extensão da mudança do comportamento potencial – quanto em termos de processo – apontado em termos do processamento da informação, mas sem especificar os processos de aprendizagem organizacional relacionados (PRANGE, 1999, p. 30).

Quanto à relação entre aprendizagem organizacional e desempenho, para Huber (1991, p.89), o fato é que nem sempre a aprendizagem melhora o desempenho organizacional, “*nem sempre faz aumentar a efetividade de quem aprende*” (grifo nosso), mesmo a efetividade potencial”.

Para o autor, o problema da efetividade da aprendizagem abrange os problemas relacionados à implementação do que foi aprendido e à precisão do conhecimento aprendido, alertando que nem sempre a aprendizagem conduz ao conhecimento verdadeiro, pois “as entidades podem aprender incorretamente e podem aprender corretamente aquilo que é incorreto”.

Mas para Huber (1991, p.88), é importante que os cientistas sociais pensem em aprendizagem organizacional como um “*processo intencional direcionado ao aumento da efetividade*” (grifo nosso), o que, segundo ele, contribui para sua penetração na literatura da ciência organizacional.

Tendo-se apresentado os inúmeros conceitos de aprendizagem organizacional, inclusive aquele adotado nesta dissertação, necessita-se agora discutir outra questão essencial dentro do enfoque deste trabalho: a pesquisa em aprendizagem organizacional, objeto do próximo tópico.

2.2 A pesquisa em aprendizagem organizacional

Os problemas citados anteriormente, relacionados à inconsistência e falta de integração do corpo teórico da área de aprendizagem organizacional, caracterizando-a como fragmentada e aparentemente descontínua (FIOL e LYLES *apud* NICOLINI e MEZNAR, 1995; HUBER, 1991; TSANG, 1997; NICOLINI e MEZNAR, 1995), são problemas estreitamente associados à questão da pesquisa no

campo da aprendizagem organizacional, razão pela qual a discussão desse tema torna-se indispensável.

2.2.1 O quadro atual da pesquisa

Muitos teóricos têm discutido a questão da pesquisa em aprendizagem organizacional, denunciando que o quadro apresentado pela realidade não é compatível com a importância que tem sido atribuída à área e apontando a escassez de investigação empírica como sua maior fragilidade (HUBER, 1991 ; MINER e MEZIAS, 1996).

Kim (1998) argumenta que, a despeito de a aprendizagem organizacional e a inovação terem se tornado tópicos crucialmente importantes em gerência, a pesquisa sobre esses temas está concentrada principalmente nos países desenvolvidos. Apesar de muitos países em desenvolvimento apresentarem progressos significativos em desenvolvimento industrial, educacional e tecnológico, a pesquisa sobre aprendizagem, construção de capacidade e inovação é escassa.

Para Argote (*apud* LANT, 2000), a pesquisa em aprendizagem organizacional foi assolada por definições teóricas e operacionais – que variam amplamente – e carece da falta de estudos empíricos.

A escassez de trabalho empírico no campo da aprendizagem organizacional também é apontada por Easterby-Smith e Araújo (1999), que afirmam que, apesar da denúncia que vem sendo feita pelos teóricos há muito tempo, não existe no momento nenhum sinal de mudança de padrão. Como exemplo, citam que, dos 150 estudos sobre organização de aprendizagem resumidos na *ABI Inform* durante o ano de 1997, apenas 15 (10%) baseiam-se em dados empíricos novos, coletados pelos autores e, desses, dez basearam-se em intervenções levadas a cabo pelos próprios autores. Embora Easterby-Smith e Araujo (1999), afirmem não ter nada contra a pesquisa-ação em si, a escassez de estudos independentes de aprendizagem organizacional que possam resultar em uma instância crítica e “objetiva” é preocupante.

Essa preocupação também é abordada por Tsang (1997), quando discute que a maioria dos autores não acadêmicos colhe os dados de seus clientes em situações de prestação de serviços de consultoria ou de realização de *workshops* gerenciais,

sendo que o fato de atuarem como consultores pagos torna suspeita a objetividade de suas análises.

Para Miner e Mezas (1996, p.95), o percentual de pesquisa empírica para teorias de aprendizagem é muito baixo, citando que os artigos sobre o tema, historicamente, têm se constituído principalmente de: modelos gerais esquemáticos de aprendizagem organizacional; percepções qualitativas baseadas em trabalho de campo; e estudos de simulação.

Os referidos autores reivindicam uma base empírica sólida para fazer predições consistentes sobre fatores organizacionais e a necessidade de dados empíricos confiáveis para associar, mais fortemente, os padrões de resultado de aprendizagem ao mundo concreto das organizações. Como dito anteriormente, creditam a falta de pesquisa empírica quantitativa de alta qualidade ao fato de que ela é “dolorosamente difícil de ser feita”, considerando-se que os modelos de aprendizagem são fáceis de invocar, mas difíceis de serem estudados de forma sistemática.

Também para Tsang (1997), a exigência de rigor para com a metodologia de pesquisa é que ela aperfeiçoa a validade e confiabilidade de uma teoria. Observa que por pesquisa rigorosa não se está referindo apenas à pesquisa quantitativa, mas também a métodos qualitativos de pesquisa, ou a ambos os métodos usados simultaneamente.

Crossan e Guatto (1996) delineiam um perfil da pesquisa em aprendizagem organizacional resultante de investigação realizada em três bases de dados para identificar a literatura publicada de aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.

O levantamento demonstra que, nos anos 90, houve um crescimento exponencial do interesse em aprendizagem organizacional, com 184 artigos escritos, comparando-se aos 50 artigos escritos durante os anos 80, 19 artigos durante os anos 70 e 3 artigos durante os anos 60. Os 4 artigos publicados em 1977 representam o ápice da atividade editorial nos anos 70, ou seja, apenas 7% dos artigos publicados em 1994. Porém, para interpretar a magnitude real do crescimento, necessita-se examinar esse crescimento no número de artigos em relação ao padrão de crescimento global de publicações nos três bancos de dados.

Um segundo indicador do crescimento do interesse em aprendizagem organizacional é o aumento no número de jornais que publicaram artigos sobre o

tema, considerado pelas autoras como significativo: durante os anos 90, 80 diferentes periódicos publicaram artigos sobre aprendizagem organizacional, comparados aos 35 periódicos nos anos 80, 18 durante os anos 70 e 3 nos anos 60.

Um terceiro indicador que reforça o fato de que nos anos 90 ocorreu um crescimento sem precedentes no interesse em aprendizagem organizacional aponta para o número de autores de artigos de aprendizagem organizacional: durante os anos 90 foram 149 diferentes autores ou grupos de autores escrevendo artigos sobre o tema, o que pode ser comparado aos 44 diferentes autores ou grupos de autores nos anos 80, 15 nos anos 70 e 3 nos anos 60.

A pesquisa identificou os artigos mais influentes sobre aprendizagem organizacional e mediu o número de citações por artigo, bem como identificou os autores mais influentes, em função desse número, e o número de citações cumulativas para cada um desses autores. Daft e Weick (1984) foram os mais citados, seguidos de Levitt e March (1988), Fiol e Lyles (1985) e *Huber (1991)* (grifo nosso), autor do estudo de referência desta dissertação.

A pesquisa aponta que, nos anos 90, os periódicos de negócios foram responsáveis por 40% das publicações sobre aprendizagem organizacional, contra 13% dessas publicações nos anos 70 e 80, com o maior percentual de crescimento – em torno de 1000 % – de aumento em publicações dos anos 80 para os anos 90, *versus* 141% de aumento sobre o mesmo período de tempo para as publicações acadêmicas. Dos 81 artigos publicados em periódicos, 73 foram publicados nos anos 90. Até 1990 apenas 8 artigos sobre aprendizagem organizacional tinham sido publicados em periódicos de negócios.

A pesquisa também demonstra o crescimento de publicações classificadas como *análises*, *sínteses*, *revisão/avaliação* e *aplicação* para os anos 70, 80 e 90.

Os artigos classificados sob a categoria de *análise* proporcionam uma abordagem nova ao estudo da aprendizagem organizacional baseada ou em estudo empírico, ou em proposta de uma teoria original ou em proposta de estrutura para estudar o fenômeno. Como o rótulo sugere, os artigos de *sínteses*, apresentam e sintetizam o trabalho proposto pela ciência. Já os artigos de *aplicação* incluem estudos de caso – que aplicam os conceitos de aprendizagem organizacional como ferramentas descritivas – bem como estudos que relacionam aprendizagem organizacional diretamente com a prática.

A pesquisa demonstra um crescimento acentuado das publicações classificadas como *aplicações* de aprendizagem organizacional.

Muitos autores têm se empenhado em revisar o trabalho sobre aprendizagem organizacional sob a forma de revisões de literatura, cujos artigos são o foco da classificação *revisão/avaliação*.

2.2.2 Tipos de pesquisa

Como já citado anteriormente, os segmentos geradores de teoria e pesquisa no campo da aprendizagem organizacional são os pesquisadores acadêmicos e os executivos – gerentes e consultores – que têm diferentes estruturas de referência para pesquisa. Enquanto os primeiros, orientados por teorias descritivas, utilizam-se de coleta sistemática de dados e métodos rigorosos de pesquisa, os segundos, que têm sua referência nas teorias prescritivas, baseiam sua metodologia predominantemente em pesquisa-ação e estudos de caso pouco estruturados (TSANG, 1997).

Em relação à pesquisa-ação, Argyris e Schön (1996) propõem para a área de aprendizagem organizacional um modelo de pesquisa-ação a ser desenhado e conduzido em conjunto por pesquisadores acadêmicos e gerentes, partindo do pressuposto de que os pesquisadores precisam compreender a natureza dos processos e sistemas de aprendizagem e auxiliar os gerentes a descobrir as racionalidades escondidas dentro da prática diária das organizações.

Para os autores, os pesquisadores precisam testar os modelos acadêmicos e as percepções obtidas de estudos de simulação ou pesquisa empírica, pelo interesse científico em preencher lacunas entre suas formulações de alto nível e os funcionamentos internos das organizações, numa ação de pesquisa colaborativa.

Para Peters e Robinson (1984), essa visão de Argyris sobre a pesquisa-ação representa a alternativa principal para a forma “positivista” convencional de pesquisa social, sendo que, talvez mais do que ninguém no campo do Desenvolvimento Organizacional, ele tenha procurado desenvolver uma metodologia coerente para pesquisa-ação.

Em um estudo que busca sistematizar as reivindicações de teóricos de pesquisa-ação, que representa uma tentativa de determinar a extensão em que essas reivindicações são compartilhadas, os autores estabelecem os requisitos

mínimos compartilhados pelos teóricos sobre pesquisa-ação: direção e foco no problema para a melhoria de alguma prática social; concepção da pesquisa como uma série de estágios cíclicos ou interativos de descoberta de fatos, reflexão e planejamento; ação estratégica e avaliação; e a concepção de que a pesquisa-ação é colaborativa, isto é, a pesquisa é realizada como um empreendimento comum e cooperativo entre os participantes, no que ela se distingue de outras formas de pesquisa social.

No artigo já citado de Roth e Senge (1996), em que fazem um balanço dos projetos de pesquisa do *MIT– Center of Organizational Learning* de 1990 a 1994, os autores declaram que os projetos de pesquisa de campo utilizam-se predominantemente de métodos de pesquisa qualitativa fundamentados na pesquisa-ação e na pesquisa etnográfica. Um dos pressupostos para esse tipo de atuação é tornar o projeto de pesquisa parte do projeto de aprendizagem. A abordagem da “história da aprendizagem” complementa a pesquisa-ação, o programa de avaliação e os métodos etnográficos, combinando técnicas da etnografia e história oral.

Em relação ao estudo de caso, Easterby-Smith (1997) comenta que muito da pesquisa existente em aprendizagem organizacional é baseada em estudos de caso de organizações que são conhecidas como bem-sucedidas, sendo que essas organizações, algumas vezes, parecem confiar mais nas relações públicas do que em estudos rigorosos e fundamentados.

Tsang (1997) também observa que a reivindicação de alguns teóricos sobre a validade de suas pesquisas pelo fato de serem baseadas em estudos de caso não basta para que estas sejam certificadas como válidas. Muitas abordagens derivadas de estudo de caso nem sempre podem ser associadas automaticamente a estudos rigorosos, podendo-se identificá-los com pesquisa casual ou frágil, apesar de existir um processo bem definido de construir teorias de pesquisas de estudo de caso. Para o autor, os estudos de caso demonstram a complexidade decorrente do entrosamento dos processos de aprendizagem no nível do indivíduo, grupo e organização e mais pesquisas nesta área seriam úteis e necessárias.

Partindo da análise da reivindicação de Argyris sobre pesquisa de aprendizagem, Miner e Mezias (1996) demandam uma trajetória de investigação um pouco diferente, pautada pela grande necessidade por pesquisa de aprendizagem empírica sistemática, com ênfase especial em estudos longitudinais. Os autores

afirmam também a necessidade de um desenvolvimento teórico mais efetivo e do direcionamento para pesquisa mais intervencionista sobre aprendizagem organizacional

Com relação aos estudos empíricos, para Easterby-Smith e Araujo (1999), várias abordagens têm sido adotadas pelos autores que têm realizado trabalho empírico original no campo. No Quadro 1 estão especificadas as características contrastantes desses estudos empíricos.

Quadro 1 - Características Contrastantes de Estudos de Aprendizagem Organizacional

<p><i>Papel do Pesquisador</i> (A1) Estudos onde o pesquisador é também o agente principal nos processos que estão sendo examinados (Dixon)</p>	<p>(A2) Estudos onde o pesquisador é separado e distante dos processos que estão sendo investigados (Blacker et al.)</p>
<p><i>Abordagem Metodológica</i> (B1) Comparações baseadas em <i>survey</i> entre numerosas organizações (Antonacopoulou)</p>	<p>(B2) Casos em profundidade de uma ou de um número pequeno de organizações (Dixon, Finger & Búrgin, Ayas)</p>
<p><i>Unidade de Análise</i> (C1) Estudos macro que olham organizações totais, especialmente o ápice estratégico (Finger & Búrgin)</p>	<p>(C2) Estudos detalhados de micropráticas dentro de cenários organizacionais ou transorganizacionais (Gherardi et al., 1998)</p>
<p><i>Foco na Aprendizagem</i> (D1) Estudos que focalizam os resultados como indicadores de aprendizagem organizacional (Finger & Búrgin, Ayas, Antonacopoulou)</p>	<p>(D2) Estudos que focalizam processos internos que podem contribuir para os resultados de aprendizagem organizacional (Pak & Snell, 1998)</p>
<p><i>Postura Epistemológica</i> (E1) Estudos que visam descrever a prática e então conceituar o que acontece de uma maneira fundamentada (Nevis et al. 1995)</p>	<p>(E2) Estudos que tentam associar, ou aplicar, teorias específicas para o fenômeno observado (Blacker et al.)</p>

Fonte: Easterby-Smith e Araújo, 1999, pg. 12.

Para os referidos autores, as formas mais comuns de pesquisa empírica focalizam processos onde o pesquisador ou é um participante ativo ou um observador distante; *surveys* de apoio sobre estudos de caso detalhados; e o

privilegiamento dos resultados como indicadores de processos de aprendizagem, ao invés dos próprios processos.

Na visão dos autores, existe particularmente escassez de estudos que: tentem induzir teoria de práticas existentes; usem uma amostra pequena de casos em profundidade; focalizem micropráticas dentro de cenários organizacionais ou transorganizacionais; enfoquem processos de estudo que conduzam a resultados de aprendizagem.

Para Easterby-Smith e Araujo (1999), além da natureza e desenho global dos estudos de pesquisa sobre aprendizagem organizacional, existe também a questão dos métodos e técnicas específicos que podem ser usados para investigá-la. Dentro dessa visão, se um foco de pesquisa for aceito como necessário, também será importante que metodologias estejam disponíveis para operacionalizá-lo.

Para os referidos autores, a aprendizagem é notoriamente um processo difícil de ser investigado empiricamente, principalmente em organizações complexas, razão pela qual a maioria dos pesquisadores têm feito a opção fácil por objetivá-lo mediante enfoque nos resultados.

Miner e Mezas (1996), na busca de métodos que possam apreender os processos de aprendizagem mais sutis dentro das organizações, num movimento que extrapola os métodos tradicionais do positivismo, vêem a necessidade de melhorar os métodos de pesquisa tradicionais sérios para explorar aprendizagem organizacional – como os modelos de aprendizagem e adaptação, a pesquisa qualitativa e a simulação – bem como a necessidade de manter associações mais estreitas entre pesquisa aplicada e teórica.

Em relação à modelagem da aprendizagem, sua efetividade se realiza na medida em que estiver mais voltada para a especificidade organizacional, o que irá requerer melhor delineamento das propriedades distintivas e dos processos das organizações para estabelecer as implicações em termos de adaptação e de aprendizagem, demandando dos pesquisadores habilidades para desenvolver tais modelos.

Os autores reivindicam que a pesquisa empírica rigorosa pode e talvez precise mesmo incluir trabalho tanto qualitativo quanto quantitativo, em razão das percepções oferecidas pelo trabalho qualitativo.

Em relação à simulação e outras ferramentas de modelagem, para Miner e Mezas (1996), é cada vez maior a necessidade de se requerer ferramentas técnicas

sofisticadas para a constituição de modelos produtivos de aprendizagem organizacional. Apesar de as simulações já terem produzido muitas percepções importantes, sendo vistas principalmente como geradoras de novas hipóteses, persistem as suspeitas profundas, da parte de muitos acadêmicos, sobre a simulação como uma ferramenta de pesquisa, em razão de seus resultados não testarem as associações entre a teoria e o mundo natural. O que exige dos pesquisadores não só desenvolver maior capacidade na construção de simulações mais frutíferas mas também explicitar melhor as normas sobre sua criação, apresentação e avaliação.

Em relação principalmente à pesquisa intervencionista, Miner e Mezas (1996) destacam a conveniência de se estar alerta para os perigos bem familiares de consultoria ou de relações de ajuda como principal e exclusivo contexto para a pesquisa da ciência social.

Para os referidos autores, uma outra necessidade é fazer melhor uso da pesquisa aplicada, com os pesquisadores buscando o ponto de equilíbrio entre as demandas de rigor teórico e as de valor prático imediato. Mesmo não concordando com a reivindicação de Argyris pela substituição maciça por pesquisa intervencionista ou pesquisa-ação na pesquisa sobre aprendizagem, os autores concordam com a necessidade de melhorar a associação entre trabalho teórico e aplicado.

Este ponto de vista é também apoiado por Tsang (1997), na crítica que faz tanto ao problema dos estudos empíricos qualitativos na forma de dissertações doutorais inacessíveis àqueles que poderiam beneficiar-se delas na sua prática, quanto à falha dos teóricos prescritivos em não fundamentar suas prescrições com estudos empíricos que os tornariam mais credenciados. Para o autor, não constitui surpresa o fato de existirem freqüentemente críticas sobre a relevância prática da pesquisa organizacional.

Easterby e Araujo (1999) incluem a análise da linguagem e de histórias entre os estudos tendentes a necessitar de demonstração significativa, à medida que são métodos que envolvem co-pesquisadores, desenvolvimento de estudos de caso multifacetados ao longo do tempo e mapeamento cognitivo.

No já citado artigo de Roth e Senge (1995) sobre balanço dos projetos de pesquisa do MIT – *Center of Organizational Learning* de 1990 a 1994, os autores apresentam os resultados esperados das atividades de pesquisa: exemplos vivos de

companhias desenvolvendo novas capacidades de aprendizagem, novos e melhores instrumentos de aprendizagem e teorias para guiar o desenvolvimento de futuros métodos e instrumentos.

Adicionais aos métodos de pesquisa de campo, Roth e Senge (1995) citam a utilização de métodos científicos, como os métodos de dinâmicas de sistemas para formulação e testagem de projetos de teorias dinamicamente complexas, de desenvolvimento de produto, de qualidade do serviço e para proporcionar dinâmicas em cadeia e outros assuntos substantivos do campo. O processo e o desenho dos projetos da pesquisa de campo utilizam o ciclo de aprendizagem experimental denominado OADI (observe-avaliplaneje-implemente) de Kofman e de “campos de prática gerencial” ou laboratórios de aprendizagem que permitem a experimentação, reflexão e visão das conseqüências das decisões sistêmicas de longo prazo.

Easterby-Smith (1998), em estudo sobre os debates atuais no campo da aprendizagem organizacional, assinala as divergências existentes em relação às formas de pesquisa, apresentando como divisão principal aquela existente entre métodos positivistas, que enfatizam a mensuração, e métodos construtivistas, que enfatizam a linguagem e a singularidade de sistemas de significados.

Embora alguém possa esperar visões humanistas de aprendizagem organizacional para serem investigadas usando métodos qualitativos e etnográficos, existe abundância de exemplos de questionários e outras técnicas de levantamento de dados especificamente focadas na quantificação dos processos de aprendizagem. Para o referido autor, em geral existe uma preferência por métodos quantitativos nos Estados Unidos, devido à influência do estilo americano dos periódicos acadêmicos e do treinamento de pesquisa no campo da administração, o que contrasta com o forte desenvolvimento de métodos qualitativos em países europeus.

Esta última afirmativa tem respaldo num artigo de Koza e Thoenig (1995), no qual eles assinalam que os Estados Unidos e a Europa diferem na pesquisa organizacional em estilo e substância, apesar de que, numa visão longitudinal, a convergência das duas tradições esteja se estreitando. Para os autores, talvez os teóricos americanos e europeus apenas definam seus campos diferentemente.

Para Easterby-Smith (1998), embora o debate sobre métodos quantitativos e qualitativos esteja presente principalmente no âmbito da aprendizagem organizacional, existe freqüentemente uma ligação indireta entre o uso de métodos

quantitativos e aplicações de consultoria, em razão do provável interesse das organizações por instrumentos de diagnóstico, que representariam possibilidades de avaliar e melhorar suas capacidades de aprendizagem.

Para o referido autor, medidas de aprendizagem organizacional tendem a ser problemáticas, uma vez que dependem em alto grau da ontologia adotada para o objeto de investigação e que existem muitas e diferentes ontologias para aprendizagem organizacional. A maneira como se categoriza e se mede alguma coisa depende da maneira como se olha para ela e o que se diferencia dela.

Como uma organização pode ser olhada de muitas formas diferentes – cérebro, máquina, prisão psicológica etc. – existem muitos riscos de que métodos baseados em um conjunto de pressupostos sejam aplicados em modelos de aprendizagem organizacional baseados em um conjunto completamente diferente.

Para Miner e Mezas (1996), os últimos anos têm visto um substancial aumento em pesquisa de campo cumulativa e focalizada. Os pesquisadores têm trabalhado cada vez mais com dados longitudinais e usado técnicas analíticas, tais como análise de seqüência de eventos e análise de histórias de eventos. O fato de que a boa pesquisa seja difícil de fazer não implica que se deva baixar a aspiração em relação à pesquisa empírica formal. Os autores também observam que a popularidade atual da aprendizagem como uma visão prática para gerentes faz aumentar a necessidade de pesquisa sistemática rigorosa.

2.2.3 Alguns instrumentos de medida em aprendizagem organizacional

Este tópico foi incluído com o objetivo de informar sobre a existência de alguns instrumentos elaborados que poderão ser úteis para a realização de pesquisas ou como subsídios para a construção de novos instrumentos.

Para Chaston *et al.* (2001), o problema enfrentado pelo pesquisador interessado em estudar o campo da aprendizagem organizacional é a disponibilidade limitada de instrumentos de pesquisa quantitativa para medir a natureza do processo.

Uma revisão da literatura realizada pelos autores revelou que, embora os acadêmicos da área desejem proporcionar descrições das características exibidas por organizações de aprendizagem, poucos teóricos têm, aparentemente, tentado

traduzir essas definições em instrumentos apropriados e válidos para medir o processo.

Uma exceção apontada por Chaston *et al.* é o instrumento desenvolvido por Badger, Chaston e Sadler-Smith em 1998, a partir de uma detalhada revisão da literatura e extensivamente testado em pequenas e grandes empresas. Foi criado para medir as distâncias de expectativas mediante a avaliação das diferenças entre o ambiente de aprendizagem desejado pelos empregados e a abordagem para aprendizagem adotada pela organização.

Também para Moilanen (2001), a discussão dos últimos anos sobre organizações de aprendizagem foi extensiva e diversificada, mas muito freqüentemente, esta discussão manteve-se no nível de descrever e definir seu conceito, sendo muito raros os esforços para diagnosticá-lo e medi-lo.

Para Goh e Richards (1997), um dos problemas principais com a implementação da aprendizagem organizacional é que não existe nenhuma metodologia para medir sua capacidade, com os pesquisadores da área ora utilizando uma abordagem conceitual que descreve o porquê de aprendizagem ser importante para as organizações e seu processo, ora fazendo uma abordagem aplicada que busca esclarecer o que os gerentes devem fazer para construir uma organização de aprendizagem.

Para Moilanen (2001), como não existe um acordo sobre o conceito de organização de aprendizagem, a tarefa de diagnosticar as organizações a esse respeito gera diferentes instrumentos de análise. Comparar esses instrumentos, como também gerar novos, é muito difícil. Também a tradição de medir organizações de aprendizagem não é bem estabelecida ou validada, o que significa que o desenvolvimento de novos instrumentos de medida não tem nenhum terreno sólido ou comum para ser utilizado como base.

Quanto a instrumentos para medir aprendizagem organizacional, Moilanen (2001) apresenta o *The Learning Organization Diamond*, destinado à análise holística de organizações de aprendizagem e baseado num conceito de organização de aprendizagem como uma estrutura de elementos relacionados. Apresenta também comparações entre o instrumento desenvolvido e outros, descritos em seu estudo.

Segundo Moilanen (2001), o primeiro instrumento de diagnóstico foi apresentado como resultado de pesquisa conduzida em algumas empresas

britânicas, por Pedler *et al.* em 1988 e 1989. O instrumento se baseou em entrevistas, trabalhos em conjunto e alguns *workshops*, posteriormente refinando-se a idéia e o questionário. As principais áreas cobertas são: estratégia, visão interna, estruturas, visão externa e oportunidades de aprendizagem.

Outro questionário citado por Moilanen (2001) – *Complete Learning Organization Benchmarking* – foi introduzido no livro de Mayo e Lank, de 1994, e é muito abrangente, com ênfase no diagnóstico das ações que deveriam ser tomadas para se alcançar o máximo de impacto no processo de desenvolvimento de uma organização de aprendizagem.

Moilanen (2001) descreve também o *The Learning Audit*, de Pearn *et al.*, de 1995, instrumento compreensivo do ponto de vista de conduzir e encorajar a aprendizagem, mas superficial na perspectiva da organização de aprendizagem como um todo. Atribui maior ênfase aos processos e ao treinamento, mas também enfoca aspectos relacionados à aprendizagem no trabalho.

Outro questionário é o de Sarala e Sarala, de 1996, que focaliza os agrupamentos de filosofia e valores, estruturas e processos, condução e tomada de decisões, organização do trabalho, treinamento e desenvolvimento e a interação interna e externa da organização. Seu objetivo principal é estabelecer se a organização é uma organização de aprendizagem ou não.

Um teste rápido para organizações de aprendizagem apresentado por Moilanen (2001) é o de Ojala, de 1996. É um questionário curto, composto por 20 afirmações num nível muito genérico, que, na visão do autor, não proporciona uma idéia clara do conceito de organização de aprendizagem como um todo.

Outro questionário é o de Redding e Catanello, de 1997, o *Learning Organization Capability Assessment*, que define três arquétipos, categorizados em tradicional, melhoria contínua e organizações de aprendizagem. Seu valor é trazer algumas idéias básicas sobre a situação existente.

O último e provavelmente o mais compreensivo questionário citado por Moilanen (2001) é o de Watkins e Marsick, de 1998, o *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*, organizado em quatro seções direcionadas para questões individuais, de equipe, organizacionais e globais. A essência desse questionário abrange sete dimensões: aprendizagem contínua, diálogo e investigação, aprendizagem de equipe, sistema embutido, conexão de sistema,

empowerment, provisão de liderança, desempenho financeiro e desempenho do conhecimento.

Goh e Richards (1997) pesquisaram e desenvolveram um instrumento para medir a capacidade de aprendizagem das organizações, o *Organizational Learning Survey (OLS)*, questionário com 21 itens, agrupados em cinco dimensões: clareza da missão e propósito, comprometimento da liderança e autoridade, experimentação, transferência de conhecimento, equipe de trabalho e grupo de solução de problema. Os autores sugerem para pesquisa a avaliação do conhecimento básico desenvolvido por uma organização e a identificação de como este conhecimento é utilizado para melhorar o desempenho e a efetividade organizacional.

Mikkelsen e Gronhaug (1999) apresentam o *Learning Climate Questionnaire* desenvolvido por Bartram, Foster, Lindley *et al.* em 1993, focalizando sete fatores: relações e estilo gerencial, tempo, autonomia e responsabilidade, estilo da equipe, oportunidade para desenvolvimento, diretrizes sobre como fazer o trabalho e satisfação.

Chaston, Badger e Sadler-Smith (2001) apresentam um levantamento realizado em pequenas empresas de manufatura no Reino Unido, para averiguar se empresas empreendedoras usam aprendizagem de circuito duplo. Os fatores são: estilo de aprendizagem, gerência da informação e área de competência, com respectivamente 9, 16 e 8 itens. Utilizaram para o item “estilo empreendedor” um instrumento construído e validado por Covin e Slein (1988), em sua pesquisa sobre a relação entre comportamento empreendedor e estrutura organizacional.

Para Campbell e Cairns (1994), embora muitas definições tenham buscado captar a essência da organização de aprendizagem, permanece difícil transpor a teoria para a realidade sem instrumentos de “medida” efetivos. Em razão disso, os autores propõem o método de medida conhecido como *BARS – Behaviourally Anchored Rating Scales* – como sendo um método capaz de iniciar o processo de mover o conceito de organização de aprendizagem para uma realidade gerencial, por proporcionar uma ferramenta significativa, administrável e mensurável.

Em essência, o *BARS* desenvolve um instrumento de *survey* que examina os comportamentos mostrados em uma organização, comparando-os a uma extensão de comportamentos pré-determinados. Os resultados são mostrados em uma escala do tipo *Likert* que proporciona uma indicação visual clara para a gerência dos

comportamentos que precisam ser focalizados para reduzir a distância entre o desempenho desejado e o desempenho atual.

Para os autores, os comportamentos a serem medidos seriam aqueles que tipificam a aprendizagem: a maneira pela qual a informação é dirigida; o estilo de comunicação; a maneira e magnitude com que as mudanças são feitas; a abordagem adotada para erros e experimentação em ações e tomada de decisão; e o sistema de remuneração e de recompensa.

Tendo em vista a natureza e as características dos instrumentos apresentados anteriormente, cumpre assinalar que não foi encontrado, dentro do âmbito da pesquisa realizada, nenhum instrumento para medir os constructos de aprendizagem organizacional relacionados especificamente ao processamento da informação de forma integrada.

2.3 Aprendizagem organizacional e processamento da informação

A abordagem do tema aprendizagem organizacional está estreitamente relacionada à informação e ao conhecimento. Como assinala Schein (1993), a visão mais comum de aprendizagem é a da aquisição de informação para construir a base de conhecimento.

Essa relação estreita confirma-se no exame da literatura de aprendizagem organizacional: o estabelecimento da coleta e do processamento da informação, na organização e sobre ela, como conceitos-chave para a sua compreensão dentro da perspectiva da disciplina da ciência da administração (EASTERBY-SMITH, 1997); o processamento efetivo, a interpretação e a resposta à informação, tanto interna quanto externa à organização, como pressuposto para a aprendizagem organizacional por parte dos teóricos que enfatizam o processo técnico (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 1999); a codificação, armazenamento, distribuição e recuperação do conhecimento, como desafios colocados pela revolução da informação (BALDWIN *et al.*, 1997).

MacDonald (1995) vê a mudança principalmente como um processo de informação. Assim, uma inovação pode caracterizar-se como um pacote de informações, arrumadas em um padrão novo do ponto de vista de seus usuários,

sendo a aprendizagem, então, um ato deliberado, tanto na composição quanto na aquisição da informação.

Dentro dessa perspectiva da informação, as organizações são vistas pelos teóricos como: sistemas de processamento de informação (HEDBERG *apud* ROMME e DILLEN, 1997); sistemas de processamento de informações capazes de aprender a aprender (MORGAN, 1996); habilitadas para criar, adquirir e transferir conhecimento (GARVIN, 1993).

Segundo Campbell e Cairns (1994, p. 11), as numerosas definições de organização de aprendizagem tendem a focalizar três aspectos, um dos quais “a importância de adquirir, melhorar e transferir conhecimento”.

A necessidade de pensar os sistemas de informação sob o aspecto de ajudar ou dificultar a aprendizagem organizacional é apontada por Stata (1989), para quem a forma de disponibilizar a informação faz a diferença. Para Balasubramanian (1996), as estratégias de comunicação, as formas de disseminação e a interpretação das informações influenciam significativamente o processo de aprendizagem organizacional, podendo até mesmo bloqueá-lo, seja no nível do indivíduo, do grupo ou da organização.

Segundo Easterby-Smith (1997), como citado anteriormente, uma visão contemporânea respeitada de aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação vem de Huber (1991), que a relaciona a quatro constructos: aquisição do conhecimento, distribuição da informação, interpretação da informação e memória organizacional. Para Easterby-Smith (1997), as contribuições principais dessa perspectiva são a criação e a disseminação de informação, a noção de conhecimento organizacional e o conceito de *informating*.

Com base nos constructos elaborados por Huber (1991), Nevis *et al.* (1998) apresentaram um modelo de três estágios para aprendizagem organizacional, abrangendo a criação ou aquisição do conhecimento, a disseminação do conhecimento e o uso do conhecimento. Para os autores, a ocorrência da aprendizagem organizacional significa que um novo conhecimento ingressou no sistema organizacional, disseminou-se através dele e está sendo ou já foi utilizado, realizando todos os três processos que compõem o ciclo.

O trabalho de Zuboff (*apud* EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 1999) sobre *informating* também enfatiza a aprendizagem mediante o processamento de informação. A idéia é que a tecnologia da informação pode ser colocada a serviço de

diferentes propósitos: pode ser usada para liberar todos os empregados por tornar a informação mais acessível a todos (*informating*), ou pode ser usada e acessada seletivamente, para monitorar e controlar o comportamento dos indivíduos. Essa distinção proporciona um ponto para a perspectiva alternativa da aprendizagem organizacional como um processo social.

Segundo o próprio Huber (1991), seu exame da aprendizagem organizacional tem um escopo maior que os anteriores e é mais avaliativo das literaturas sobre o assunto. O estudo lida com quatro constructos relacionados com a aprendizagem: *aquisição do conhecimento* – processo pelo qual o conhecimento é obtido; *distribuição da informação* – processo pelo qual as informações de diferentes fontes são compartilhadas e assim conduzem a nova informação e compreensão; *interpretação da informação* – processo pelo qual é dada à informação uma ou mais interpretações compreendidas em comum; e *memória organizacional* – meio pelo qual o conhecimento é armazenado para uso futuro.

Para Easterby-Smith (1998), Huber (1991) é um dos autores que, junto com Argyriys e Schön (1978) e March (1991), representa a posição dos teóricos que concebem a aprendizagem organizacional a partir de constructos individuais/cognitivos – extraídos da psicologia e da ciência da administração – sobre a maneira pela qual os indivíduos processam e interpretam a informação, para desenvolver modelos de como as organizações podem aprender.

Para Nicolini e Meznar (1995), Huber (1991) proporcionou uma classificação completa dos processos de aprendizagem organizacional identificados ao longo das últimas décadas, quando sugeriu que a aprendizagem organizacional é composta, no mínimo, pelos quatro diferentes processos já citados, cada um dos quais composto de subprocessos. Assim, quando se fala em aprendizagem organizacional pode-se estar falando de diversos e diferentes níveis de dimensões do mesmo constructo. Para as autoras, a classificação de Huber (1991) resume previamente o trabalho de aprendizagem organizacional de acordo com o processo ou subprocessos relacionados à aprendizagem organizacional.

Esta dissertação tem por referência o estudo de Huber (1991) e foi elaborada com base em três dos quatro constructos citados: *aquisição do conhecimento*, *distribuição da informação* e *memória organizacional*.

Como faz referências à informação e conhecimento, torna-se necessário explicitar os conceitos adotados para esses termos, uma vez que a literatura faz algumas distinções entre eles.

Muitos autores registram a diferença entre dado e informação e entre informação e conhecimento.

Para Bohn (1994), dado é o que vem diretamente de sensores, informando o nível medido de alguma variável; informação é o dado organizado ou estruturado – isto é, contextualizado – e, assim, dotado de significado. O conhecimento vai mais adiante; permite fazer predições, associações causais ou decisões prescritivas sobre o que fazer.

Para Drucker (1988), informação é o dado dotado de relevância e propósito. Converter dado em informação requer, assim, conhecimento que é, por definição, especializado.

Zack (1999) registra que dado representa observações ou fatos fora do contexto em que eles estão, portanto, não diretamente significativos. A informação consiste em colocar o dado dentro de algum contexto significativo, freqüentemente na forma de uma mensagem. Conhecimento é o que se vier a acreditar e valorizar em uma base organizada de acumulação de informação mediante experiência, comunicação ou inferência.

Para Nonaka e Takeuchi (1997), a informação é um meio ou material necessário para extrair ou construir o conhecimento, constituindo-se em um fluxo de mensagens. O conhecimento, criado por esse fluxo de informações, é informado pelas crenças e compromissos de quem o detém, sendo por isso sempre conhecimento com algum fim.

Segundo Sveiby (1998), a informação seria constituída por números, símbolos, fotos ou palavras e o conhecimento seria a informação interpretada. Para o autor, a informação é desprovida de significado e vale pouco, estando o seu valor relacionado ao conhecimento do qual ela pode fazer parte e não na informação armazenada.

Para Davenport (1998), o conhecimento é informação combinada com experiência, contexto, interpretação e reflexão, sendo uma espécie de informação de alto valor pronta a ser aplicada em decisões e ações. A distinção entre conhecimento e informação é considerada um *continuum*, ao invés de uma dicotomia.

Huber (1991, p. 89), em cujo estudo se baseia esta pesquisa, assinala que utiliza as palavras informação e conhecimento como intercambiáveis, mas afirma ter

tentado utilizar *informação* como “dados de significado determinado que reduzem a incerteza” e *conhecimento* como “produtos mais complexos da aprendizagem, como interpretações de informação, crenças sobre relações de causa e efeito ou, mais genericamente, *know-how*”.

A seguir, serão discutidos os três constructos objetos deste estudo.

2.3.1 Aquisição do conhecimento

A aquisição do conhecimento é definida por Huber (1991) como o processo pelo qual o conhecimento é obtido. A obtenção da informação ou conhecimento ocorre mediante atividades formais da organização – sondagens sobre consumidores, atividades de pesquisa e desenvolvimento, revisões de desempenho e análises de produtos de concorrentes – e mediante atividades informais, como leituras de jornal e conversas durante o cafezinho.

Em relação à existência da aprendizagem organizacional, Huber (1991, p. 89) afirma que: “uma organização aprende se qualquer uma de suas unidades adquire conhecimento que é reconhecido como potencialmente útil para a organização”.

Huber (1991) apresenta o constructo da aquisição de conhecimento abrangendo cinco processos mediante os quais as organizações adquirem conhecimento e dos quais apenas o primeiro não foi contemplado no presente estudo: 1) extração do conhecimento disponível no nascimento da organização; 2) aprendizagem da própria experiência; 3) aprendizagem da experiência de outras organizações; 4) enxerto do conhecimento não possuído pela organização; 5) busca de informação sobre o ambiente e o desempenho da organização.

A Figura 1 apresenta os focos abordados nesta pesquisa associados à Aquisição do Conhecimento.

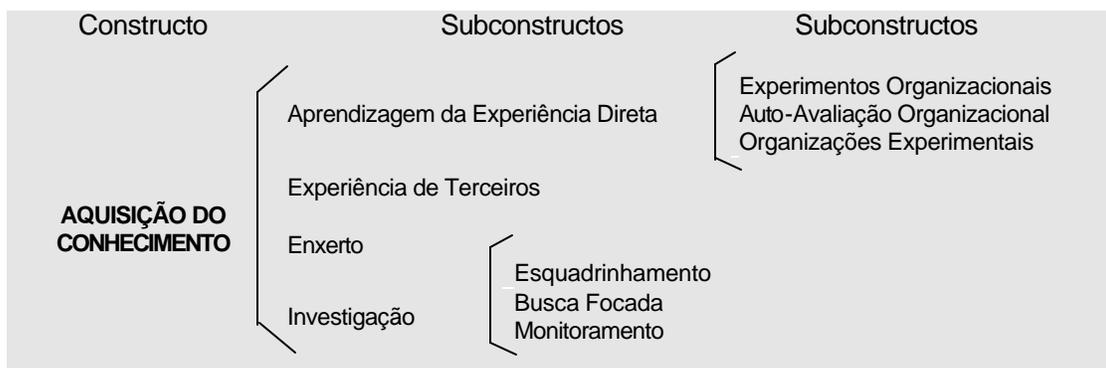


Figura 1 - Aquisição do Conhecimento - Focos da Pesquisa

A *aprendizagem da experiência* constitui um vasto campo de pesquisa na área da aprendizagem e da aprendizagem organizacional, sendo conceituada por Huber (1991) como a aprendizagem resultante da experiência direta, intencional ou assistemática, voltada para a adaptação e adaptabilidade da organização, e abordada pelo autor nos tópicos dos experimentos organizacionais, auto-avaliação organizacional, organizações experimentais, aprendizagem assistemática e não intencional e curvas de aprendizagem baseada em experiência.

A aprendizagem da experiência ocupa um espaço grande e controvertido nas discussões da aprendizagem organizacional, sendo vista como: forma de inteligência adaptativa (HERRIOT *et al.*, 1985); idéia chave para as organizações de aprendizagem melhorarem suas capacidades (NANDA, 1996, *apud* EASTERBY-SMITH, 1996); base de vantagem competitiva, como mecanismo para o alcance da ação organizacional inteligente (LEVINTHAL e MARCH, 1993); e importante instrumento de aprendizagem para os executivos (SENGE, 1998).

É vista ainda como: dependente da qualidade da experiência em si mesma (LARSEN, 1997); resultado de ações da própria organização (ROMME e DILLEN, 1997); conhecimento criado mediante a transformação da experiência e não de mudança de comportamento (KOLB 1997); e, especialmente provável de ocorrer durante tentativas de adaptação ou de renovação (MARCH *et al.*, 1991).

Um estudo de caso de McGill e Slocum (1993) atribui o sucesso fenomenal da empresa estudada ao seu comprometimento em aprender com todos os aspectos da experiência da organização. Afirmam que qualquer empresa que apresenta vantagem estratégica sustentável alcançou essa posição por ter direcionado seu pessoal, políticas e práticas à aprendizagem da experiência.

Eisenhardt (1999) ratifica a importância da experiência, que denomina “consideração do passado”, ao incluí-la entre as cinco regras básicas para se ter uma estratégia essencialmente temporária, adaptável e complexa, que constitui o novo conceito de estratégia. As demais regras são: ritmo, informação em tempo real, estrutura mínima e múltiplas opções de baixo custo.

Na visão de Tsang (1999), a maioria dos gerentes são indiferentes e mesmo hostis em relação ao passado e falham em refletir sobre ele, deixando que se perca um conhecimento valioso. Cita um estudo de mais de 150 produtos novos que concluiu que o conhecimento derivado de fracassos é freqüentemente instrumental para alcançar sucesso subsequente. Para o autor, no entanto, poucas empresas têm

estabelecido processos que requeiram de seus gerentes pensar periodicamente no passado e aprender com seus erros. Também alerta para o fato de que as organizações devem explorar suas experiências, mas não podem ser constrangidas por elas.

De forma diferente, Levinthal e March (1993) compreendem a experiência como um professor pobre, sendo escassa em relação à complexidade e natureza da mudança do mundo onde a aprendizagem acontece.

Para os autores, as limitações cognitivas e inferenciais dos indivíduos são acentuadas pelas limitações organizacionais, como as interpretações políticas da história, no sentido da adoção de versões que favoreçam pessoas e situações, refletindo esforços para evadir-se de responsabilidade, atribuindo-a a outros. Assim, para os autores, os problemas de memória, conflito, rotatividade e descentralização tornam difícil extrair lições da experiência e retê-las.

March *et al.* (1991) apontam problemas inerentes à aprendizagem da experiência, principalmente no ambiente organizacional, pelo fato de envolver inferências da informação, que envolve memória, que por sua vez abrange a experiência pessoal e o conhecimento da experiência de outros.

Kolb (1997) propõe um modelo de aprendizagem individual como um ciclo de quatro fases, abrangendo: experiência concreta; observação e reflexão; formação de conceitos abstratos e de generalizações; e teste das implicações dos conceitos em novas situações, que servem então de guia durante a ação para criar novas experiências.

Este modelo foi ampliado por Dixon (*apud* EASTERBY-SMITH, 1997), dentro de um ciclo de aprendizagem organizacional no qual a informação é gerada mediante a experiência direta dos empregados, que é compartilhada e interpretada coletivamente e então conduz para a ação responsável, sendo assumida por todos os envolvidos.

O primeiro estágio do modelo de Nevis *et al.* (1998) – derivado do modelo de Huber (1991) – também contempla a criação ou aquisição do conhecimento, processo pelo qual as organizações adquirem conhecimento diretamente mediante a experiência de seus empregados e indiretamente pela experiência de outras organizações, podendo assim envolver tanto a criação quanto a aquisição de conhecimento.

Esta pesquisa contemplou os três primeiros tópicos da aprendizagem da experiência: *experimentos organizacionais*, *auto-avaliação organizacional* e *organizações experimentais*.

Em relação à *aprendizagem da experiência mediante experimentos organizacionais* formais, ou análises formais *post hoc* de experimentos naturais, para Huber (1991), a aprendizagem da experiência é melhorada pela disponibilidade e análise de *feedback*. Assim, aumentar a precisão do *feedback* sobre as relações de causa e efeito entre ações organizacionais e seus resultados e assegurar a coleta e análise de *feedbacks* são abordagens que facilitam a aprendizagem organizacional.

Neste mesmo sentido, Easterby-Smith (1997) assinala que, independentemente da forma de aquisição do conhecimento, o mais importante é o potencial da organização para aprender mediante *feedback* sobre as conseqüências de suas ações. Esta idéia, que deriva da cibernética, foi grandemente popularizada por Argyris e Schön (1978), mediante os conceitos de aprendizagem de circuito único e de circuito duplo.

Também para Larsen (1997), é de fundamental importância que ação e reflexão andem de mãos dadas e que a aprendizagem ocorra pela sinergia entre as duas.

Mumford (1996) investigou as experiências de diretores no trabalho e o que eles tinham aprendido com elas, buscando o que está além do clichê “gerentes aprendem da experiência”. O referido autor verificou que os gerentes aprendem pensando nas experiências que eles estão tendo e, mais freqüentemente, identificando com antecedência as oportunidades de aprendizagem de que necessitam, para se voltarem para uma análise mais discriminativa. Apresenta quatro abordagens – intuitiva, incidental, retrospectiva e prospectiva – argumentando que elas podem ser usadas para melhorar a consciência do próprio modo de aprender da experiência.

Para Garvin (1993), em relação à aprendizagem da experiência passada, as empresas precisam rever seus sucessos e fracassos, avaliá-los sistematicamente e recordar as lições de uma forma que os empregados considerem aberta e acessível, lembrando o dito de que aqueles que esquecem o passado estão condenados a repeti-lo.

De forma complementar, Miyashiro (1996) sugere que é melhor aprender com os erros passados do que continuamente repeti-los, da mesma forma que os

sucessos passados proporcionam diretrizes valiosas para as atividades futuras, se puderem ser lembrados.

Miller (1996) registra, como quesitos para os estudiosos de organizações, experimentos mais simples e abordagens mais incrementais para a aprendizagem, de modo a superar os constrangimentos existentes com relação aos experimentos. Para o autor existe uma tentativa deliberada de sistematicamente coletar e interpretar informações na expectativa de melhorar o repertório de comportamentos da organização.

A busca da aprendizagem experimental ocorre pela condução de experimentos clinicamente, oportunamente e em muitas áreas (MARCH, 1991), sendo que a escolha – a decisão de até aonde ir com os experimentos – é geralmente determinada pelo *feedback* sobre os resultados. Hendry (1996) discute o gerenciamento da mudança mediante a aprendizagem e a participação da pesquisa participativa; e a aprendizagem organizacional como um laboratório para conduzir experimentos de campo formais.

O processo de aprendizagem por análise proposto por Ketelhörn (1994) inicia-se com opiniões, usadas para estabelecer uma série de hipóteses de causalidade, que são aceitas ou não mediante seu confronto com os dados coletados, que são submetidos a análises rigorosas. Como resultado, obtém-se informação para ser utilizada em alguma relação de causalidade.

A filosofia de toda organização de aprendizagem é maximizar a aprendizagem que pode ser alcançada a partir de toda interação da empresa com empregados, consumidores, clientes, vendedores, fornecedores e mesmo com os concorrentes, segundo McGill e Slocum (1993). A empresa faz um esforço consciente para aprender de toda experiência, não apenas sobre a experiência em si, mas sobre a maneira de coletar, processar e usar a informação.

Em relação à *aprendizagem da experiência mediante a auto-avaliação organizacional*, Huber (1991) agrupa sob esse termo uma série de enfoques que vêem a interação e a participação dos membros como críticas para a aprendizagem e também na perspectiva de algumas abordagens que enfatizam os aspectos cognitivos da aprendizagem, como a aprendizagem de novas estruturas de referência.

Essa perspectiva baseia-se muito na teoria da ação de Argyris (1983), que examina a realidade do ponto de vista dos seres humanos como atores, sendo que

as mudanças em valores, comportamento, liderança e ajuda a outros constituem parte da teoria da ação dos atores, ao mesmo tempo em que são informadas por ela. Um aspecto importante da teoria é a distinção entre a teoria esposada pelo indivíduo e sua teoria-em-uso (aquilo que ele realmente faz); torná-las congruentes é a primeira preocupação da aprendizagem de circuito duplo. Argyris (*apud* MORRISON, 2000) discutiu a idéia de que existem jogos e normas poderosos que freqüentemente impedem os empregados de falar do que eles conhecem acerca de questões políticas e técnicas.

Peters e Robinson (1984) afirmam haver uma íntima conexão entre pesquisa-ação e reeducação, ao analisar a pesquisa-ação na perspectiva de uma metodologia e também na de associá-la a uma interpretação particular ou teoria da ciência social. Na perspectiva da ciência social, rejeitam as abordagens positivistas para a realidade social e consideram a importância dos valores, crenças e intenções dos participantes. Na análise de Beer e Walton (1987) sobre Desenvolvimento Organizacional, constatou-se que experimentos com enriquecimento do trabalho, desenhos sociotécnicos e qualidade de vida no trabalho têm florescido sob os valores e as tecnologias de desenvolvimento organizacional. Por essa razão, os gerentes de recursos humanos com uma orientação de desenvolvimento organizacional têm ganho poder à medida que as organizações tentam mudar as relações de trabalho – de adversários para uma relação colaborativa – o que torna o papel da gerência de recursos humanos uma vantagem competitiva.

Shrivastava e Schneider (1984) propõem o conceito de estruturas de referência organizacional – OFOR – para examinar os pressupostos inquestionados e os processos subjacentes à tomada de decisão estratégica. Para os autores, as organizações são sistemas de processamento de informações que possuem maneiras características de organizá-las e interpretá-las. As estruturas de referência organizacional descrevem esses modos característicos do processamento seletivo de informações pela organização, sendo propostas como uma estrutura para examinar as cognições organizacionais subjacentes às decisões estratégicas e estudar as cognições e a subjetividade organizacionais.

O estudo exploratório realizado por Bulgacov e Tokikawa (1999), com o objetivo de identificar quanto do conhecimento profissional é efetivamente aproveitado pelas organizações, aponta a abertura à participação como o fator que

facilita o uso pleno do conhecimento, o que confirma a sua importância para o melhor aproveitamento do conhecimento pelas organizações.

Morrison (2000) refere-se ao fenômeno do “silêncio organizacional” para caracterizar as forças que causam a retenção da informação, por parte dos empregados, sobre questões ou problemas, o que significa um impedimento potencialmente poderoso para o desenvolvimento e a mudança organizacional e para o estabelecimento de organizações que permitem a expressão de múltiplas perspectivas e opiniões. Segundo a autora, as pesquisas indicam que os supervisores não encorajam os empregados a expressarem suas opiniões abertamente, e que os empregados têm medo de falar sobre problemas e questões do trabalho.

A autora atribui o silêncio organizacional ao medo que os gerentes têm com relação ao *feedback* negativo de seus subordinados e também como resultado das seguintes crenças: de que os empregados estão interessados apenas em si, sendo oportunistas e mal informados; de que os gerentes sabem mais sobre as questões organizacionais; e de que o desacordo e o dissenso devem ser evitados. Por outro lado, da parte dos empregados, o clima de silêncio baseia-se em duas crenças: a de que falar sobre problemas da organização não compensa; e a de que expressar opiniões e preocupações é perigoso.

Para a autora, o bloqueio do *feedback* negativo e, dessa forma, da habilidade organizacional em identificar e corrigir erros, promove sua manutenção e intensificação, do que decorre a falta da capacidade de aprendizagem de circuito duplo, que vincula o questionamento à modificação de políticas e objetivos.

Nessa mesma direção, Argyris (1994) argumenta que, em nome do pensamento positivo, os gerentes freqüentemente censuram o que todos precisam dizer e ouvir. Em nome da “moral” e “consideração” eles privam os empregados e a si mesmos da oportunidade da aprendizagem de circuito duplo, mediante o questionamento de seus próprios pressupostos e comportamentos, o que significa que esta estratégia, aparentemente benevolente, na realidade representa anti-aprendizagem.

Abordando o papel dos modelos mentais na aprendizagem organizacional, Senge (1998) argumenta sobre a necessidade de aprender a desenterrar as imagens internas do mundo, levá-las à superfície e mantê-las sob análise rigorosa. Isso inclui a capacidade de realizar conversas ricas em aprendizados que equilibrem

a indagação e a argumentação e nas quais as pessoas exponham seus próprios pensamentos e estejam abertas às influências dos outros.

Para Senge (1998), a maioria dos gerentes é treinada para se transformar em bons defensores. Ao tempo em que as habilidades de argumentação são valorizadas, as habilidades de questionamento não são recompensadas. Nas situações em que precisam aprender, as habilidades de argumentação tornam-se contraproducentes, podendo impedir as pessoas de aprenderem umas com as outras. É preciso misturar argumentação e questionamento, para promover a aprendizagem cooperativa.

Os modelos mais modernos de gestão da força de trabalho pressupõem a introdução de novos canais de comunicação entre empresa e empregado, como comitês de representantes de empregados, os esquemas “portas abertas” ou “fale francamente” como tentativas de melhorar os sistemas de comunicação nas duas vias – levar mais informações aos empregados e receber suas sugestões, opiniões e reivindicações – reforçando ou, em certos casos, procurando modificar padrões culturais (FLEURY, 1996).

A *aprendizagem da experiência como organizações experimentais* é, para Huber (1991), a aprendizagem experimental decorrente de um estado freqüente de mudança em estruturas, processos, domínios, objetivos etc. nas organizações, mesmo em face de uma adaptação ótima. Configura-se em um processo no qual as organizações operam como *se experimentando* ou *se autodesenhando*, sendo as experimentações consideradas como instrumentos para aumentar a adaptabilidade e a aprendizagem.

Afirmações de outros teóricos também ressaltam a importância da experimentação no processo de aprendizagem organizacional.

Ulrich *et al.* (1993) incluem, dentre as ações que proporcionam conseqüências positivas para generalizar idéias, as de encorajar e recompensar a experimentação e apoiar as pessoas responsáveis por ela, sem punir os erros porventura decorrentes.

Para Storino (2000), a organização precisa criar espaços de experimentação, a fim de adaptar-se, passo a passo, e amadurecer novos procedimentos, antes de implantá-los definitivamente. Para a autora, poucas organizações investem em projetos experimentais para a aprendizagem, seja por questões de recursos financeiros, seja por restrições de pessoal qualificado para desenvolver as

atividades, ou mesmo pela resistência a mudanças que possam advir de processos dessa natureza.

A experimentação limita os riscos e explora as capacidades de aprendizagem existentes em todas as organizações, mas, para Kuwada (1998), resulta em conhecimento mais local e fragmentado, portanto mais difícil de integrar do que o derivado dos demais modelos de aprendizagem.

Para Garvin (1993), a atividade da experimentação envolve a busca sistemática por conhecimento e a sua testagem, que adquire duas formas: programas contínuos – que envolvem séries contínuas de pequenos experimentos, desenhados para produzir ganhos incrementais de conhecimento; e projetos demonstração – usualmente mais amplos e mais complexos, envolvendo mudanças amplas de sistema, introduzidas num único local e, freqüentemente, com o objetivo de adotá-las posteriormente em grande escala. Envolvem considerável “aprender fazendo”, sendo comuns as correções ao longo do processo e tendem a ter apenas impacto limitado sobre o resto da organização, se não forem acompanhados por estratégias explícitas para transferir o resultado da aprendizagem.

Para Schein (1993), a aprendizagem requer aceitar e tolerar erros como parte valiosa do seu processo, a necessidade de praticar e cometer erros e de recompensar as respostas corretas e a detecção de erros, única forma de corrigi-los. Segundo o autor, aprender uma habilidade complexa envolve a necessidade de se cometerem erros para ir-se melhorando ao longo do processo, o que requer prática e um ambiente de segurança psicológica.

Este ponto é também abordado por Day (1994), que vê a aprendizagem pela experimentação ser rapidamente subvertida, se existir a síndrome do medo do fracasso. Para o autor, as organizações que recompensam as pessoas por desempenharem em segurança e que consideram as pessoas que assumem riscos como as únicas responsáveis por seus fracassos – mesmo quando elas assumem riscos calculados – estão desencorajando a aprendizagem. Embora os fracassos devam ser evitados sempre que possível, eles desempenham um papel terapêutico, em razão de conterem muitas lições instrutivas. Ainda, para o autor, na maioria das empresas existem poucos incentivos para se estudar cuidadosamente os fracassos. Auditorias de iniciativas estratégicas, que poderiam apontar as causas dos resultados, são vistas como maneiras de atribuir culpa ao invés de uma forma de

aprender. É necessário que as chefias criem um clima aberto onde a aprendizagem a partir de eventos de fracasso seja possível.

Em razão de os experimentos poderem falhar, o perdão é essencial (HANDY, 1995). Para o referido autor, tanto os eventos malsucedidos como os bem sucedidos devem ser vistos como parte de um processo de aprendizagem, como lições aprendidas. Isto significa não celebrar os erros, mas reconhecer os esforços das pessoas que buscam experimentar algo, mesmo que não tenham tido resultado favorável.

Os gerentes devem desenvolver práticas para criar e alimentar um clima que promova a aprendizagem segundo McGill e Slocum (1993). Devem encorajar a experimentação, criar um clima de comunicação aberta, promover o diálogo construtivo e facilitar o processamento da experiência. Numa organização de aprendizagem, os empregados são responsáveis por coletar, examinar e usar a informação que conduz ao processo de aprendizagem. Eles precisam expor os fracassos conscientemente e promover dissensão construtiva, quando existir divergência entre a sua experiência e as diretrizes da empresa.

Um dos fatores facilitadores do modelo de Dibella e Nevis (1999) é a “curiosidade organizacional”, que se refere ao apoio para experimentar novas situações e que propicia um ambiente onde as pessoas são encorajadas a fazer experimentações contínuas. Para que esse processo possa ocorrer, é necessário que as pessoas não sejam punidas quando tentarem uma nova forma de trabalho e não forem bem sucedidas, fato que, se não for visto com tolerância, inibirá a aprendizagem.

Starbuck (1996) propõe como uma das formas de estimular a desaprendizagem – baseado no princípio de que a aprendizagem freqüentemente não pode ocorrer antes de ter ocorrido a desaprendizagem – a estratégia de colocar as coisas como experimentação. Para o autor, as pessoas que se vêem como experimentando têm mais disposição para se desviarem temporariamente das práticas que consideram ótimas para testar seus pressupostos, criando assim oportunidades para surpreenderem a si mesmas.

Colocar procedimentos em uma perspectiva de experimentação, segundo Starbuck (1996), reduz a ocorrência de fracassos, decorrente de: maior atenção dada aos *feedbacks*; maior objetividade de avaliação por diminuir o peso da dimensão pessoal no sucesso do empreendimento; maior facilidade de as pessoas

alterarem suas crenças e métodos para permitir novas percepções; maior persistência de tentativas por melhoria, em razão de as pessoas saberem que os experimentos raramente acontecem de maneira perfeita.

Outro processo de aquisição do conhecimento abordado por Huber (1991) é a *aprendizagem substitutiva ou de terceiros* que se realiza mediante as experiências de outras organizações – estratégias, práticas administrativas e especialmente tecnologias. Abrange a *inteligência corporativa*, associada à busca de informação sobre o que os concorrentes da empresa estão fazendo e como eles o fazem, e a *teoria institucional*, que discute a questão da imitação.

A inteligência corporativa, no sentido de inteligência competitiva em que é abordada por Huber (1991), é vista por Giesbrecht (2000) como um conceito sujeito a algumas confusões que, na visão da autora, decorrem do recente surgimento da área como um processo organizacional. Aponta inúmeros rótulos que a nomeiam sendo que, no Brasil, a Inteligência Competitiva vem sendo tratada também como Inteligência Empresarial e Gestão Estratégica do Conhecimento.

Das várias conceituações apresentadas, o que se entende, segundo Giesbrecht (2000), é que a Inteligência Competitiva atua como um radar para a empresa, provendo-a do conhecimento das oportunidades e ameaças do ambiente que fundamentarão as suas tomadas de decisão, visando a conquista de vantagem competitiva. Um outro aspecto a considerar é que ela seja vista como processo e não como função, o que significa que depende essencialmente das pessoas e da cultura organizacional e não apenas do desempenho dos recursos tecnológicos.

Day (1994) afirma que o primeiro passo para melhorar a análise dos concorrentes é proporcionar uma apreciação ampla da organização quanto à necessidade de desenvolver a inteligência competitiva e prover um ponto facilmente acessível na organização para receber e interpretar a informação.

Para Zucker (1987), as teorias institucionais proporcionam uma rica e complexa visão das organizações. Nessas teorias, as organizações são vistas como sendo influenciadas por pressões normativas, algumas vezes vindas de fontes externas como as do Estado, outras vezes oriundas da própria organização. Sob algumas condições, essas pressões conduzem a organização a ser guiada por elementos legitimados, constituídos de procedimentos operacionais padronizados para certificação profissional e requisitos do Estado. A adoção desses elementos

legitimados conduz ao isomorfismo com o ambiente institucional e aumenta a possibilidade de sobrevivência.

Para Mizruchi e Fein (1999), foi apenas nos anos 70 que as relações das organizações com seus ambientes tornaram-se um foco principal de pesquisa, tendo emergido naquele período a abordagem chamada de “nova teoria institucional”.

Os autores citam dois tipos de isomorfismo institucional: competitivo – pressões para similaridade resultante da competição de mercado – e institucional – competição organizacional para legitimidade política e institucional, bem como posição no mercado. O isomorfismo institucional ocorre mediante três mecanismos: coercitivo, imitativo e normativo. A resposta imitativa foi vista como uma resposta à incerteza, o que significa que em situações nas quais um curso claro de ação está indisponível, os líderes organizacionais podem decidir que a melhor resposta é imitar um parceiro que eles percebem como de sucesso.

Na visão dos autores, a ênfase dos estudiosos organizacionais no isomorfismo imitativo refletiria a tendência dominante na análise organizacional americana de minimizar as relações de poder e de coerção entre as organizações, em favor de uma abordagem cognitiva de percepção e ação.

Para Mahjan, Sharma e Bettis (1988), o estudo da adoção organizacional de inovações administrativas foi guiado pela hipótese da imitação, que estabelece que a inovação é primeiro adotada por um pequeno grupo de inovadores, que comunicam e influenciam outros a adotá-la, resultando em um padrão previsível de difusão.

A definição de *benchmarking* como “a arte de descobrir fora, de uma forma honesta e perfeitamente legal, como outros fazem uma coisa melhor do que você faz – assim você pode imitar – e talvez melhorar – suas técnicas”, citada em Drew (1997, p. 427) inclui a noção de imitação, que historicamente, fez avançar o desenvolvimento e o crescimento industrial pela imitação de tecnologias, organização e práticas de negócios, inclusive de outros países.

Para o autor, o fato novo é a formalização do *benchmarking* como um instrumento de prática gerencial e sua grande utilização nos esforços de mudança organizacional. Assinala ainda que a pesquisa empírica revela que o *benchmarking* está estreitamente associado ao sucesso de redesenho de processos de negócios, gerência da qualidade total, desenvolvimento de novos produtos e outras iniciativas importantes, podendo conduzir à vantagem competitiva e ao desempenho superior.

Benchmarking é um conjunto de atividades relacionadas que apóiam e melhoram as estratégias de imitação e/ou condução de colaboração para tal vantagem, sendo que, para o autor, a aprendizagem e a tomada de decisão por imitação são plenamente justificáveis, apontando o viés cultural do pensamento gerencial ocidental, que é contra estratégias imitativas e idealiza os méritos de inovação da empresa dentro das próprias fronteiras. Existe um sentimento geral de que aprendizagem organizacional e mudança são prioridades e que *benchmarking* seja uma das melhores ferramentas para promovê-las.

Freytag e Hollensen (2001) apresentam *benchmarking* como uma estratégia de melhoria contínua e um processo de gerenciamento da mudança, compreendendo, dentre outras fases, a de como aprender com os “melhores da classe” (*benchlearning*), com o propósito de integrar essas melhores práticas em todos os níveis organizacionais da empresa. Para os autores, *benchmarking* pode promover a abertura da organização para a mudança e a aprendizagem, dentro do objetivo global de alcançar excelência competitiva.

McGill e Slocum (1995) vêem *benchmarking* como um método de melhoria do desempenho mediante a aprendizagem de outros que lidam com problemas similares, o que requer, para sua eficácia, a disposição de examinar a própria experiência e estar aberto em relação à experiência de outros.

A *aprendizagem mediante o enxerto* de novos membros, divisões e mesmo organizações que possuem conhecimento não anteriormente disponível dentro da organização é outro processo de aquisição do conhecimento abordado por Huber (1991).

Bernardes (1999) assinala que a capacidade de aprender pode ser desenvolvida de diferentes maneiras, incluindo-se entre elas a contratação de pessoas que já possuam conhecimentos e habilidades; consultorias; obtendo assistência de centros de tecnologia e/ou educacionais e a partir da aquisição ou do estabelecimento de parcerias de serviços de empresas que possuam o conhecimento necessário.

McGill e Slocum (1995) abordam o enxerto na perspectiva da contratação de pessoas talentosas de outras organizações, dentro da concepção de que se a empresa conseguir atraí-las para seus quadros, o ciclo de aprendizagem pode ser reduzido, mediante a transferência das suas experiências para outros membros da organização, melhorando, assim, o desempenho desta.

A *aprendizagem mediante investigação do ambiente interno ou externo e do desempenho da organização* é o último processo de aquisição do conhecimento apresentado por Huber (1991), que a aborda sob três formas: *esquadrinhamento, busca focada e monitoramento de desempenho*.

Por *esquadrinhamento* refere-se ao sensoramento de extensão relativamente ampla do ambiente externo da organização, com a finalidade de obter informação sobre mudanças do ambiente para orientar os ajustes internos necessários à própria sobrevivência da organização.

Dibella e Nevis (1999) apontam como um dos fatores facilitadores de seu modelo a investigação imperativa, que representa o esforço permanente de investigar ou esquadrinhar o ambiente, em busca de informações. Para os autores, uma organização que não reconhece a importância de conhecer o que se passa fora das suas fronteiras e a de ter uma postura de vigilância permanente limita a amplitude e a profundidade do seu conhecimento, comprometendo suas oportunidades e permitindo que os problemas assumam proporções que os tornam impossíveis de serem solucionados.

Em relação ao esquadrinhamento, um estudo de Tushman e Katz (1980) confirma a sua importância para o desempenho das organizações, pela constatação de que estas são dependentes da informação acurada e tempestiva de uma variedade de áreas externas.

A pesquisa focaliza o papel dos *gatekeepers* – indivíduos que, numa rede de comunicação, são capazes de compreender e traduzir esquemas de códigos contrastantes – na transferência da informação: um meio de se lidar com as dificuldades de comunicação entre as diferentes fronteiras organizacionais. Com a ajuda desses indivíduos-chave, a informação externa poderia fluir no sistema mediante a capacidade deles de coletá-la, compreendê-la e traduzi-la em termos significativos e úteis para seus colegas que tenham uma orientação mais local.

Nessa mesma linha da microliteratura do esquadrinhamento que focaliza os *gatekeepers*, Gerstenfeld e Berger (1980) analisaram o processo de transferência da informação técnica e científica. Um corpo teórico considerável de pesquisa empírica mostra que o acesso de parte da pesquisa e desenvolvimento da organização é um fator significativo para a informação técnica e científica que influencia a habilidade da organização em inovar.

Esses estudos têm mostrado uma correlação entre a capacidade de inovação das empresas e a extensão na qual elas usam múltiplos canais de informação, reconhecendo-se que a inovação bem sucedida depende da informação. Constatou-se, também, que informações de fontes orais tendem a ser usadas mais imediatamente, o que indica a necessidade de os administradores se preocuparem com a comunicação face a face dos empregados, o que inclui a existência de espaços de trabalho flexíveis e a disposição física de móveis, equipamentos e utensílios de modo a encorajar as interações.

Os resultados de um estudo realizado por Yasai-Ardekani e Nystrom (1996) indicam que as organizações com sistemas de esquadramento efetivos são as que tendem a alinhar os sistemas organizacionais desenhados para este fim aos requisitos de seu contexto. Para os autores, os sistemas de esquadramento efetivos geram consciência do ambiente, ajudam a avaliar as forças e fraquezas e auxiliam o reconhecimento de problemas, facilitando assim a adaptação organizacional.

Anand (1999) assinala que os provedores de informação externa informal proporcionam informação em razão de seus relacionamentos com a organização ou seus membros. As organizações que utilizam seus distribuidores para coletar informação sobre consumidores e condições locais o fazem orientadas por essa concepção.

O desafio de ter mais informações com pessoal reduzido pode ser enfrentado pelas organizações mediante a terceirização extensiva, em razão de ser improvável que menos empregados possam efetivamente escanear e processar informação de todos os setores relevantes do ambiente, podendo mesmo necessitar de estranhos para o processamento da informação.

O autor afirma que as organizações precisam assegurar que seus empregados interajam constantemente com pessoas de fora.

Day (1994) chama a atenção para a necessidade de os gerentes atuarem no esquadramento com visão periférica, em razão de que eles normalmente baseiam-se em dados que estão disponíveis, têm a ilusão de estarem completamente informados e eliminam, assim, a curiosidade sobre eventos próximos. Decorrente do fato de a maioria dos dados serem esquadrados de fontes familiares, a tendência seria reforçar estruturas existentes que definem os

limites do mercado, como este é segmentado, quem são os competidores e quais são os benefícios que os consumidores estão buscando.

O autor também aponta o recurso valioso das pessoas da organização que fazem a linha de frente – que encaminham as informações, escutam os pedidos de novos serviços, enfrentam os usuários difíceis, ou que perdem vendas devido a iniciativas dos concorrentes – como uma base sistemática de informação à gerência.

Huber (1991) caracteriza *busca focada* como a busca ativa, realizada por membros ou unidades da organização, em um segmento estreito do ambiente interno ou externo da organização, freqüentemente em resposta a problemas ou a oportunidades.

Em relação aos antecedentes da pesquisa focada, Reitzel (*apud* HUBER, 1991), afirma que existe uma relutância geral em iniciar pesquisa focada, a não ser que seja vista como necessária, e que seus sinais precisam ser muito fortes e originários de muitas fontes (DOWS, 1966 e ANSOFF, 1975, *apud* HUBER, 1991).

Ao contrário da ênfase sobre a necessidade de reconhecimento de um problema como impulso para a pesquisa, Carter (*apud* HUBER, 1991) registra a existência da pesquisa iniciada internamente, na forma de busca de oportunidades do ambiente.

Huber (1991) apresenta como especulação a ocorrência da busca reativa para problemas em subunidades e nos níveis organizacionais mais baixos e a ocorrência significativa da busca proativa por iniciativa gerencial em organizações autônomas e nos níveis organizacionais mais altos.

Levinthal e March (1993) assinalam que, em modelos de busca de racionalidade limitada, uma organização é vista como respondendo ao sucesso ou ao fracasso por variar a intensidade de busca, o nível de inatividade e o nível de aspiração do desempenho. O sucesso diminui a busca e aumenta a inatividade e o nível de aspiração do desempenho, enquanto o fracasso aumenta a busca e diminui a inatividade e a aspiração do desempenho.

Para Cohen e Levinthal (1990), a pesquisa desempenha o duplo papel de gerar novo conhecimento e de melhorar a habilidade da empresa para absorver novo conhecimento gerado por outros. Dessa forma, o incentivo para investir em pesquisa também depende da riqueza da concentração do conhecimento externo e da atividade de pesquisa de outras empresas.

O *monitoramento* é caracterizado tanto pelo sensoreamento de ampla extensão da efetividade da organização em realizar seus próprios objetivos pré-estabelecidos quanto aos dos *stakeholders*. A observação – aquisição não pretendida da informação sobre o ambiente externo da organização, condições externas ou desempenho – não é tratada por Huber em seu estudo.

Em relação ao monitoramento do desempenho, Wildavsky (1972) avalia a razão de as organizações resistirem à avaliação, partindo do pressuposto de que esta é principalmente um problema organizacional. Para o autor, a organização ideal deveria monitorar permanentemente suas atividades para determinar se está atingindo seus objetivos ou mesmo se estes permanecem válidos.

Segundo Bernardes (1998), os mestres em estratégia, de modo geral, são unânimes em alertar sobre a importância de monitorar o ambiente externo, principalmente em função dos concorrentes, da obrigatoriedade de se adotar novos parâmetros mundiais de produtos globalizados, da imagem institucional e principalmente em função de se estar atento às constantes mudanças de gostos e preferências do consumidor.

O monitoramento do desempenho organizacional tradicionalmente vem sendo feito levando-se em conta aspectos como lucros, rentabilidade, produtividade e outros, ou seja, indicadores econômicos. Geralmente as empresas monitoram seu desempenho e o de suas unidades por meio desses fatores.

Prahalad (1998) aponta, entre os grandes desafios das empresas que desejam se manter competitivas, o de identificar e corrigir suas defasagens comparativamente às líderes dominantes do setor. Afirma que as empresas devem monitorar cada uma de suas unidades em relação a essas defasagens, identificando aquelas que necessitam de ação corretiva e onde essa defasagem não existe, de modo a se identificar o procedimento que permitiu a não-existência ou a superação da defasagem, a fim de disseminá-lo pela organização como parte das medidas corretivas.

Da mesma forma, os atributos da empresa apontados como altamente positivos pelos clientes, comunidade e sociedade, devem servir de base para o monitoramento de suas unidades, uma vez que se constituirão fontes de vantagem competitiva para a organização. As unidades que estão contribuindo para a elevação da média devem ser identificadas e ter sua atuação como exemplo a ser imitado.

O que parece mais importante é a compreensão do contexto, principalmente quando a turbulência do ambiente torna tal compreensão enganosa, exigindo alto grau de familiaridade com o contexto (BALDWIN *et al.*, 1997). Os instrumentos de investigação e de análise requeridos para explorar efetivamente e mapear um novo contexto são úteis para qualquer um que trabalhe com ambientes imprevisíveis ou mal definidos. Os indivíduos que, dentro da organização, operam em horizontes de curto prazo têm que estar atentos ao que ocorre fora da organização – explorando, provando e investigando os limites do conhecido como um alto executivo.

2.3.2 Distribuição da informação

Para Huber (1991), a *distribuição da informação* é o processo pelo qual as informações de diferentes fontes são compartilhadas, conduzindo assim para nova informação e compreensão. Para o autor, a distribuição da informação é determinante tanto da ocorrência quanto da extensão da aprendizagem organizacional. A primeira, por considerar que os componentes organizacionais desenvolvem informação “nova”, juntando itens de informação; a segunda, pela idéia de que a distribuição da informação conduz à aprendizagem organizacional de base mais ampla, por considerar que as organizações freqüentemente ignoram o que elas conhecem.

Quando a informação é amplamente distribuída – mais fontes existem – os indivíduos e unidades provavelmente serão mais capazes de aprender, sendo que para Huber (1991, p.89), “mais aprendizagem ocorre quando mais componentes da organização obtêm este conhecimento e o reconhecem como potencialmente útil”.

Segundo Huber (1982), a distribuição da informação é resumida na literatura sob o foco das possibilidades de uma mensagem ser direcionada de uma pessoa ou unidade para outra, em função de diversos aspectos. Para o autor, no sentido de alcançar as recompensas organizacionais e evitar penalidades, o uso do critério da relevância da informação para outras unidades é utilizado para decidir se a mensagem será encaminhada, sendo mais fácil de ocorrer se os critérios forem formalizados em termos de ordens estabelecidas.

O constructo da distribuição da informação é tratado por Huber (1991) no foco de algumas proposições relativas às possibilidades ou extensão da ocorrência da distribuição da informação de uma unidade da organização para outra em função da

existência de alguns fatores tais como: visão da relevância da informação para o destinatário, poder e *status do* destinatário, custos para o emissor, carga de trabalho para o emissor etc.

Desse quadro geral, os aspectos pesquisados neste estudo foram a relevância percebida do conteúdo da informação para a pessoa ou unidade destinatária do encaminhamento e a existência de formalização ou critérios estabelecidos para a sua ocorrência.

Além da abordagem específica do aspecto citado anteriormente – denominada de *recebimento/encaminhamento de informação* – os outros focos da presente pesquisa em relação à distribuição da informação abrangem a *disponibilidade da informação mediante os sistemas formais e informais* existentes na organização e os *mecanismos de distribuição* utilizados pela organização, buscados em outras fontes da literatura, conforme apresentação a seguir.

A Figura 2 apresenta os focos abordados nesta pesquisa associados à Distribuição da Informação.

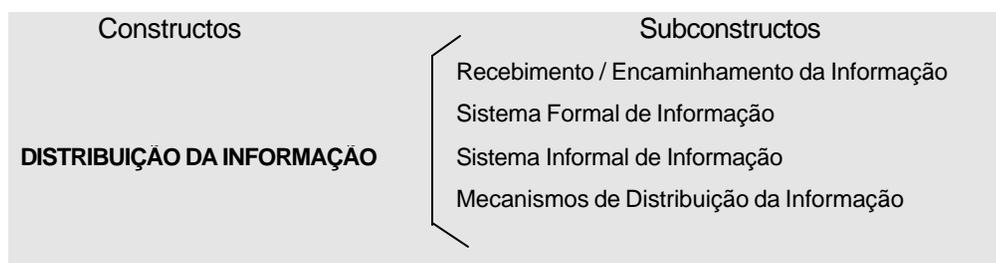


Figura 2 - Distribuição da Informação - Focos da Pesquisa

No modelo de DiBella e Nevis (1999), denomina-se disseminação do conhecimento o segundo estágio da aprendizagem organizacional, representando o processo pelo qual o conhecimento torna-se disponível a todos os membros da organização, podendo ocorrer de diversas formas e através de uma variedade de vias ou canais, como o uso de meios de comunicação formais e informais, transferência interna de empregados e rotatividade de funções.

Para Romme e Dillen (1997), informação e conhecimento podem ser intercambiados por meio da distribuição da informação, resultando na criação de efeitos de aprendizagem organizacional. Se determinada informação foi adquirida por grande parte da organização, a recuperação e o uso dessa informação são menos complicados, o que significa que a distribuição diminui o risco de

deterioração. Departamentos ou indivíduos com informação útil freqüentemente estão desatentos ao valor dessa informação para outros e não a distribuem, comprometendo a aprendizagem organizacional.

Para Zack (1999), o estágio da distribuição da informação compreende os mecanismos que uma organização usa para tornar os conteúdos dos repositórios acessíveis, enquanto que, para Balasubramanian (1996), a distribuição da informação é descrita como o processo pelo qual uma organização compartilha informação entre suas unidades e membros, promovendo assim aprendizagem e produzindo novo conhecimento ou compreensão.

O conhecimento necessita ser amplamente distribuído na organização, segundo Easterby-Smith (1997). Mas a distribuição da informação pode ser limitada pelo montante de informações disponíveis, de modo que a total disponibilidade de informação contém a possibilidade de, paradoxalmente, conduzir a uma interpretação pouco efetiva.

Day (1994) assinala que a maioria das organizações desconhece o que elas sabem. Os inimigos da distribuição da informação, para o autor, são o que ele chama de as “chaminés e os silos”, que constroem o fluxo de informações verticalmente, dentro das funções. Também afirma que o maior aliado na batalha da disseminação rápida são as redes para transmitir e receber informação.

Garvin (1993) discute inúmeros mecanismos que podem apoiar o processo de distribuição: informação visual, escrita e falada, visitas, programas de rodízio de pessoal, programas de instrução e treinamento. Apesar da sua popularidade, os diversos tipos de relatórios – atualmente escritos e complementados por *videotapes* – e as excursões a outras unidades da empresa, são meios relativamente incômodos de transferir conhecimento, pela diferença existente entre absorver fatos por vê-los ou lê-los e experimentá-los pessoalmente.

Em muitas organizações, existem especialidades locais que apenas um técnico, um gerente ou empregados de uma determinada área ou divisão detêm. Transferir essas pessoas para diferentes locais da organização ajuda a disseminar e compartilhar o conhecimento. Para o autor, as transferências de conhecimento são mais efetivas quando repassadas na forma de novos padrões, políticas ou programas de treinamento.

Para Garvin (1993), os programas de instrução e treinamento são instrumentos poderosos de transferência de conhecimento, mas serão mais efetivos

à medida em que estiverem associados ao uso de novas informações ou habilidades no próprio ambiente de trabalho. Para a máxima efetividade, eles precisam estar associados explicitamente à implementação.

Muito freqüentemente, os responsáveis pelo treinamento assumem que o novo conhecimento será aplicado, sem dar passos concretos para assegurar que os treinandos realmente os sigam, e raramente proporcionando oportunidades para sua prática. O autor afirma que poucos programas promovem conscientemente a aplicação de seus ensinamentos após os empregados terem retornado ao trabalho, apesar de se reconhecer que a transferência do conhecimento de forma efetiva só ocorre quando os treinandos sabem que aquilo que aprenderam será aplicado.

Para Hong e Kuo (1999), uma organização de aprendizagem possui três modos de aprender: aprendizagem de manutenção, voltada para a sobrevivência da organização; aprendizagem adaptativa, como a aprendizagem do *benchmarking* que estabelece um concorrente como objetivo a alcançar; e aprendizagem criativa, que é tomar a condução da aprendizagem, ultrapassando os concorrentes no processo de adquirir o conhecimento requerido. Um dos aspectos constantes da aprendizagem criativa é a vontade dos empregados de resumir suas experiências em papel para apresentá-las. Outro aspecto é o uso freqüente de ferramentas de análise nas discussões realizadas.

Em relação à divulgação da informação, Ulrich *et al.* (1993) consideram que o principal papel do gerente é criar uma infra-estrutura que permita levar as idéias ao limite, com a finalidade de generalizar idéias com impacto, propondo para isso inúmeros mecanismos, dentre os quais, destacam-se: apoiar falhas que são resultados desse ir além; construir diálogo dentro dos processos de tomada de decisão da organização; encorajar as pessoas a aprender com os outros; promover a rotatividade sistemática no trabalho; contratar pessoas de fora para posições-chave para trazer novas idéias; usar um formato de *post-mortem* para aprender com a experiência; encorajar e recompensar a experimentação; e apoiar as pessoas responsáveis, mas não punir erros.

E, ainda segundo os autores: assegurar uma organização fluida, sem qualquer respeito por barreiras divisórias; estabelecer centros de excelência com rotatividade interna e externa ao centro de transferência de *know-how*, publicar abertamente as disfunções de aprendizagem; encorajar *benchmarking* externo e comunicação; e compartilhar informação e sucessos.

Newman (1985) pesquisou as estratégias usadas por diversas organizações para impedir e promover o acesso à informação, concluindo que as organizações podem melhorar os padrões do acesso interno em muitos casos, com um custo adicional muito pequeno. Primeiro, o uso de regras ajudará os novos gerentes a eliminar alguns dos “custos” iniciais que eles enfrentam. Segundo, a redução de algumas das barreiras de acesso experimentadas pelos gerentes.

Para a informação não-confidencial ficou claro, nas entrevistas realizadas por Newman (1985), que muitas organizações fazem distinções entre informação necessária e não necessária ao trabalho e proporcionam acesso à informação usando a fórmula da “necessidade de conhecer”. Em contraste com essa atitude, é sugerido que nenhuma distinção seja feita para a informação que não seja confidencial, que deveria ser disponibilizada a todos, independentemente de as pessoas necessitarem dela ou não para o seu trabalho.

O estudo também cobriu algumas das estratégias empregadas pelos gerentes para superar as deficiências de acesso, tais como o desenvolvimento de redes informais, o uso de empregados para coletar informação e o uso de sistemas pessoais de manutenção de registros.

Para o autor, o uso excessivo de canais informais é uma indicação de patologias no sistema de informação existente. A indisponibilidade da informação pode resultar em perda de energia, consumida na luta por informação, com o tempo sendo utilizado nas tentativas para obter e esconder informação. No caso da manutenção de registros informais, existe uma clara duplicação de esforços por parte dos gerentes, decorrente da disponibilidade pobre ou da baixa relevância do sistema formal para proporcionar a informação necessária. Em resumo, onde o sistema formal de informação é rígido em seus padrões de acesso ou inadequado em seu conteúdo ou conveniência, os gerentes irão despende tempo e recursos para perseguir a informação que eles necessitam.

Sveiby (2001) aponta a criação de redundância – fornecimento de informações que vão além dos requisitos operacionais imediatos das pessoas – para facilitar o compartilhamento de responsabilidades, a ocorrência de soluções criativas de fontes não esperadas e o desenvolvimento de mecanismo de auto-controle.

Wick e Leon (*apud* BERNARDES, 1998) enfatizam a importância da circulação de informações tanto externas – nível de satisfação dos clientes, atuação dos concorrentes – quanto internas – pontos fortes e fracos da organização. Um

outro aspecto abordado pelos autores é a divulgação livre e clara das informações, não se admitindo que as informações fiquem restritas ao nível da alta gerência. A aprendizagem para todos os níveis só é possível em uma empresa cujo acesso às informações seja livre em todos os níveis organizacionais.

Quanto ao conhecimento que reside na mente das pessoas, normalmente referido como conhecimento tácito, em sua transferência dos indivíduos para um repositório, as organizações normalmente usam algum tipo de discussão em meio eletrônico baseada em comunidades de prática (DAVENPORT, 1998).

As comunidades de prática constituem um ponto de discussão no processo de disseminação do conhecimento tácito, em razão da proposta que contém de que os grupos necessitam aprender a observar e experimentar na prática de seus próprios processos tácitos coletivos (RAELIN, 1997) e onde a questão central em aprendizagem é tornar-se um praticante e não aprender sobre a prática, com as organizações encorajando a aprendizagem mediante o estímulo ao acesso às comunidades de prática e não por abstrações da prática individual (BROWN e DUGUID, 1991).

Storck (2000) discute a difusão do conhecimento mediante a experiência das comunidades estratégicas como um eficiente mecanismo de se compartilhar conhecimento e pelo fato de que a motivação para a aprendizagem no nível individual parecia maior nesta estrutura de comunidade do que em outras formas organizacionais, com importantes implicações no desempenho de longo prazo dos empregados. Assemelham-se às comunidades de prática no fato de que seus membros são engajados na mesma prática profissional, mas distinguem-se delas no sentido de que têm um caráter institucional, ao passo que as comunidades de prática são usualmente consideradas como grupos voluntários que emergem das práticas comuns de trabalho.

Para Davenport (1998), os processos de *downsizing* podem gerar aspectos culturais negativos relativos ao conhecimento, com os indivíduos considerando o conhecimento que possuem como um ponto crítico para manter seu valor como empregado, e por isso, relutando em dividi-lo com outros e não compartilhando qualquer informação sobre erros ou fracassos, mesmo sendo esse conhecimento valioso para a empresa prevenir futuras ocorrências. Em outros casos, o não-compartilhamento do conhecimento é creditado ao valor que relaciona sua segurança no trabalho como estreitamente vinculada à sua especialidade pessoal.

Segundo o autor, o sucesso da transferência de conhecimento relaciona-se ao uso de canais múltiplos que se reforçam mutuamente, tais como a Internet, sistemas de comunicação global e a interação face a face. Muitos estudos mostram que a troca de conhecimento está na proporção direta do nível do contato face a face, que desenvolve confiança, cria estruturas facilitadoras do conhecimento e contribui para a solução de questões difíceis. Diferente de dados e informações, que podem mais facilmente serem transferidos eletronicamente, o conhecimento parece viajar mais feliz em uma rede humana.

2.3.3 Memória organizacional

Para Huber (1991), *memória organizacional é o meio pelo qual o conhecimento é armazenado para uso futuro*. Aponta como aspectos de perda e pobreza da memória organizacional: a rotatividade de pessoal, a não-antecipação de necessidades futuras de informação e o desconhecimento, por parte dos membros da organização, da existência ou local da informação possuída ou armazenada por outros membros.

Enfatiza o papel crítico da memória na aprendizagem organizacional, baseado em dois argumentos. O primeiro é que, para demonstrar ou usar aprendizagem, o que foi aprendido precisa ser armazenado na memória e então produzido na memória, sendo que tanto a capacidade de demonstração quanto a de uso da aprendizagem dependem da efetividade da memória organizacional. O segundo ponto relaciona a dependência da aquisição, distribuição e interpretação da informação a aspectos da memória. Assim, os processos básicos que contribuem para a ocorrência, extensão e profundidade da aprendizagem organizacional dependem da memória organizacional.

Huber (1991) aborda o constructo da Memória Organizacional sob dois enfoques: armazenamento e recuperação da informação e memória organizacional baseada em computador.

Observa-se que os aspectos pesquisados neste estudo abrangem os enfoques de Huber (1991) – ampliados por outras fontes de pesquisa, conforme apresentado a seguir – tendo-se estabelecido os seguintes tópicos para a presente pesquisa: *locais de armazenamento da informação, formas de armazenamento da informação e formas de localização e recuperação da informação*.

A Figura 3 apresenta os focos abordados nesta pesquisa associados à Memória Organizacional.

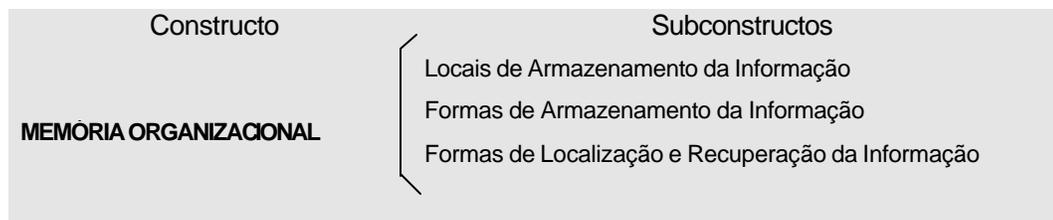


Figura 3 - Memória Organizacional - Focos da Pesquisa

Memória organizacional é também definida pelos teóricos como: conhecimento corporativo ou genética corporativa (PRAHALAD e HAMEL, *apud* BALAUSBRAMANIAN, 1996); metáfora evocativa (ACKERMAN, 1996); meio pelo qual uma organização aplica o conhecimento passado em atividades presentes (MORRISON e OLFMAN, 1999); repositórios ou caixas de retenção para o conhecimento adquirido mediante a experiência (ARGOTE *apud* LANT, 2000); conhecimento organizacional com persistência (ACKERMAN, 1994); metáfora para definir a informação e o conhecimento detidos pela organização e os processos pelos quais tal informação é adquirida, armazenada e recuperada pelos seus membros (ANAND, 1998).

Para Cross (2000), deve-se considerar a aprendizagem organizacional como o desenvolvimento de uma memória da organização e, sendo assim, os gerentes precisam saber onde estão as formas importantes de conhecimento, extrair aprendizagem de suas experiências-chave e melhorar o desempenho nos negócios. As experiências mostram que as organizações relembram lições do passado de várias maneiras.

Walsh e Ungson (*apud* SPENDER, 1996) empreenderam um exame extensivo da literatura sobre memória organizacional, iniciando pela premissa de que se as organizações processam informações, elas também precisam ter memória, embora não necessariamente do tipo da memória humana ou de computador.

No modelo de aprendizagem organizacional de Nevis *et al.* (1995), o terceiro estágio é o “uso do conhecimento”, sem o qual o ciclo da aprendizagem fica incompleto. Para os autores, Huber (1991) refere-se ao processo de assimilação e utilização como “memória organizacional”. Embora esse seja um aspecto importante

da utilização do conhecimento, consideram-no limitado e afirmam que funciona melhor quando se discute o conhecimento distinto de informação.

Considerando-se as organizações como sistemas de processamento de informações, existe nelas, segundo Romme e Dillen (1997), um tipo de memória organizacional onde a informação pode ser armazenada. Como resultado da filtragem das informações durante o processo de interpretação, nem todas as informações são lembradas na memória organizacional. Os autores observam que, ao mesmo tempo em que a memória organizacional pode ser muito importante para fazer decrescer o risco de deterioração, pode acontecer também que, com o passar do tempo, ela conduza à perda da efetividade e torne-se uma barreira à mudança.

De acordo com Walsh e Ungson (*apud* ROMME e DILLEN, 1997), a memória organizacional envolve diversas dimensões: a estrutura de suas possibilidades de armazenamento, a informação que ela armazena e os processos pelos quais a informação pode ser armazenada e recuperada.

A estrutura das possibilidades de armazenamento envolve a distribuição em diferentes lugares de armazenamento que, para os autores são seis: indivíduos, cultura organizacional, transformações organizacionais, estruturas organizacionais, ecologia organizacional e arquivos externos (ACKERMAN, 1994).

Os arquivos externos – dados da organização em arquivos que não são os dela – apesar de apontados como importantes por Walsh e Ungson (*apud* ROMME e DILLEN, 1997), por conterem muitas informações relevantes, não são vistos como um componente da memória organizacional (ROMME e DILLEN, 1997).

Assim, os cinco lugares de armazenamento são descritos por Romme e Dillen (1997): *memórias individuais*, nas quais a informação de experiências e observações pessoais é armazenada; *cultura organizacional*, na qual o conhecimento organizacional sobre possíveis soluções para problemas é armazenado, na forma de linguagem, estruturas coletivas de referência e símbolos e rituais; *transformações*, envolvendo a diretriz com que os processos de trabalho são gerenciados – procedimentos padronizados, sistemas de planejamento, sistemas de orçamento; *estrutura organizacional* – formal e informal – que define os papéis individuais como “manuais” para realizar certas atividades, baseadas em experiências e expectativas; e *estrutura física* dos lugares de trabalho na organização, que reflete o *status* dentro da hierarquia, resultando no armazenamento de muitos códigos de comportamento, normas e valores.

Nesse mesmo sentido, de considerar a memória organizacional na perspectiva dos seus locais de armazenamento, Spender (1996) assinala que a memória organizacional tem sido vista pelos teóricos sob as mais variadas perspectivas: procedimentos operacionais padrão, rotinas, cultura, artefatos organizacionais, arquitetura física, histórias, heróis e estruturas formais e informais.

Para der Bent (1999), a memória organizacional é desenvolvida mediante veículos e portadores de memória tais como cultura, estrutura, regras e sistemas, sendo que as organizações podem aprender mediante a existência da memória organizacional. Para o autor, a influência contínua dos sistemas, procedimentos e artefatos estruturais e culturais pode, portanto, funcionar como memória organizacional. Já as estruturas e os processos são exemplos de repositórios organizacionais e constituem o conhecimento das organizações.

A memória de uma organização reside na mente de seus empregados e nas relações que os empregados extraem de uma base contínua para executar o trabalho, segundo Cross (2000). A memória é também armazenada em repositórios, tais como bases de dados de computador e arquivos de gabinete, em processos de trabalho e na oferta de produtos e serviços que evoluíram ao longo do tempo e refletem lições aprendidas com as experiências passadas da organização.

Para Huber (1991), as organizações armazenam grande quantidade de informação *hard* sobre uma base de rotinas, sendo que uma grande porção do conhecimento organizacional sobre como fazer coisas está armazenado na forma de procedimentos operacionais padrão, rotinas e documentos. As pessoas, por sua vez, rotineiramente adquirem e armazenam informação *soft*. Por isso, tem-se como ponto importante a criação de uma memória organizacional que seja facilmente acessível – tornando o conhecimento registrado recuperável e tornando os indivíduos que detêm conhecimento acessíveis.

A informação que a memória armazena, conforme Walsh e Ungson (*apud* ROMME e DILLEN, 1997) assinalam como a segunda dimensão da memória organizacional, também está presente na discussão dos teóricos.

Para Balasubramanian (1996), aqueles que tomam decisões armazenam e recuperam informação não apenas de dados *hard*, mas também de informação *soft*, isto é, informação com significado. Esta informação *soft* ou interpretada pode ser na forma de *know-how* tácito, especialidade, vieses, experiências, listas de contatos, anedotas etc. Para o autor, a coisa mais importante para as organizações é

interpretar a informação e criar memória organizacional que seja facilmente acessível.

Para refletir uma extensão do conhecimento organizacional explícito, as empresas precisam, segundo Zack (1999), esforçar-se para registrar em seus repositórios: conceitos significativos, categorias e definições (conhecimento declarativo); processos, ações e seqüências de eventos (conhecimento procedural); razões para ações ou conclusões (conhecimento causal); e associações entre os vários tipos de conhecimento. Tais repositórios, quando indexados a partir de conceitos e categorias apropriadas, podem prover a organização de acesso significativo a esses conteúdos.

A terceira dimensão da memória organizacional abordada por Walsh e Ungson (*apud* ROMME e DILLEN, 1997), são os processos pelos quais esta informação pode ser armazenada e recuperada. Huber (1991) trata essa dimensão na perspectiva de variáveis que tendem a influenciar a efetividade da memória organizacional, nomeando-as como normas e métodos para armazenar informação e métodos para localizar e recuperar a informação armazenada.

Ainda em relação ao armazenamento da informação, um aspecto relevante é o registro da informação.

Abordando a internalização como um processo de aprendizagem, Tsang (1999) propõe que gerentes em operações no exterior sejam preparados para aprender. E dentro do princípio da aprendizagem incidental citado por Handy (1995, p. 53) de tratar “todo incidente como um estudo de caso do qual podemos aprender”, Tsang (1999) afirma que uma forma de enfatizar a aprendizagem desses gerentes é a demanda de relatórios sobre as experiências úteis para suas sedes, adicionais aos seus relatórios usuais. Esse tipo de relatório conteria registros dos procedimentos adotados, dificuldades encontradas e soluções implementadas, o que demandaria dos gerentes a revisão e a análise sistemática da experiência.

Segundo Tsang (1999), o processo de registro ajuda a transformar o conhecimento tácito em conhecimento explícito, a consolidar o aprendizado, a estender o conhecimento entre os gerentes e a servir como material de treinamento, à medida que o relatório constitui uma recordação na memória organizacional que pode resistir à rotatividade de pessoal. Para lições estratégicas importantes, pode-se ter um *post-mortem* do qual os gerentes não diretamente envolvidos nos projetos podem participar e beneficiar-se das discussões.

Dibella e Nevis (1999) citam em seu modelo de aprendizagem organizacional, como uma das sete orientações de aprendizagem, o “modo de documentação” da organização: pessoal ou público, contrapondo o conhecimento como alguma coisa possuída individualmente *versus* o *know-how* disponível publicamente. Num dos pólos o conhecimento é visto em termos pessoais, como alguma coisa que um indivíduo possui em decorrência da educação ou da experiência, tipo de conhecimento perdido quando um empregado deixa a organização, em razão de não ser compartilhado ou não fazer parte de uma memória coletiva. No outro pólo, o conhecimento é definido em termos mais objetivos, sociais, como resultado do processamento da informação, apoiado consensualmente. Essa atitude enfatiza a memória organizacional ou um corpo de conhecimento publicamente documentado.

O registro também envolve a captura do conhecimento tácito das pessoas, de forma que ele possa ser armazenado e estar disponível aos demais, não se perdendo quando as pessoas deixam a organização.

É sob esse ponto de vista que Argote (*apud* LANT, 2000) assinala a rotatividade de pessoal como uma causa da depreciação do conhecimento. À medida em que o conhecimento é possuído por pessoas e não por tecnologias, estruturas ou rotinas, este parte quando as pessoas partem. A memória organizacional que depende de memórias individuais resulta num risco mais alto de perda de conhecimento do que a memória organizacional que consiste de tecnologias, estruturas e rotinas. Para determinar o relacionamento entre rotatividade e depreciação de conhecimento, uma organização precisa ter uma boa compreensão do grau em que o conhecimento está inserido em tecnologias, estruturas e procedimentos *versus* pessoas. Quanto mais o conhecimento residir em pessoas, mais alta é a taxa de depreciação, devido à rotatividade.

Para a autora, a transferência de conhecimento pode ser dificultada por competição e conflito dentro do grupo e entre grupos, o que leva à retenção e não ao compartilhamento da informação.

Também para Mach *et al.* (s/d), infelizmente, a maioria da experiência que as pessoas adquirem no trabalho é armazenada apenas em suas cabeças, devido à falta de um apoio apropriado para documentar sua experiência. Como resultado, a maioria do conhecimento inventado ou descoberto de uma empresa é esquecido em um tempo relativamente curto. Uma possibilidade para as empresas que estão

preocupadas em preservar conhecimento no âmbito do cenário organizacional é utilizar mecanismos de memória organizacional para armazenar esse conhecimento e torná-lo recuperável.

Miyashiro (1996) discute como o *termism* estreito e o *downsizing* respectivamente negam e dispersam a base de conhecimento das lições passadas de uma organização. Enfatiza a importância de se criar estruturas para capturar memórias que possam ajudar propósitos de avaliação para o futuro. Ressalta a utilidade de um processo de avaliação constante, tal como o ISO 9000, para criar experiências compartilhadas, que formam o bloco do edifício ou seja, a memória organizacional.

A perda do conhecimento das pessoas torna-se ainda mais grave se se considerar o que é observado por Anand (1998), de que a informação armazenada nas memórias individuais dos membros do grupo abrange não somente a informação conhecida pessoalmente como também a informação que é conhecida não pessoalmente, mas que eles podem recuperar quando requerida. Tal informação pode ser armazenada em arquivos, em dispositivos armazenados eletronicamente ou outras locações inanimadas, ou na cabeça de outros indivíduos.

Sveiby (2001) descreve as experiências de algumas empresas para capturar, armazenar e disseminar o conhecimento tácito dos indivíduos: desenvolvimento de bancos de dados de conhecimentos com experiências de todas as tarefas, incluindo nomes dos membros da equipe e reações dos clientes; criação de banco de dados com as melhores práticas e soluções inovadoras para problemas; instalação de rede de comunicação compreendendo vídeo-conferência, multimeios e endereços eletrônicos; criação de procedimentos formalizados para capturar experiências.

E ainda: criação de microambientes para transferência de conhecimento tácito; designação de trabalhos como de equipe ao invés de uma só pessoa; escritórios como espaços abertos; criação de redundância; designação de mentores com a tarefa de facilitar a transferência de habilidades tácitas entre os membros em grandes projetos; agregação de novatos nas equipes de projetos para aprendizagem; instituição de locais convenientes onde as pessoas possam estar juntas rotineiramente – “local do cafezinho” – sendo que esses ambientes devem encorajar as associações entre pessoas que desempenhem as mesmas funções.

Cross (2000) também assinala que, embora o conhecimento individual seja uma parte importante da memória organizacional, sempre corre o risco de ser

perdido, à medida em que a rotatividade de empregados faz com que as pessoas levem consigo aquilo que elas sabem. Observa que muitas organizações estão combatendo esse problema com programas para capturar o conhecimento tácito, tais como a realização de entrevistas em videotapes com especialistas, tornando-as disponíveis a todos os empregados.

Um outro aspecto discutido na literatura são os processos de localização e recuperação da informação e do conhecimento existentes, basicamente em duas instâncias: repositórios físicos ou eletrônicos e pessoas.

Para obter informação externa, os membros de uma organização precisam primeiro localizar a informação antes de acessá-la na memória organizacional, sendo que tal localização, conforme assinalado por Anand (1998), é determinada segundo dois processos. O primeiro ocorre quando os membros da organização possuem diretórios que identificam os possuidores da informação requerida. Isto permite aos membros identificar informação ou os prováveis possuidores da informação desejada, usando mecanismos de busca em *software* que buscam redes de computadores organizacionais para documentos rotulados com palavras-chave previamente definidas.

O segundo processo ocorre pela difusão de pedido da informação desejada mediante a Intranet corporativa ou fontes da Internet externa, tais como as listas de serviço das instituições. Assim, eles podem ser capazes de localizar a informação armazenada em outra parte da memória organizacional usando esses diretórios, por meio de mecanismos de busca ou pelo uso de *e-mails* de difusão.

Newman (1985) aborda a questão do acesso interdepartamental para informação, e compreende que a existência de restrição é pertinente. Embora alguns possam advogar amplo acesso como uma regra geral, outros têm reconhecido alguns problemas, ao permitir acesso interdepartamental ilimitado. Uma maneira efetiva de remover essas barreiras é as organizações fomentarem uma atitude de confiança e abertura entre os departamentos e enfatizarem os benefícios do compartilhamento de informações.

Para Ackerman (1994), se uma organização aprende, o resultado dessa aprendizagem deve estar disponível posteriormente. Nessa visão, a tecnologia da informação pode apoiar a memória organizacional de duas maneiras: registrando o conhecimento recuperável ou tornando acessíveis os indivíduos que detêm conhecimento. Nesse sentido, para aumentar a memória organizacional, um sistema

de informação necessitaria incorporar elementos de bancos de dados de informação e sistemas de comunicação.

No nível micro, a questão é a busca de informação por algum membro dentro de um contexto organizacional. A busca de informação pode ser considerada como o processo de encontrar a “peça” certa da memória organizacional. O objetivo, então, é diminuir o esforço envolvido na busca da informação nos casos onde esta não é conhecida pelo indivíduo envolvido, ou eliminar a busca de informação, nos casos onde a organização tenha esforços redundantes.

Estudos sugerem que o comportamento de busca de informação mostra que a fonte principal de informação é o contato direto e a comunicação entre colegas, o que aponta para a necessidade de considerar as implicações de *status* e a necessidade de reciprocidade para facilitar a busca de informação no sistema de informação.

Para Anand (1998), os diretórios contêm itens que informam aos membros do grupo a existência e localização da informação, bem como os meios de recuperá-la. Por sua vez, as informações em diretórios incluem os rótulos que os membros do grupo colocam para nomear classes de informação. Tais rótulos desempenham um papel crítico para facilitar a recuperação da memória. Quando os membros do grupo usam os mesmos tipos de rótulos para a informação, eles podem facilmente acessar informação uns dos outros. O problema do uso de rótulos diferentes pode ser superado pelo uso de mecanismos de busca inteligentes, que traduzem as palavras-chave encontradas em todas as equivalentes possíveis, e nesse caso, as pessoas também precisam estar conscientes da existência desses múltiplos rótulos.

Para o autor, as organizações devem assegurar que os diretórios dos empregados contenham informação sobre as pessoas que detêm informação externa, sobre aquelas que possuem conhecimento *soft* e os rótulos prováveis usados por eles.

Mach *et al.* (s/d) chamam a atenção para o fato de que, para cada documento, está anexado um conhecimento de fundo que define o contexto do documento, sua relação com outros documentos e sua relação com as atividades da empresa. É este conhecimento particular que interpreta os documentos e dá a eles um sentido mais profundo no contexto de uma organização particular.

Para Ackerman (1994, 1996), os sistemas de memória organizacional (OMSs) oferecem a possibilidade de os sistemas de computadores servirem às

necessidades de recuperação e armazenamento da informação melhor do que os mecanismos sociais e técnicos existentes.

Para o autor, é necessário compreender as questões críticas enfrentadas pelos esforços de aumento da memória organizacional, examinando-se duas questões: a tensão existente entre uma concepção idealizada de memória organizacional e as limitações existentes nas organizações; e o gerenciamento do contexto, proporcionando o nível de conhecimento tácito e os pressupostos sociais sobre o autor e o usuário, que é um ponto essencial na recuperação e no uso do material armazenado.

Morrison e Olfman (1999) creditam o ressurgimento atual do interesse por temas da memória organizacional e da gestão do conhecimento às novas possibilidades sinalizadas pelo desenvolvimento das tecnologias de informação.

Para Budzik *et al.* (2001), a especialidade de um indivíduo, grupo ou organização, que constitui recurso valioso, é difícil e custa a ser sistematicamente expressada, organizada e distribuída, de forma a ser acessada e utilizada pelas pessoas que dela necessitem.

Essa visão é também compartilhada por Davenport (1998), que reconhece que encontrar a pessoa com o conhecimento de que outra necessita e transferi-lo com sucesso são processos difíceis. Para o autor, se livreria é uma metáfora para conceituar projetos de repositórios de conhecimento, as Páginas Amarelas podem representar o propósito de projetos para acessar conhecimento, que afirmam a necessidade e a ênfase em conectividade, acesso e transferência.

O autor assinala que as empresas que têm um nível de tecnologia mais baixo podem adotar abordagens para melhorar o acesso e a transferência de conhecimento, tais como práticas formais para assegurar o recebimento de resultados de pesquisas, sessões específicas para transferência de conhecimento face a face etc., focalizando sobre a comunicação de conhecimentos entre pessoas que não trabalham juntas,

Para Budzik *et al.* (2001), o acesso a especialistas pode significar a diferença entre chegar rápido a uma solução e falhar completamente. Mas quando um especialista não está disponível, também não se tem acesso à sua experiência. Assinala a utilização de material escrito como uma possibilidade, mas alerta para a necessidade de que seja contextualizado – porque era importante, como aplicar etc. – informações que podem se perder no processo de tornar a experiência acessível a

uma audiência ampla; e para a necessidade do esforço de redesenho e de re-implementação no processo de aproveitamento da especialidade.

Zack (1999) discute a utilização da tecnologia da informação no suporte à memória organizacional, classificando as aplicações em “integrativas” – que apóiam os repositórios de conhecimento explícito – e “interativas” – que apóiam a interação para integrar conhecimento tácito.

As aplicações integrativas são aquelas que exibem um fluxo seqüencial de conhecimento explícito dentro e fora de um repositório, que mede a interação entre produtores e consumidores de conhecimento. O repositório constitui o meio para a troca de conhecimento, proporcionando um lugar para membros de uma comunidade de conhecimento contribuírem com seu conhecimento e suas visões. Quando os empregados pertencem à mesma comunidade de prática, o repositório proporciona um meio de integrar e construir a partir do conhecimento coletivo, sendo o exemplo mais comum deste tipo de aplicativo um banco de dados das melhores práticas.

Por outro lado, as aplicações interativas buscam principalmente apoiar a interação entre pessoas com conhecimento tácito, que pode variar desde relações de treinamento formal até aquelas entre pessoas que desempenham práticas ou tarefas comuns. Neste último caso, essas interações tendem a ter um caráter mais emergente e o autor se refere a elas como fóruns, que podem tomar a forma de uma corretagem de conhecimento – um espaço de discussão eletrônico onde as pessoas podem buscar algum conhecimento (“Alguém conhece...?”) ou anunciar suas experiências. Essas contribuições podem vir a constituir, com estruturação e indexação adequadas, um repositório de conhecimento que a empresa pode reaplicar posteriormente.

Ackerman e Halverson (s/d) alertam para o fato de que, após dez anos de pesquisa, o termo memória organizacional tornou-se extenuado e confuso, identificado com o desejo prático de reutilizar a experiência organizacional e a ignorar as funções críticas de uma memória organizacional, e considerando apenas algumas formas de aumentar a memória.

Para os autores, a maioria dos estudos de memória organizacional têm focalizado os sistemas de tecnologias desenhados para substituir sistemas de memória baseados em papel e pessoas. Muitos desses estudos examinaram o sistema de memória em uso, mas os estudos são limitados e freqüentemente se

apóiam em definições estreitas de memória organizacional ou de tarefas organizacionais.

Finalizando, este capítulo apresentou os fundamentos teóricos e práticos que contextualizam a realização desta pesquisa, tendo-se apresentado as muitas conceituações existentes de aprendizagem organizacional e explicitado o conceito sob o qual este trabalho está construído. Como esta pesquisa se caracteriza também como instrumental, mostrou-se a situação e a configuração da pesquisa no campo da aprendizagem organizacional, incluindo-se a apresentação de instrumentos citados na literatura. Foram também apresentadas as teorias que subsidiaram a construção do instrumento de medida, para que se tenha a devida compreensão de sua base teórica.

No próximo capítulo estão descritos os procedimentos metodológicos utilizados na realização da presente pesquisa.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem por objetivo principal construir e validar um instrumento destinado a medir, de acordo com as percepções dos funcionários, a existência de características relacionadas à aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação.

Neste sentido, caracteriza-se como pesquisa *instrumental*, que, segundo Drenth (1984, p.17), “objetiva a construção e a validação de instrumentos que podem ser aplicados em outras pesquisas ou usados para fins de diagnóstico ou decisão”.

Além disso, visa também descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada e verificar, de acordo com as características pessoais e funcionais dos respondentes, se existem diferenças de percepção em relação às variáveis estudadas.

Sob esse aspecto identifica-se com a pesquisa *descritiva*, que, ainda segundo Drenth (1984, p.17), atém-se sempre à “questão de analisar um fenômeno, grupo ou população específicos em um determinado período ou lugar”. Ou então, segundo Gil (1996, p. 47), “a descrição das características de uma determinada população ou fenômeno ou, então, estabelecimento de relações entre variáveis”.

E finalmente, quanto ao delineamento da pesquisa, pode-se classificar esta como *quantitativa*, por contemplar coleta de dados junto a um grande número de pessoas, utilizando-se de questionários estruturados que permitem que as variáveis em estudo possam ser quantificadas, possibilitando o uso de correlações e outros procedimentos estatísticos (GIL, 1996).

3.1 Variáveis

Foram estabelecidos dois conjuntos de variáveis: Aprendizagem Organizacional e Dados Pessoais e Funcionais.

Quadro 2 – Aprendizagem Organizacional

	Variáveis	Descrição das Variáveis
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	Aquisição do Conhecimento	Processo de obtenção do conhecimento, abrangendo a experiência direta, a experiência de terceiros, o enxerto de novos membros ou unidades / organizações e a busca por informação sobre o ambiente externo ou interno e sobre o desempenho da organização
	Distribuição da Informação	Processo pelo qual as informações de diferentes fontes são compartilhadas, que pode ser apoiado por inúmeros mecanismos: acesso à informação visual, escrita e verbal, visitas, rodízios de pessoal, programas de treinamento etc.
	Memória Organizacional	Processo pelo qual o conhecimento é armazenado para uso futuro, o que acontece na forma de rotinas, procedimentos-padrão e <i>scripts</i> , nas mentes das pessoas e nos arquivos físicos e eletrônicos.

Quadro 3 – Dados Pessoais e Funcionais

	Variável	Descrição da Variável
DADOS PESSOAIS	Sexo	1. Masculino 2. Feminino
	Idade	1. 18 - 25 anos 2. 26 - 35 anos 3. 36 - 45 anos 4. 46 - 55 anos 5. acima de 55 anos
	Nível de Escolaridade	1. ensino fundamental 2. nível médio 3. superior incompleto 4. superior completo 5. pós-graduação
	Local de Trabalho	1. Agência 2. Direção Geral (inclui SUPER) 3. Órgãos Regionais
DADOS FUNCIONAIS	Cargo	Citação do cargo
	Exercício de Chefia	1. Sim 2. Não 3. Eventual
	Tempo de Serviço	Número de anos completos no Banco

As definições constitutiva e operacional das variáveis são apresentadas no processo de descrição da construção e validação do instrumento.

3.2 A organização pesquisada

A pesquisa foi realizada no Banco do Brasil S.A., instituição financeira de grande porte, cuja missão é “Ser a solução em serviços e intermediação financeira, atender às expectativas de clientes e acionistas, fortalecer o compromisso entre os funcionários e a Empresa e ser útil à sociedade.” (BANCO DO BRASIL 2000a).

Com sede em Brasília, está presente em cerca de 2.600 municípios brasileiros, com uma rede de mais de 7.500 pontos de atendimento, dos quais cerca de 2.900 agências no território nacional e 34 dependências no exterior, além de diversos órgãos regionais no País.

Possui também políticas e estratégias de relacionamento e negócios com 1.800 bancos correspondentes no mundo, cobrindo assim os cinco continentes. À sua presença física no território nacional, o Banco do Brasil acrescenta sua rede virtual, acessada, no ano de 2.000, por cerca de 2,6 milhões de correntistas. (BANCO DO BRASIL, 2.000a)

Em 31.12.00, seu quadro de pessoal era de 78.201 funcionários e 12.267 estagiários (BANCO DO BRASIL, 2.000a) .

Fundado em 12.10.1808, pelo então príncipe regente D. João VI, foi o primeiro banco oficial brasileiro e, ao longo de sua história, teve uma atuação ora subordinada ao Governo, ora caracterizando-se como instituição de financiamento à iniciativa privada, situação que perdurou até 1906, quando se tornou uma sociedade de economia mista, de capital aberto e cujo acionista majoritário é a União (BANCO DO BRASIL, 1997a).

Este perfil acionário perdura até o presente momento, bem como o critério único estabelecido, também no ano de 1906, para ingresso no quadro da instituição – o concurso público (FÓRUM REPENSANDO O BANCO DO BRASIL, 1995).

Com a reforma bancária de 1964, que criou o Conselho Monetário Nacional e o Banco Central do Brasil, perdeu a condição de autoridade monetária e passou a atuar apenas como um instrumento de execução da política creditícia e financeira do Governo (BANCO DO BRASIL, 1997a).

Para o exercício dessa função, dispunha da chamada conta movimento, que o provia dos recursos financeiros necessários. Contudo, tal prerrogativa lhe tirava a permissão de atuar no mercado não-monetário e para fazer face a essa desvantagem em relação aos concorrentes, o Banco do Brasil, em maio de 1965, institucionalizou o treinamento de seu pessoal, criando o DESED, Departamento Geral de Seleção e Desenvolvimento do Pessoal (FÓRUM REPENSANDO O BANCO DO BRASIL, 1995 ; HENRIQUES, 1995).

Conforme o caderno Repensando o BB (1995), em 1986, com a extinção da conta movimento, foi-lhe concedida permissão para atuar nas diversas áreas do sistema financeiro, de modo a conseguir captar, no mercado, os recursos de que necessitava. Tais medidas exigiram do Banco mudanças de estrutura, estratégias, tecnologia, posicionamento e cultura organizacional. Diversas subsidiárias foram criadas e o conjunto de produtos e serviços da organização ampliou-se significativamente.

Em 30.08.88, foi instituído o Novo Modelo Organizacional de Agências, apoiado nos seguintes princípios básicos: valorização do cliente; valorização do funcionário; autodesenvolvimento; e interação com o ambiente. Para isso, foram estabelecidos instrumentos como o trabalho em equipe, os debates sobre as novas atribuições, as decisões e a atuação por meio do comitê de administração e de subcomitês – com reuniões diárias – o *empowerment*, os constantes *feedbacks*, a verificação de serviços por amostragens e as equipes multidisciplinares de multiplicadores, para assessorar a implantação do modelo (BANCO DO BRASIL, 1988a)

O processo de modernização do Banco prosseguiu e, em 1993, foi iniciado o Programa de Desenvolvimento dos Altos Executivos, destinado a administradores, com intenso relacionamento com instituições de ensino avançado, para a introdução de MBAs - *Master in Business Administration* (BRANDÃO *et al.*, 1997).

O pacote de medidas político-econômicas de 1994, ao tempo em que excluiu o Banco do Brasil do Conselho Monetário Nacional, instituiu o Plano Real, que eliminou parte substancial das receitas do sistema bancário derivadas da inflação, além de tornar o setor muito mais competitivo, com a permissão para a entrada de bancos estrangeiros no País e a fusão de grandes bancos (BANCO DO BRASIL, 1995).

Decorrente desse novo quadro, o Banco do Brasil instituiu intenso Programa de Ajustes à nova situação: reorientação estratégica do Banco; alteração do modelo

de gestão; expansão de negócios; reestruturação da rede de agências; modernização tecnológica; recuperação de créditos vencidos; regularização de pendências com o Tesouro Nacional e redução drástica de despesas, sobretudo com pessoal. A redução, capitaneada pelo Programa de Desligamento Voluntário, o PDV, em 1995, que, somada às ações do PAQ – Plano de Adequação dos Quadros, de 1996 e aos incentivos à aposentadoria, provocou uma diminuição de 35% no quadro de pessoal da empresa, de fevereiro de 1995 a dezembro de 1997 (OLIVEIRA,1998 ; BANCO DO BRASIL, 1995).

As mudanças ocorridas no quadro de pessoal do Banco estão descritas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Quadro de Funcionários do Banco do Brasil – 1993 a 2000

Ano	Número de Funcionários (efetivos)	Número de Estagiários	Total
1993	~ 126.000	~25.000	151.256
1994	119.380	26.730	146.110
1995	94.670	20.820	115.490
1996	85.360	13.790	99.150
1997	76.380	12.420	88.800
1998	72.350	10.914	83.264
1999	69.437	12.243	81.680
2000	78.201	12.267	90.468

Fontes: - Relatórios Anuais e Balanços Sociais do Banco do Brasil, 1997, 1999 e 2000
Análise de Desempenho, 2.000
BRANDÃO (1999)

Diante da necessidade de pessoal mais qualificado para fazer frente a este cenário, foram implementadas medidas de apoio à capacitação dos funcionários, com o incentivo à formação: custeio de parte das despesas com cursos de graduação e especialização (Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior, 1997); e incremento do programa de pós-graduação, mediante parcerias com Universidades para os cursos de MBA – Programa BB MBA-Treinamento de Altos Executivos, lançado em 1994.

Na Tabela 2, a seguir, apresentam-se os números relativos ao Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior, em 2000.

Tabela 2 - Programa de Formação e Aperfeiçoamento em Nível Superior Bolsas Concedidas

Curso	Número de Participantes
Graduação	2.847 *
Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	448
Mestrado/Doutorado	23
Treinamento Internacional	21

* dos quais 1.000 novas bolsas concedidas no exercício de 2000.
Fonte: Relatório Anual e Balanço Social do Banco do Brasil 2000

O Programa de Profissionalização, lançado em 1996 e baseado no pressuposto do autodesenvolvimento, tem por objetivo proporcionar elementos teóricos e práticos para que cada funcionário possa planejar sua carreira, mediante distribuição de fascículos de temas variados, vídeos, manutenção de caixa postal eletrônica e veiculação de assuntos relacionados à profissionalização. O Programa contabilizava, em janeiro de 2002, 70.000 funcionários inscritos e o total de 49 fascículos lançados.

A capacitação dos funcionários sempre esteve presente nas ações do Banco. Concretamente, a importância da capacitação dos funcionários para a empresa pode ser melhor visualizada na Tabela 3, que apresenta demonstrativo dos investimentos em treinamento realizados nos últimos anos:

Tabela 3 - Investimentos em Treinamento no Banco do Brasil

Ano	Investimento Em R\$ mil	Média de Investimento Anual por Funcionário do Quadro Efetivo
1996	13.931	R\$ 163,20
1997	20.261	R\$ 265,27
1998	24.148	R\$ 333,77
1999	23.047	R\$ 331,91
2000	28.000	R\$ 358,05

Fontes: - Banco do Brasil, 1997b, 1997c, 1998, 1999, 2000a, 2000b e 2000c.
BRANDÃO (1999)

Ainda no exercício de 2000 foram preenchidas 218.884 vagas em cursos internos e 17.159 em cursos promovidos por entidades externas à Empresa.

Também naquele ano, 1.062 funcionários participaram do BB MBA – Treinamento para Altos Executivos, 242 de treinamentos em outros idiomas e 21 de eventos de treinamento no exterior (BANCO DO BRASIL, 2000a).

Atualmente, considera-se que o treinamento seja o principal veículo para capturar e disseminar conhecimento no Banco. Com doze centros regionais de formação profissional, existem mais de 50 programas de treinamento, que compreendem treinamento em serviço com orientação, treinamento presencial em sala de aula (cursos internos e externos) e treinamento à distância, mediante material impresso ou por meio eletrônico (BANCO DO BRASIL 2000b).

Assunto atualmente relevante na empresa é a Gestão do Conhecimento – “conjunto de estratégias para criar, adquirir, compartilhar e utilizar ativos de conhecimento e estabelecer fluxos que garantam a informação necessária no tempo e formato adequados, a fim de auxiliar na geração de idéias, solução de problemas e tomada de decisão” (BANCO DO BRASIL, 2000b, p. 9, com adaptações).

A área de Gestão de Conhecimento foi criada para ampliar as ações relacionadas ao uso do conhecimento. Existem inúmeros projetos (BANCO DO BRASIL, 2000b), alguns já implementados, outros em fase de desenvolvimento, descritos a seguir.

Os projetos já implementados abrangem:

Ambientes Virtuais de Aprendizagem – ambientes de aprendizagem que permitem a interatividade de instrutores e participantes e do participante com o material de estudo. Conta com o Portal de Desenvolvimento Profissional, de acesso pela Intranet ou Internet, com mais de 20 cursos disponíveis via *Web* e outros acessíveis mediante *download*. Conta também com um Banco de Teses, Dissertações e Monografias em versão física e eletrônica, elaboradas por funcionários e que têm o Banco como objeto de estudo.

Certificação de Conhecimentos – processo que procura medir, mediante testes computadorizados, o domínio de conhecimento e habilidades, com ênfase na sua aplicação no contexto do trabalho. O primeiro teste de certificação já disponível nos doze centros regionais de desenvolvimento profissional é o de domínio básico da língua inglesa.

Informação e Memória Técnica – busca a criação de um núcleo de documentação que realize prospecção de conhecimento e registre a memória

técnica da empresa – produção intelectual na forma de projetos, análises, pareceres, artigos, pesquisas etc. Já existente em algumas áreas, como a jurídica.

Programa Leia Mais – coordenado pela biblioteca da Unidade de Função Recursos Humanos, objetiva incentivar e promover o hábito da leitura. Oferece alternativas de acesso a materiais de leitura como a Livraria Avançada, o Banco de Teses e *Sites* da Internet selecionados. Disponibiliza, ainda, o Boletim de Novas Aquisições, o Sumário de Periódicos e seu acervo de livros, vídeos, periódicos e folhetos.

Rede de Gestão de Conhecimento – busca criar uma rede de comunicação que integre diversas unidades do Banco – inicialmente a Unidade de Função de Recursos Humanos e os centros regionais de desenvolvimento, para promover a produção e disseminação de conhecimento. Atualmente, existem grupos de instrutores por área temática de discussão.

Registro de Propriedade Intelectual – projeto de sistematização da identificação, captura e registro do conhecimento presente nos produtos do Banco. Além da proteção ao conhecimento produzido, o registro de propriedade intelectual é um meio de organizá-lo e facilitar a sua disseminação na empresa. Atualmente, vem sendo implantado na área de Estratégia e Organização, núcleo de Inteligência Competitiva.

TAO – Gerenciamento de Talentos e Oportunidades – lançado em 1997, consiste no cadastro dos interesses, conhecimentos e habilidades de cada funcionário, de modo a permitir sua indicação para determinada atividade. É uma fonte de informações para a alocação de funcionários dentro da empresa, quer para o exercício de cargos, quer para a participação temporária em projetos, colaborações, estágios etc. Foi reformulado para incluir nova seção – Oportunidades – onde o funcionário pode manifestar sua preferência por determinados cargos no Banco.

N@ Rede – Informativo postal, para a divulgação de artigos de interesse, de autoria dos próprios funcionários.

Existe ainda, em desenvolvimento, o projeto *Central de Casos*, que conterà um conjunto de situações reais que representem o conhecimento gerado pela

experiência. Tais situações estarão disponíveis para estabelecer conexões entre a teoria e a prática, divulgar métodos de solução de problemas e estimular o aprendizado baseado na análise de erros e acertos.

Um projeto ainda não desenvolvido, *Criatividade no Trabalho*, visará a conscientização dos funcionários quanto à importância da criatividade na empresa. Consistirá de ações de capacitação, para que pessoas e grupos saibam analisar o ambiente de trabalho e nele intervir, em busca de condições favoráveis à criatividade.

3.3 População e amostra

A *população* considerada foi a totalidade dos funcionários do Banco do Brasil S.A., constituída, no dia da extração da amostra, de 77.686 funcionários, distribuídos em todo o território nacional e também no exterior.

A *amostra*, aleatória, teve seu tamanho definido pelo critério da relação número de sujeitos/item do questionário, o qual atendeu inteiramente à necessidade de assegurar um nível de confiança elevado, considerando-se também o critério da relação população/amostra.

Segundo Pasquali (1999), quando se tem dúvidas quanto ao número de dimensões dos fatores que o instrumento mede, recomenda-se dez sujeitos para cada item do questionário.

Apesar de o autor associar este procedimento ao sistema positivista de construir instrumentos – no qual os itens são “pescados” aleatoriamente e submetidos à análise fatorial para verificar o número de fatores – Pasquali (1999) o considera um recurso válido no caso de existirem dúvidas quanto ao número de fatores. Afirma que, geralmente, entre cinco e dez sujeitos por item do instrumento são suficientes para responder à questão do tamanho da amostra.

No caso particular desta pesquisa, optou-se por trabalhar com o número máximo sugerido – relação de 10 sujeitos por item do questionário – em decorrência da percepção do alto nível de correlação entre os fatores pressupostos e da grande abrangência destes, conforme será apresentado posteriormente, no item da definição constitutiva das variáveis.

Dessa forma, considerando-se os 83 itens do questionário, a quantidade mínima de sujeitos foi estabelecida em 830.

A amostra final de 903 sujeitos, representou uma relação de 10,8 casos por variável, que pode ser considerado um tamanho de amostra excelente, segundo Comrey e Lee (*apud* TABACHNICK e FIDELL, 2001, p. 588). Também representa, em termos da adequação tamanho da amostra/população, um coeficiente de confiança em torno de 95% e margem de erro de $\pm 3\%$, conforme cálculo mediante fórmula para populações finitas sugerida por Richardson *et al.* e Viegas (*apud* BRANDÃO, 1999)¹.

A amostra foi definida mediante utilização de aplicativo do Access, que atribuiu um número a cada funcionário do Banco e selecionou aleatoriamente 2.500.

3.4 Descrição da amostra

A amostra final, constituída por 903 sujeitos, tem a seguinte configuração em termos dos Dados Pessoais e Funcionais:

3.4.1 Variáveis Pessoais

A amostra apresentou maior número de funcionários do sexo masculino, 624, contra 276 do sexo feminino. A faixa etária mais numerosa é a que se situa entre 36 e 45 anos, com 379 funcionários (42%), e os jovens entre 18 e 25 anos representam 9,2% do total. A maioria (40%) tem curso superior completo e um percentual significativo (16%) possui pós-graduação, percentual superior ao dos funcionários que têm ensino médio (13%).

$$n = \frac{o^2 \times p \times q \times N}{E^2 (N - 1) + o^2 \times p \times q}, \text{ onde}$$

n = tamanho da amostra

o^2 = nível de confiança (expresso em número de desvios padrão – sigmas)

p = proporção do universo que não possui a propriedade pesquisada (em valores percentuais)

N = tamanho da população; e

E^2 = erro de estimação permitido (em valores percentuais).

Tabela 4 - Dados Pessoais dos Sujeitos da Amostra

Variáveis	Descrição	Frequência	% Válido
Sexo	masculino	624	69,3
	feminino	276	30,7
Idade	18 - 25 anos	83	9,2
	26 - 35 anos	200	22,2
	36 - 45 anos	379	42,0
	46 - 55 anos	235	26,1
	acima de 55 anos	5	,6
	Nível de Escolaridade	ensino fundamental	5
	nível médio	117	13,0
	superior incompleto	266	29,6
	superior completo	366	40,7
	pós-graduação	144	16,0

3.4.2 Variáveis Funcionais

Em relação ao local de trabalho, a grande maioria dos funcionários está localizada em agências do Banco (75,3%), sendo que os outros dois segmentos representam percentuais significativamente menores: 10,3% (Direção Geral) e 14% (Órgãos Regionais).

Em relação ao exercício da chefia, 27,4% a exercem efetivamente e 18,7% em caráter eventual, sendo que mais da metade (53,5%) não exerce função de chefia.

Em relação ao tempo de serviço, este varia de 3 meses a 30 anos, com maior concentração nas faixas de 16-20 anos (22,8%) e de 21-25 anos (24,6%), perfazendo quase a metade dos sujeitos da amostra. Observa-se também que existe um percentual significativo de funcionários novos (21,6%), na faixa de 0-5 anos na organização.

Tabela 5 - Dados Funcionais dos Sujeitos da Amostra

Variáveis	Descrição	f	% válido
Local de Trabalho	Agência	680	75,3
	Direção Geral	93	10,3
	Órgãos Estaduais	126	14,0
Exercício de Chefia	Sim	246	27,4
	Não	483	53,8
	Eventual	168	18,7
Tempo de Serviço	0 - 5 anos	194	21,6
	6 - 10 anos	58	6,4
	11 - 15 anos	139	15,3
	16 - 20 anos	206	22,8
	21 - 25 anos	222	24,6
	acima de 25 anos	79	8,7

Os cargos que compõem a amostra abrangem os tipos de cargo mais representativos do Banco, com presença dos Tipos Executivo Gerencial, Diretivo-Gerencial, Diretivo-Técnico, Operacional Gerencial, Operacional Técnico e Operacional Básico. Em termos numéricos, os cargos mais representativos da amostra são os postos efetivos (31,2%) e os caixas executivos (18,1%) – que representam quase 50% da amostra – os gerentes de expediente (11,5%) e gerentes de agência (5,8%). A relação completa dos cargos da amostra está descrita na Tabela 6.

Tabela 6 - Cargos dos Sujeitos da Amostra

Cargos	f	% válido	Cargos	f	% válido
Superintendente	2	,2	Analista Técnico Rural	5	,6
Chefe de Núcleo Jurídico	1	,1	Analista Júnior	14	1,6
Gerente Administrativo	7	,8	Analista Pleno	25	2,8
Gerente Agência	52	5,8	Analista	10	1,1
Gerente Carteira	1	,1	Assessor Pleno	1	,1
Gerente Divisão	5	,6	Assessor	2	,2
Gerente Negócios	4	,4	Assistente Administrativo	3	,3
Gerente Núcleo	5	,5	Assistente Controle	2	,2
Analista Informática	9	1,0	Assistente Gerência	1	,1
Analista Sênior	11	1,2	Assistente Negócios	8	,9
Assessor Sênior	2	,2	Assistente Operações	10	1,1
Auditor	3	,3	Assistente Técnico Rural	1	,1
Gerente Expediente	104	11,5	Assistente	3	,3
Gerente Operações	2	,2	Auxiliar Gerência	1	,1
Gerente Relacionamento	7	,8	Auxiliar Negócios	4	,4
Gerente Contas	1	,1	Auxiliar Operações	13	1,4
Gerente Controle	7	,8	Auxiliar Técnico	11	1,2
Gerente Equipe	1	,1	Gerente Contas	21	2,3
Gerente Grupo	10	1,1	Operador Informática	4	,4
Gerente Negócios	8	,9	Caixa Executivo	163	18,1
Gerente Setor	7	,8	Operador Periférico	1	,1
Gerente	20	2,2	Posto Efetivo	281	31,2
Advogado	4	,4	Auxiliar Serviços	4	,4
Analista Sistemas	1	,1	Não declarados	24	2,6
(continuação na coluna à direita)			Total	903	100,0

3.5 Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada mediante aplicação de questionário (Apêndice A), respondido individualmente pelos funcionários, tomando-se como referência as percepções destes em relação a características de aprendizagem presentes na sua unidade de trabalho/organização.

Considerou-se como *unidade de análise* o Banco do Brasil e como *unidade de observação* os funcionários da instituição.

Foram encaminhados 2.500 questionários, utilizando-se o malote interno do Banco. Fez parte do instrumento uma carta de apresentação da pesquisa, com explicações relativas aos seus objetivos, benefícios esperados, ressaltando a importância da colaboração do funcionário e a garantia da absoluta confidencialidade das informações prestadas. A carta, com a logomarca da Universidade, explicita também a origem da pesquisa e elementos de identificação e de acesso à pesquisadora para esclarecimentos – telefones e endereço eletrônico.

Também foram observadas as recomendações técnicas relativas à apresentação do questionário: formato livreto pequeno, papel de gramatura condizente, e apresentação do instrumento, considerados na literatura como indutores de taxas mais elevadas de resposta (GOUVEIA e GÜNTHER, 1995). Também para Dillman (1972), o formato livreto do questionário compõe um dos aspectos do conjunto de procedimentos recomendados para estimular uma taxa alta de resposta.

Dentro dessa mesma intenção, foi encaminhado, anexo ao questionário, um envelope com endereçamento para a unidade do Banco à qual deveria ser encaminhada a resposta. Gouveia e Günther (1995) também observam que a literatura aponta exemplos de resposta superior com o uso de carimbo de retorno, em comparação a um simples pedido de devolução.

Para controle das respostas, os questionários foram numerados e relacionados aos nomes e localização do funcionário.

Dos 2.500 questionários enviados, 41 foram devolvidos por problemas de encaminhamento indevido – funcionários afastados do trabalho ou que deixaram o Banco recentemente – resultando em 2.459 encaminhamentos efetivos.

Duas semanas após a remessa do questionário, foi encaminhada uma correspondência (Apêndice B), reiterando a solicitação de resposta e encaminhamento do instrumento.

A quantidade de questionários devolvidos antes da carta cobrança foi de 777, representando um índice de retorno de 31,59%. Após a carta cobrança, com o recebimento de mais 271 questionários, perfazendo um total de 1.048, essa taxa subiu para 42,61%. Desse total, 14 questionários chegaram após as análises terem

começado e não foram agregados, tendo-se iniciado as análises com um total de 1.034 questionários.

3.6 Instrumento

Optou-se pela construção e validação de um questionário que aferisse a percepção de características de aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação, em razão de não se ter encontrado nenhum instrumento válido no foco do tema pesquisado, considerando-se o âmbito da investigação realizada. Denominou-se esse instrumento de Escala de Medida de Aprendizagem Organizacional – EMAO.

O questionário é composto de duas partes: a primeira – com 83 questões iniciais e versão final de 69 relativas a Aprendizagem Organizacional – abrange três constructos: Aquisição do Conhecimento, Distribuição da Informação e Memória Organizacional.

Em relação ao formato das respostas aos itens, adotou-se escala tipo *Likert*, com cinco alternativas de resposta, para expressar a intensidade da concordância do respondente em relação aos itens, incluindo-se um ponto neutro (nem concordo, nem discordo). Segundo Pasquali (1999), estudos constatam que o número de pontos da escala acima de 4, bem como a existência ou não de um ponto neutro, não afeta a consistência interna da escala.

Ao final dos itens de Aprendizagem Organizacional, o instrumento apresenta uma questão solicitando que o funcionário cite as três principais formas pelas quais ele adquire conhecimento dentro do Banco.

A segunda parte abrange as questões relativas aos Dados Pessoais e Funcionais, abrangendo sete itens: sexo, idade, escolaridade, local de trabalho, exercício de chefia, cargo atual e tempo de serviço, com opções marcadas de resposta, com exceção do cargo atual e tempo de serviço, com espaço para citação.

O processo de construção do questionário está descrito a seguir.

3.6.1 Definição constitutiva e operacional das variáveis

A *definição constitutiva* das variáveis relacionadas ao Processamento da Informação foi estabelecida com base nos constructos elaborados por Huber (1991)

– Aquisição do Conhecimento, Distribuição da Informação e Memória Organizacional – que abrigam várias teorias, tratadas pelo autor dentro de um formato sintético de revisão de literatura. Em razão disso, houve necessidade de se buscar referências teóricas citadas pelo autor, além de outras, que pudessem contribuir para maior esclarecimento de pontos não suficientemente fundamentados pelas formulações do referido estudo.

Como observa Pasquali (1999, p.45), “as definições constitutivas são de extrema importância no contexto da construção dos instrumentos de medida, porque elas situam o constructo exata e precisamente dentro da teoria deste constructo, dando, portanto, as balizas e os limites que ele possui”.

A investigação teórica também ocupou um papel significativo na definição constitutiva das variáveis, o que se traduziu pela busca cuidadosa dos aspectos que pudessem pontuar os conceitos em termos da sua relevância, diante da dificuldade de fazê-lo em termos de sua completude.

Assim, além da reflexão sobre as teorias contidas nos textos de referência, procurou-se também identificar os pontos de maior relevância teórica e prática, na visão de sete profissionais envolvidos em processos de aprendizagem e de processamento da informação no âmbito das organizações, quase que num processo de investigação exploratória.

Similar às dificuldades relacionadas à falta de teorias sólidas sobre determinados constructos, onde se busca sistematizar a teoria a partir de indicadores da prática, a situação desta pesquisa também buscou referenciais empíricos para identificar os aspectos de maior relevância presentes nas inúmeras teorias.

Em razão da extensão e complexidade dos constructos, optou-se teoricamente por focalizar a pesquisa – a não ser nos casos de extrema obviedade ou de variabilidade nula de resposta – no atributo da existência ou não das características de aprendizagem organizacional pesquisadas.

A *definição operacional* buscou cobrir a maior amplitude semântica possível dos constructos pesquisados, bem como atender os requisitos de operacionalidade.

Conforme orientação de Pasquali (1999), utilizou-se, como fontes para a definição operacional dos itens, consulta à literatura, opiniões de conhecedores (os mesmos sete profissionais citados anteriormente), análise de conteúdo do constructo e a experiência da própria pesquisadora.

As definições operacionais traduzem as teorias contidas no estudo de Huber (1991), na medida em que ele forneceu – direta ou indiretamente – clareza de diretrizes e consistência teórica suficiente para a operacionalização dos itens. Representam, também, além da literatura pertinente, posições de conhecedores da área – ou áreas – e as experiências e focos da própria autora da pesquisa, em razão das muitas necessidades de escolhas que caracterizaram este trabalho.

As definições constitutivas e operacionais das variáveis de Aprendizagem Organizacional estão descritas no Apêndice C.

3.6.2 Operacionalização dos constructos

A construção dos itens baseou-se nas definições operacionais dos constructos e na consulta a dois instrumentos existentes na literatura que tratavam de constructos similares ou relacionados. Neste sentido, itens de instrumentos e referências estão relacionados no Apêndice D.

Elaborados os itens, procedeu-se ao seu exame individual, utilizando os critérios propostos por Pasquali (1999) para a construção de itens: critério comportamental, da objetividade, da simplicidade, da clareza, da relevância, da precisão, da variedade, da modalidade, da tipicidade e da credibilidade.

Dentro do critério da variedade, no caso do uso de escalas de preferência, seguiu-se a recomendação de “formular a metade dos itens em termos favoráveis e metade em termos desfavoráveis, para evitar erros de resposta estereotipada à direita ou à esquerda da escala de resposta” (PASQUALI, 1999).

Após essa análise, o conjunto de itens, num total de 87, foi submetido mais uma vez à crítica dos profissionais já citados, em termos da relevância teórica e prática dos aspectos abordados.

3.6.3 Análise teórica dos itens

A análise teórica dos itens abrangeu a análise semântica (compreensão dos itens) e a análise dos *juízes* (pertinência dos itens ao constructo que representam).

A *análise semântica* teve por finalidade avaliar o grau de compreensão dos itens por representantes da população destinatária do instrumento. Consistiu na discussão do questionário com sete grupos, compostos de três ou quatro funcionários, conforme recomendação de uso de grupos pequenos como técnica

mais eficaz para a compreensão de itens de instrumentos (PASQUALI, 1999). Os grupos consultados – quatro de funcionários de agência e três de funcionários da Direção Geral – foram escolhidos considerando-se que esses segmentos são os mais representativos da diversidade cultural e das atividades existentes no Banco.

O processo da análise semântica procedeu-se mediante a solicitação aos funcionários para que expressassem a sua compreensão relativa a cada item do questionário, e demandando deles sugestões quanto às melhores formas de abordar os temas em relação ao perfil da população pesquisada.

Considerando-se que esses procedimentos demandam tempo e disposição das pessoas, optou-se por realizar o processo por partes, em diferentes momentos, de forma a preservar o interesse e a capacidade de análise dos funcionários. Esses encontros foram realizados nas agências 407 Sul e Comercial Sul e no Centro de Desenvolvimento Profissional do Banco, em Brasília (DF).

As análises também abrangeram a compreensão e aspectos relacionados à pertinência e formas de abordagem de tópicos da carta de apresentação – objetivos da pesquisa, sigilo das respostas, identificação da pesquisadora, apresentação material do instrumento e a expressão de respeito e consideração em relação aos respondentes.

Também foi analisada a compreensão das instruções e da escala utilizada.

O processo de análise foi-se tornando cumulativo, à medida em que eram levadas aos grupos as sugestões de alteração e observações dos grupos anteriores, tendo-se com isso o dimensionamento da relevância dos aspectos apontados.

Em função dessas análises, fizeram-se ajustes semânticos na redação do questionário e eliminaram-se quatro itens que foram percebidos pelas pessoas como redundantes, tendo-se também efetuado alterações na carta de apresentação, tornando-a mais clara e convincente.

A escala utilizada e as instruções foram consideradas claras pelos pesquisados, não sofrendo nenhuma alteração.

Na *análise dos juízes*, o questionário foi submetido a quatro profissionais, abrangendo pessoas ligadas à área de aprendizagem e informação. Dos quatro “juízes”, apenas dois são especialistas em aprendizagem organizacional, incluindo-se a tutora da dissertação. A operacionalização dessa análise demonstrou a escassez de estudiosos do fenômeno da aprendizagem organizacional no enfoque do processamento da informação.

Para essa análise foi elaborado instrumento (Apêndice E), contendo a definição constitutiva dos constructos e a relação dos itens, solicitando-se dos juízes que avaliassem a relevância de cada item numa escala de 1 a 5, e relacionando-os ao constructo a que pertencem. Ao final, foi deixado um espaço para observações e sugestões.

As análises contribuíram com informações importantes para, principalmente, revelar que os constructos pesquisados apresentam um nível alto de correlação e que as divergências são originárias, predominantemente, de discordâncias conceituais. Os itens foram, quase consensualmente, considerados relevantes.

3.7 Tratamento e análise dos dados

Os dados foram analisados utilizando-se os aplicativos SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences, for Windows*, versão 10.0, tendo-se efetuado análises exploratórias do banco de dados, análises fatoriais e análises descritivas e inferenciais.

Essas análises estão descritas detalhadamente no próximo capítulo, que apresenta os resultados da pesquisa.

4 RESULTADOS

Esta pesquisa teve como principal objetivo *construir e validar um instrumento destinado a medir, de acordo com as percepções dos respondentes, a existência de características relacionadas à aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação.*

Além disso, teve também por objetivo *descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada e verificar, de acordo com as características pessoais e funcionais dos respondentes, se existem diferenças de percepção em relação às variáveis estudadas.*

A apresentação dos resultados da pesquisa foi estruturada em três tópicos. O primeiro deles refere-se aos resultados da análise exploratória do banco de dados, relatando os procedimentos utilizados para preparar o banco de dados para as análises principais. O segundo tópico apresenta os resultados das análises fatoriais dos itens do questionário, voltadas para o processo da sua validação em termos do exame dos seus fatores, validade, consistência e confiabilidade. Os resultados das análises descritivas e inferenciais compõem o terceiro tópico, relatando a dimensão da aprendizagem organizacional na organização pesquisada e as diferenças de sua percepção em decorrência das características pessoais e funcionais dos respondentes.

Cada um desses tópicos é seguido de uma síntese das análises e, ao final do capítulo, é apresentado um resumo geral dos resultados da pesquisa em termos dos objetivos estabelecidos, procedimentos estatísticos realizados e resultados correspondentes.

4.1 Análise exploratória do banco de dados

A análise exploratória consiste em uma avaliação preliminar dos dados antes de se proceder às análises principais, consideradas por Tabachnick e Fidell (2001) como fundamentais para uma análise legítima dos dados.

A análise exploratória do banco de dados abrangeu a correção da entrada dos dados dos 1.034 questionários no programa, a identificação dos dados faltosos (*missing*), dos casos extremos (*outliers*) uni e multivariados e a análise da linearidade, normalidade e multicolinearidade, utilizando-se as opções *Frequencies* e

Explore do programa *SPSS – Statistical Package of the Social Sciences*, versão 10.0.

Inicialmente verificou-se a acuidade da digitação do banco de dados, mediante o exame da estatística descritiva univariada (média, desvio padrão, valores mínimos e máximos), utilizando-se a opção *Frequencies*. Os valores mínimos e máximos apontaram que todas as variáveis estão dentro dos limites esperados.

Procedeu-se à análise da porcentagem de casos faltosos (*missing*) mediante a opção *Explore*. Verificou-se que nenhuma variável teve mais de 1% de casos faltosos, o que enquadra esse resultado no percentual de menos de 5%, o que, para Tabachnick e Fidell (2001), não representa problema para um conjunto grande de dados coletados aleatoriamente, optando-se, assim, por substituí-los pela média.

Para investigar casos extremos (*outliers*) univariados – casos de valores extremos sobre uma variável, que distorcem as estatísticas – foram realizados gráficos *Box* e *Whiskers* e Histogramas. Foram encontrados casos extremos univariados para os itens 7, 8, 22, 54 e 62, o que pode indicar um grupo diferenciado dentro da amostra. Para que não houvesse perda de variabilidade, nem desconsideração da opinião desse grupo, optou-se por não excluí-lo.

Para identificação dos casos extremos multivariados (*outliers*) – casos com combinação atípica de escores sobre duas ou mais variáveis – utilizou-se a distância *Mahalanobis* – que segundo Tabachnick & Fidell (2001), é uma das estatísticas que melhor detecta esse tipo de caso – com critério de χ^2 com 83 graus de liberdade e $p < 0.001$, a qual indicou um valor de 124.839. Os sujeitos que apresentaram valor superior a esse, por se revelarem casos extremos (*outliers* multivariados) em número de 131, foram eliminados do banco de dados, inicialmente com 1.034.

A análise do histograma revelou que a maioria das variáveis apresentou assimetria elevada, o que indica falta de normalidade dos dados, que, mesmo após as transformações realizadas, não apresentaram alterações significativas. Optou-se por manter as variáveis, considerando-se que não existia expectativa de uma curva de distribuição normal em função do assunto e do perfil da amostra dos pesquisados. Também levou-se em conta o pressuposto de que “a distribuição normal dos dados favorece a análise fatorial mas não é absolutamente necessária” (PASQUALI, 1997, p. 28).

Verificou-se falta de linearidade, demonstrada através do *scatterplot*, e as transformações das variáveis realizadas não apresentaram melhora. Para Pasquali

(1997), a linearidade afeta a análise fatorial, pois as correlações consistem em medidas de relações lineares e, quando não existe linearidade, as análises não conseguem capturar as correlações corretamente. No entanto, como não foram constatadas relações curvilineares, considera-se que não existe prejuízo significativo para as análises.

A análise da matriz de correlações mostrou ausência de casos de multicolinearidade – variáveis que são tão correlacionadas que parecem sinônimas – e de singularidade – variáveis que não se relacionam de nenhuma forma.

4.1.1 Síntese das análises exploratórias

As análises exploratórias foram elaboradas utilizando-se as opções *Frequencies* e *Explore* do programa *SPSS – Statistical Package of the Social Sciences*, versão 10.0, e abrangeram a precisão da entrada dos dados no programa, a identificação dos dados faltosos e dos casos extremos uni e multivariados e a análise da linearidade, normalidade e multicolinearidade/singularidade. Os dados faltosos – menos de 1% do total dos itens – foram substituídos pela média e os casos extremos univariados em relação a cinco variáveis foram mantidos para se preservar a variabilidade da amostra.

Foram eliminados 131 casos extremos multivariados, o que resultou em uma amostra final de 903 casos. Os casos identificados de assimetria na distribuição dos dados foram considerados normais, em razão da natureza do tema e do perfil da amostra pesquisada. A amostra apresentou problemas em relação à linearidade, mas também não foi constatada a presença de curvilinearidade. Não foram constatados casos de variáveis com multicolinearidade ou singularidade.

4.2 Análises fatoriais

As respostas dos 903 sujeitos aos 83 itens correspondentes à primeira parte do questionário, relativas à Aprendizagem Organizacional, foram submetidas à análise fatorial, com o objetivo de verificar quais variáveis são correlacionadas, formando fatores.

A análise fatorial, segundo Tabachnick e Fidell (2001), constitui um conjunto de técnicas estatísticas aplicadas a um conjunto de variáveis para descobrir quais delas, no conjunto, formam subconjuntos que são relativamente independentes uns

dos outros – os fatores. Tem o objetivo específico de reduzir um grande número de variáveis observadas a um número pequeno de fatores.

Com as respostas dos 903 sujeitos construiu-se a matriz das correlações (matriz R) entre as 83 variáveis de aprendizagem organizacional, constante no Anexo A.

Inicialmente, avaliou-se a fatorabilidade da matriz de correlações (R), mediante a verificação do tamanho das correlações existentes e da adequação da amostra.

A verificação do tamanho das correlações da matriz R, utilizando as correlações bivariadas paramétricas de Pearson, constatou mais de 33% de correlações acima de 0,30, o que demonstrou boas condições de fatorabilidade, levando-se em conta que, embora Pasquali (1997) considere que 50% de correlações acima de 0,30 seja uma porcentagem boa, Tabachnick e Fidell (2001) afirmam que amostras grandes – como é o caso da amostra deste estudo – tendem a produzir correlações menores.

A análise fatorial foi precedida pela Análise dos Componentes Principais (PCA – *Principal Components Analysis*), para verificar alguns índices que indicam a possibilidade de agrupar as variáveis em conjuntos de variáveis relacionadas (componentes) e para verificar a fatorabilidade da matriz.

Para verificar a adequação da amostra à utilização da análise fatorial, utilizou-se a medida de adequação amostral *Kaiser-Meyer-Olkin* – *KMO*, que foi de 0,97, o que representa um índice de correlação alto entre as variáveis, e que, segundo classificação de Kaiser (em PASQUALI, 1997, p. 31), é considerado um índice “maravilhoso” de adequabilidade da utilização da análise fatorial.

Para determinar o número de fatores, foram utilizados o teste *scree* do gráfico dos *eigenvalues*, o critério do *eigenvalue* mínimo = 2 e o critério de porcentagem da variância explicada.

A análise do *screeplot* indicou apenas um fator, conforme pode ser observado na Figura 1. O critério de porcentagem de variância explicada apontou dois fatores, com percentuais de variância explicada de 28,596 e de 3,537. A estimativa a partir do critério do *eigenvalue* mínimo = 2 indicou a existência de três fatores.

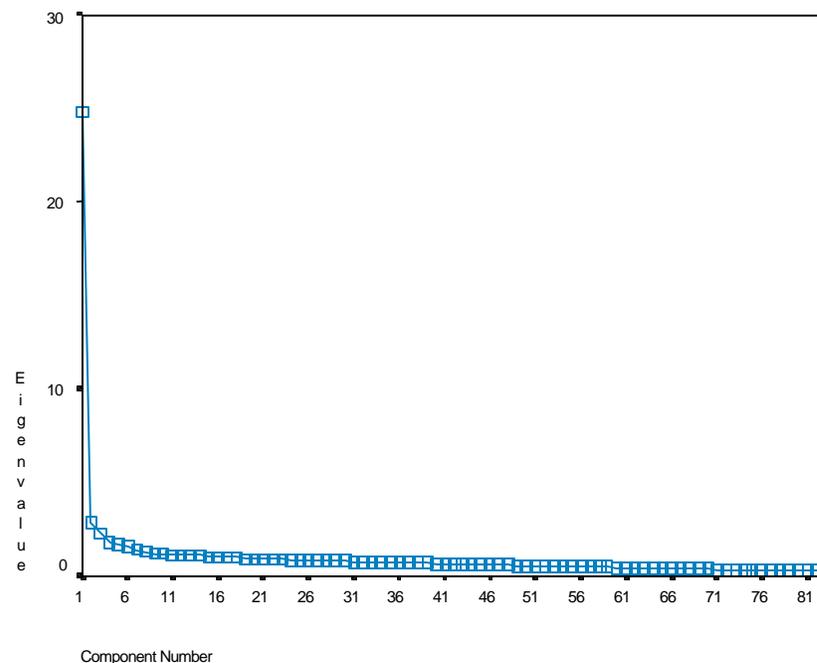


Figura 4 - Screeplot

É oportuno lembrar que a construção dos itens do questionário se baseou em três constructos, dos quatro elaborados por Huber (1991), existindo, assim, a presunção inicial de três fatores – Aquisição do Conhecimento, Distribuição da Informação e Memória Organizacional – os quais, para efeito de discriminação em relação aos fatores atuais, serão chamados de fatores iniciais.

Os referidos constructos, relacionados a inúmeras teorias – referidas pelo autor ou pesquisadas em produções acadêmicas mais recentes – configuram um corpo conceitual amplo e complexo, constituído de fatores, subfatores e mesmo subsubfatores.

Em razão disso, decidiu-se efetuar extrações com um, dois e três fatores para subsidiar a escolha da melhor solução fatorial, utilizando-se o método dos eixos principais (*Principal Axis Factoring – PAF*) e o método de rotação oblíquo (*oblimin*).

As matrizes-padrão das três soluções fatoriais foram analisadas com o objetivo de identificar e “nomear” os fatores apontados em termos da similaridade semântica dos itens agrupados, levando-se em consideração as ênfases sinalizadas pela carga fatorial dos itens.

A solução de 3 Fatores mostrou a seguinte configuração: *Fator 1 – Aquisição do Conhecimento pela Busca Externa; Fator 2 – Aquisição do Conhecimento pela Experiência Direta; e Fator 3 – Localização e Recuperação da Informação.* Em termos da composição dos fatores atuais em relação aos fatores iniciais, os Fatores 1 e 2 contiveram totalmente os itens do fator inicial da Aquisição do Conhecimento e o Fator 3 abrangeu quase que a totalidade dos itens relativos à localização e recuperação da informação do fator inicial Memória Organizacional, com maior ênfase (carga fatorial) daqueles relacionados aos sistemas informatizados. Os itens do fator inicial Distribuição da Informação agregaram-se aos três fatores. Os itens restantes do fator inicial Memória Organizacional distribuíram-se pelos Fatores 1 e 2.

Essa solução apresentou muitos itens complexos (carga fatorial em mais de um fator), indicando a existência de um nível alto de correlação entre os fatores.

Do ponto de vista do interesse teórico, essa opção apontou, na percepção dos sujeitos pesquisados, uma diferenciação entre o conhecimento adquirido pela busca externa e o conhecimento adquirido pela experiência direta, distinção essa que, se confirmada a consistência dos Fatores 1 e 2, representaria uma contribuição importante na identificação e dimensão desses aspectos, tanto em termos teóricos quanto empíricos. Em relação ao fator 3 – *Localização / Recuperação da Informação*, o interesse seria pesquisar a consistência da percepção da Memória Organizacional relacionada a seus aspectos tecnológicos.

A solução de 2 Fatores apresentou a seguinte configuração: *Fator 1 - Aquisição do Conhecimento; e Fator 2 – Localização / Recuperação da Informação.* Em termos da composição dos fatores atuais em relação aos fatores iniciais, o Fator 1 abrangeu a quase totalidade dos itens pertencentes ao fator inicial Aquisição do Conhecimento – com exceção de apenas 3 itens – e itens dos fatores iniciais de Distribuição da Informação e de Memória Organizacional. O Fator 2 – *Localização / Recuperação da Informação*, apresentou as mesmas características da solução anterior de 3 Fatores: itens do fator inicial Memória Organizacional relativos à localização e recuperação da informação, itens do fator inicial Distribuição da Informação e três itens de Aquisição do Conhecimento. Os dois fatores apresentaram maior diferenciação, com menor quantidade de itens complexos.

O interesse teórico dessa solução foi que o Fator 1 abrangeu a quase totalidade dos itens (com exceção de apenas três) do fator inicial Aquisição do

Conhecimento e a persistência do perfil do Fator 2, pelas mesmas razões já citadas em relação a este Fator nas análises da solução de 3 Fatores.

A solução de 1 Fator – *Aprendizagem Organizacional* – apresentou 77 itens com carga fatorial acima de 0,30, o que indicou um fator com a grande maioria dos itens correlacionados.

O interesse teórico dessa possibilidade se deve a vários aspectos. Em primeiro lugar, por constituir um fator que reteve a quase totalidade dos itens originais, de certa forma surpreendente, considerando-se que a construção dos itens foi efetuada pela extração de numerosas e diferentes teorias. Isso significa maior cobertura dos constructos teóricos relacionados à aprendizagem organizacional, por reter os itens relativos à Distribuição da Informação e Memória Organizacional, diferente das opções de 2 e de 3 Fatores, onde a maioria desses itens não apresenta similaridade semântica com o perfil dos novos fatores constituídos. E, o fato de levantar a discussão da aprendizagem organizacional como um conceito unifatorial.

Em razão do interesse que as diferentes possibilidades teóricas significam e pelo fato de que nenhuma das soluções correspondeu aos agrupamentos presumidos como fatores no início da pesquisa, foram realizadas análises fatoriais de cada uma das três soluções pelo método dos eixos principais (*Principal Axis Factoring – PAF*) e utilizando-se, para a rotação dos fatores, o método oblíquo (*oblimin*), em razão da existência de correlações entre os fatores, tendo-se estipulado 0,30 como carga fatorial mínima. Para verificar a precisão dos fatores, utilizou-se o *Alpha de Cronbach*, obtido mediante o subprograma *Reliability* do SPSS.

As três soluções fatoriais resultantes estão apresentadas a seguir.

Tabela 7 - Solução Fatorial 1 - 3 Fatores

Fator	Nome	No. de Itens	Total Variância Explicada %	Alpha de Cronbach
Fator 1	Aquisição do conhecimento pela busca externa	25	34,5	0,94
Fator 2	Aquisição do conhecimento pela experiência direta	6	4,7	-0,05
Fator 3	Localização/Recuperação da Informação	13	4,0	0,49

KMO - .971

Bartlett's Test of Sphericity - χ^2 17318,552, $p < 0.01$

Matriz Correlação: 1/2: -,487 - 1/3: -,670 - 2/3: ,473

Tabela 8 - Solução Fatorial 2 - 2 Fatores

Fator	Nome	No. de Itens Atual	Total Variância Explicada %	Alpha de Cronbach
Fator 1	Aquisição do conhecimento	28	33,8	0,93
Fator 2	Localização / Recuperação da Informação	10	5,7	0,11

KMO: .969

Bartlett's Test of Sphericity - χ^2 14494,924, $p < 0.01$

Matriz Correlação: 1/2: -,548

Tabela 9 - Solução Fatorial 3 - 1 Fator

Fator	Nome	No. de Itens Atual	Total Variância Explicada %	Alpha de Cronbach
Fator 1	Aprendizagem Organizacional	76	29.9	0,81

KMO: .973

Bartlett's Test of Sphericity: χ^2 32052,065, $p < 0.01$

Matriz Correlação do escore fatorial: .975

Após nova análise das matrizes-padrão resultantes da análise fatorial, mais alguns itens foram eliminados, por apresentarem carga fatorial em mais de um fator, carga fatorial abaixo de 0,30 e não-pertinência semântica em relação aos fatores. Na Solução Fatorial 3a , com 1 Fator, foram eliminados os itens com carga fatorial abaixo de 0,40.

Foram novamente realizadas análises fatoriais pelos mesmos processos anteriores e as três soluções fatoriais resultantes das novas análises apresentaram as seguintes características:

Tabela 10 - Solução Fatorial 1a - 3 Fatores

Fator	Nome	No. de Itens Atual	Total Variância Explicada %	Alpha de Cronbach
Fator 1	Aquisição do conhecimento pela busca externa	21	33,9	0,93
Fator 2	Aquisição do conhecimento pela experiência direta	7	5,1	-0,05
Fator 3	Localização/Recuperação da Informação	12	4,4	0,41

KMO: .967

Bartlett's Test of Sphericity: χ^2 14705,259, $p < 0.01$

Matriz Correlação: 1/2: -,484 - 1/3: -,671 - 2/3: ,475

Tabela 11 - Solução Fatorial 2a - 2 Fatores

Fator	Nome	No. de Itens Atual	Total Variância Explicada %	Alpha de Cronbach
Fator 1	Aquisição do conhecimento	26	34,1	0,93
Fator 2	Localização/Recuperação da Informação	12	5,9	0,11

KMO: .968

Bartlett's Test of Sphericity: χ^2 14183,098, $p < 0.01$

Matriz Correlação: 1/2: -,548

Tabela 12 - Solução Fatorial 3a - 1 Fator

Fator	Nome	No. de Itens Atual	Total Variância Explicada %	Alpha de Cronbach
Fator 1	Aprendizagem Organizacional	69	29.1	0,83

KMO: .973

Bartlett's Test of Sphericity: χ^2 32052,065, $p < 0.01$

Analisando-se os resultados estatísticos e sua significação teórica, observam-se os seguintes aspectos, que foram ponderados na escolha da solução fatorial que melhor atendesse às necessidades de validade estatística e de consistência teórica:

A solução de 3 Fatores só manteve o Fator 1 – Aquisição do Conhecimento pela Busca Externa, com confiabilidade alta (alfa de 0,93), sendo que os Fatores 1 e 2 – Aquisição do Conhecimento pela Experiência Direta e Localização / Recuperação da Informação - apresentaram índices de precisão muito baixos (Alphas de -.005 e 0.41, respectivamente).

Em termos teóricos, não se confirmou a consistência dos dois aspectos da aquisição do conhecimento, citados anteriormente, como fatores diferenciados, assim como a consistência de um fator associado a aspectos tecnológicos de memória organizacional.

Os resultados das análises da solução de 2 Fatores também apresentaram um alfa pobre (0,11) do Fator 2 - Localização / Recuperação da Informação – o que praticamente invalidou essa solução. Dessa forma, as duas soluções anteriores – de 2 e 3 fatores – não se sustentaram em termos de validade estatística e de consistência teórica, sendo que os resultados e análises apontaram para a solução da estrutura fatorial de 1 Fator - Aprendizagem Organizacional – apoiada nos seguintes aspectos:

Partindo-se da solução inicial dos 83 itens, a análise fatorial apontou que 77 dos itens estavam correlacionados ao Fator Aprendizagem Organizacional, apresentando cargas fatoriais acima de 0.30.

Segundo Pasquali (1997), para que um fator seja considerado um instrumento de pesquisa, deve apresentar os parâmetros fundamentais de validade e precisão. Utilizando-se a classificação de Comrey (*apud* PASQUALI, 1997), no aspecto da validade dos itens, o exame do instrumento apontou 40 itens (mais de 50%) entre bons, muito bons e excelentes, 21 itens razoáveis e 15 itens pobres

Outro indicativo do fator como uma medida válida é o fato de possuir número suficiente de itens para cobrir todos os aspectos do constructo teórico que o fator cobre. Segundo Pasquali (1997), se o fator tem itens suficientes (em torno de 20) e com boas cargas fatoriais, existe segurança de que tal fator é estável.

Quanto à confiabilidade, apresentou um índice de precisão (*alpha de Cronbach*) de 0.81, um valor expressivo que indica que existe uma boa consistência interna entre os itens que integram o fator.

Para aumentar a validade do instrumento, decidiu-se eliminar mais oito itens com carga fatorial inferior a 0,40, levando-se em conta que os 69 itens remanescentes seriam suficientes para cobrir teoricamente os constructos.

Com esse procedimento, o instrumento ficou com 7 itens excelentes, 13 muito bons, 20 bons, 21 razoáveis e 8 pobres, segundo a classificação de Comrey (*apud PASQUALI*, 1997), o que significa que 58% dos itens estão entre bons, muito bons e excelentes. E fez aumentar o índice de precisão, medido pelo *Alpha de Cronbach*, para 0.83, melhorando a confiabilidade dos itens do fator.

Do ponto de vista teórico, essa solução fatorial mantém quase na sua totalidade a integridade dos três fatores iniciais de 83 itens (36 de Aquisição do Conhecimento, 25 de Distribuição da Informação e 22 de Memória Organizacional) representando respectivamente 43%, 30% e 27% do total. A solução atual, com 69 itens, descrita no Apêndice E, (33 de Aquisição do Conhecimento, 21 de Distribuição da Informação e 15 de Memória Organizacional – Apêndice E), respectivamente 46%, 30% e 21% do total, mantém uma certa correspondência com as proporções anteriores, com diferença maior a menos para o constructo da Memória Organizacional.

A seguir está apresentada, na Tabela 9, a Matriz Fatorial de Aprendizagem Organizacional, contendo o percentual de variância total, o *Alpha de Cronbach*, o *eigenvalue* e os itens descritos, com suas respectivas cargas fatoriais e communalidades.

Tabela 13 - Matriz Fatorial de Aprendizagem Organizacional

	FATOR 1	h ²
Nº DE ITENS	69	
TOTAL DE VARIÂNCIA (%)	29,1	
ALPHA DE CRONBACH	0,83	
EIGENVALUE	24,82	
ITEM53 Discute-se o que foi aprendido com experiências vividas no trabalho	,734	,539
ITEM28 Busca-se melhorar as formas de obter informações sobre os resultados do trabalho	,733	,537
ITEM51 Funcionários são estimulados a interagir com pessoas que detêm informações externas	,729	,531
ITEM57 Costuma-se identificar as informações que poderão ser úteis no futuro	,728	,530
ITEM41 Buscam-se formas para facilitar a participação dos funcionários no trabalho	,715	,512
ITEM43 Buscam-se informações do ambiente interno/externo quando existe oportunidade a explorar	,713	,508
ITEM77 Fracassos no trabalho são discutidos de maneira construtiva	,711	,505
ITEM76 Funcionários participam de trabalhos em grupo para repassar o conhecimento a outros	,686	,471
ITEM74 Idéias inovadoras dos funcionários são tratadas com descaso pelas chefias	-,685	,469
ITEM45 Tem-se liberdade para trazer novas idéias para dentro da organização	,677	,458
ITEM26 Funcionários são orientados a aproveitar o conhecimento que pessoas de fora trazem para dentro da organização	,667	,445
ITEM23 Analisam-se as possibilidades de aplicar experiências bem sucedidas de outras organizações	,661	,437
ITEM42 Incentivase o estágio dos funcionários em outras áreas ou setores	,651	,424
ITEM50 Funcionários de execução participam de trabalhos de nível tático e estratégico	,648	,420

		FATOR 1	h ²
ITEM20	Funcionários são incentivados a conhecer experiências relevantes de outras organizações	,646	,417
ITEM6	Funcionários são estimulados a buscar informações sobre resultados do trabalho	,645	,416
ITEM49	Funcionários são incentivados a pesquisar, junto aos clientes, os resultados do trabalho	,637	,405
ITEM72	Buscam-se informações do ambiente interno/externo na ausência de problema ou oportunidade	,633	,401
ITEM13	Manifestações dos funcionários sobre problemas e mudanças relacionadas ao trabalho são desconsideradas	-,633	,400
ITEM58	Existe abertura para o questionamento dos objetivos, políticas e diretrizes da organização	,632	,400
ITEM69	Críticas em relação a rotinas e procedimentos de trabalho são mal recebidas pelas chefias	-,628	,394
ITEM39	Funcionários têm acesso a informações sobre os concorrentes	,627	,394
ITEM75	Funcionários divulgam seus trabalhos aos demais colegas	,624	,390
ITEM27	Utilizam-se procedimentos para extrair o conhecimento dos funcionários especialistas	,613	,376
ITEM34	Trabalhos relevantes das áreas e setores são apresentados aos demais	,612	,375
ITEM30	Costuma-se discutir informações sobre o ambiente externo	,611	,374
ITEM83	Faz parte das atribuições dos funcionários que detêm conhecimento especializado prestar informações aos demais	,606	,367
ITEM46	É praxe que participantes de treinamento façam relatos aos demais	,604	,365
ITEM47	Ações malsucedidas são comunicadas e esclarecidas às demais áreas envolvidas	,603	,364
ITEM15	Procedimentos e alternativas adotados pelos concorrentes são ignorados	-,600	,360
ITEM9	Funcionários são orientados a registrar os resultados de trabalhos relevantes	,590	,349
ITEM25	Relatórios chegam às pessoas e setores que necessitam deles	,587	,344
ITEM38	Pessoas e setores repassam informações apenas quando são solicitadas	-,586	,344
ITEM18	Buscam-se informações do ambiente interno ou externo quando existe um problema	,577	,333
ITEM80	Treinamentos estão associados à aplicação de novas informações / habilidades no trabalho	,566	,321
ITEM24	Trabalhos relevantes mencionam o nome dos funcionários que os elaboraram	,566	,321
ITEM33	Interação dos membros da equipe é considerado assunto sem importância	-,564	
ITEM19	Rodízio de pessoal é utilizado como prática para disseminar conhecimento	,563	,317
ITEM66	Realização de visitas para divulgar informações é considerada perda de tempo	-,558	,312
ITEM37	Falar de experiências de trabalhos anteriores é considerado perda de tempo	-,555	,309
ITEM59	Funcionários com conhecimentos relevantes são transferidos internamente para disseminá-los	,543	,294
ITEM67	Aspectos positivos da organização são utilizados para monitorar o desempenho das unidades	,541	,293
ITEM68	Funcionários desconhecem as habilidades e conhecimentos uns dos outros	-,538	,290
ITEM31	Têm-se dificuldade em localizar as informações de que se precisa	-,535	,286
ITEM82	Regras que regulam o acesso dos funcionários aos sistemas de informação são confusas	-,529	,280
ITEM54	Normas e rotinas chegam às pessoas que delas necessitam	,528	,279
ITEM71	Conhecimentos e habilidades dos programas de treinamentos estão distantes das condições reais do trabalho	-,525	,276
ITEM1	Pessoas analisam as causas de uma determinada ação ter dado certo ou errado	,525	,276
ITEM17	Tem-se liberdade para experimentar novas formas de fazer o trabalho	,525	,275
ITEM14	Chefias desestimulam os contatos informais para troca de informações sobre o trabalho	-,519	,269
ITEM63	Conhecimento sobre clientes, concorrentes, fornecedores, poder público etc. é considerado essencial para o sucesso da organização	,515	,265
ITEM65	Pessoas que cometem erros ficam malvistas	-,506	,256
ITEM48	Pessoas que detêm conhecimento especializado são inacessíveis para prestar informação	-,502	,252
ITEM81	Obtenção de informação é dificultada pela competição entre as equipes e áreas	-,499	,249
ITEM4	Funcionários são incentivados a obter informações sobre os concorrentes	,497	,247
ITEM16	Normas e rotinas dificultam o acesso a informações entre as áreas	-,494	,244
ITEM8	Processos de tomada de decisão levam em conta as experiências de trabalhos anteriores	,490	,240
ITEM55	É praxe trazer funcionários com idéias novas para ocupar posições de chefia	,474	,225
ITEM78	Funcionários têm acesso a publicações e relatórios de outras instituições e organizações	,470	,221
ITEM52	Ferramentas de busca dos sistemas informatizados atendem às necessidades de obtenção das	,467	,218

		FATOR 1	h ²
	informações		
ITEM73	Funcionários têm acesso a arquivos que identificam as pessoas da organização possuidoras de determinado conhecimento	,466	,217
ITEM61	Sistemas informatizados têm um padrão de classificação de dados que facilita o acesso às informações	,445	,198
ITEM3	Informações trazidas de programas de treinamentos são desconsideradas	-,438	,192
ITEM12	Conhecimentos possuídos pelos funcionários que se desligam são perdidos	-,435	,189
ITEM35	Aspectos apontados como deficientes na organização são utilizados para monitorar desempenho das unidades	,433	,188
ITEM70	Recursos tecnológicos estão disponíveis para troca de idéias entre os funcionários	,432	,187
ITEM29	Falta troca de informação entre funcionários de locais diferentes que desempenham as mesmas funções	-,431	,185
ITEM7	Faz parte da rotina encaminhar informações relevantes para outras pessoas ou setores	,417	,174
ITEM32	É censurado executar o trabalho de forma diferente dos procedimentos estabelecidos	-,405	,164

Observa-se que os itens 3, 12, 13, 14, 15, 16, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 48, 65, 66, 68, 69, 71, 74, 81 e 82 apresentam carga fatorial negativa, sendo necessário inverter a carga fatorial desses itens para se fazer o cálculo da média do fator.

4.2.1 Síntese das análises fatoriais

As análises fatoriais foram precedidas pela análise dos componentes principais, para verificar a possibilidade de agrupar as variáveis em componentes e a fatorabilidade da matriz de correlações, relacionadas ao tamanho das correlações, utilizando as correlações de *Pearson* – mais de 33% de correlações acima de 0,30 – e à adequação amostral – *KMO* de 0,97 – que demonstraram a condição excelente de fatorabilidade da matriz.

Para verificar as possibilidades de agrupar as variáveis em fatores, foram utilizados o teste *scree*, o critério de porcentagem da variância explicada e o critério do *eigenvalue* mínimo = 2, que indicaram, respectivamente, 1, 2 e 3 fatores.

A análise da lógica teórica das três soluções fatoriais apontou a necessidade de avaliação de cada uma das opções, depurando-se a estrutura dos fatores, mediante eliminação dos itens não pertinentes, dos itens complexos e dos de carga fatorial abaixo de 0,30.

Foram realizadas análises fatoriais pelo método de extração dos eixos principais (*Principal Axis Factoring*) e rotação dos fatores pelo método oblíquo (*oblimin*), estipulando-se 0,30 como carga fatorial mínima. Para verificar a precisão dos fatores, calculou-se o *Alpha de Cronbach*, utilizando-se o subprograma

Reliability do SPSS. Os resultados foram analisados, com alguns itens sendo eliminados, e novas análises fatoriais foram realizadas.

A análise dos resultados indicou a adoção da solução fatorial de 1 Fator – Aprendizagem Organizacional – pelas seguintes razões: cobertura teórica dos constructos pesquisados, validade dos itens – 58% dos 69 itens entre bons, muito bons e excelentes – indicando correlação alta (carga fatorial acima de 0.40) e índice de precisão expressivo entre os itens do fator (*Alpha de Cronbach* de 0,83).

4.2.2 Discussão dos resultados das análises fatoriais

Os resultados da pesquisa apontaram um instrumento final unifatorial – Aprendizagem Organizacional – composto de 69 itens. Como demonstrado pelos dados estatísticos anteriormente apresentados, constitui um instrumento de mensuração válido e confiável. Válido em termos da consistência dos seus itens e da cobertura dos constructos teóricos que se propõe medir. Confiável por apresentar um índice de precisão expressivo, que indica existir uma boa consistência interna entre os itens do fator.

A trajetória das análises das várias soluções fatoriais merece algumas considerações em termos dos resultados apontados.

A primeira delas é a consistência do grupamento constituído pelos itens relacionados ao fator inicial da Aquisição do Conhecimento. Nas duas soluções fatoriais pesquisadas, esse grupamento se manteve relativamente íntegro em termos da retenção dos itens e da sua alta consistência interna (*alpha de Cronbach* mínimo de 0,93), o que sinaliza a possibilidade de vir a se constituir em um instrumento específico para a mensuração de aspectos de aquisição do conhecimento.

Essa condição pode ser explicada por esse fator estar fundamentado numa base teórica mais consistente, considerando-se as características do próprio estudo de Huber (1991), que constituiu a principal base teórica para a construção dos itens. O fator inicial Aquisição do Conhecimento tem, concretamente, um corpo teórico mais consistente do que os demais fatores pesquisados – Distribuição da Informação e Memória Organizacional.

Esses dois últimos constructos foram, de certa forma, “reconstruídos”, mediante pesquisa de outras teorias, embora considerando-se as referências

básicas do texto original, do que possivelmente decorreu uma base teórica mais fragmentada.

Outro aspecto é que o resultado de um instrumento unifatorial não correspondeu à expectativa inicial da existência de mais fatores, em razão de a construção dos itens do questionário ter-se baseado teoricamente nos três constructos de Huber (1991), amplos, complexos e abrangendo inúmeras teorias.

Mas a realidade é que os sujeitos pesquisados da amostra não distinguiram os fatores ou subfatores existentes na teoria, percebendo a aprendizagem organizacional como um só fator.

Este fato empírico – a visão de aprendizagem organizacional dentro da perspectiva do processamento da informação como um conceito unifatorial – remete à discussão, e certamente à necessidade de mais pesquisa sobre a dimensionalidade do conceito de aprendizagem organizacional dentro da perspectiva pesquisada, no sentido de sua caracterização como uma unidade semântica única – unifatorial – ou como uma unidade composta de componentes distintos – multifatorial.

Algumas considerações teóricas apontam a aprendizagem organizacional como um conceito multifatorial. Discutindo as diversas perspectivas de aprendizagem organizacional, Nicolini e Mezner (1995, p.733), afirmam que “em primeiro lugar, tal variedade origina-se do caráter multifacetado do fenômeno sob escrutínio”. Para exemplificar, citam o próprio Huber (1991), que, na visão dos autores, proporciona uma classificação completa dos processos de aprendizagem organizacional identificados nas últimas décadas. Para Nicolini e Mezner (1995, p.733), Huber (1991) “sugere que a aprendizagem organizacional é composta de pelo menos *quatro diferentes processos* (grifo nosso)...sendo que cada um desses processos é composto de vários subprocessos”. E continuam: “Assim, quando falamos sobre aprendizagem organizacional pode-se estar falando sobre diversos níveis diferentes de diferentes dimensões do mesmo constructo”.

A teoria elaborada por Huber (1991, p.88) tem o pressuposto de aprendizagem organizacional como um conceito multifatorial, quando fala que os “quatro constructos relacionados à aprendizagem organizacional *são articulados*” (grifo nosso), sendo que também para Tsang (1997, p. 75), “é consenso que o conceito de aprendizagem organizacional é complexo e multidimensional”.

A visão da aprendizagem organizacional como unifatorial e mais fortemente marcada pela percepção da aquisição do conhecimento pode sinalizar a força do carácter pessoal dessa visão.

Este aspecto também pode mostrar a prevalência do indivíduo como referencial dos aspectos pesquisados. Claramente os itens relacionados à aquisição do conhecimento foram mais fortemente percebidos, assim como outros itens relativos à distribuição e memória foram agregados nessa dimensão. Dos três aspectos pesquisados a aquisição do conhecimento é a que tem uma dimensão mais pessoal, da qual o indivíduo nunca se ausenta, a despeito da existência de processos institucionalizados para a sua ocorrência, enquanto aspectos relacionados à distribuição e armazenamento da informação têm sua existência mais dependente das estruturas institucionais.

As respostas dos sujeitos à questão aberta do questionário – “Cite três formas de você adquirir conhecimento dentro do Banco” – mostram que os indivíduos percebem aspectos de distribuição e memória – treinamentos, estágios, rodízios, reuniões, acesso a sistemas, especialistas etc. – na perspectiva da aquisição do conhecimento.

Essa “personalização” remete a outro aspecto fundamental levantado por Tsang (1997), a ser considerado nas análises de pesquisas, que é a discussão da aprendizagem organizacional como metáfora da aprendizagem individual e a necessidade dos cuidados na elaboração e interpretação de pesquisas em discriminar a aprendizagem individual que ocorre dentro de um contexto organizacional da aprendizagem organizacional propriamente dita.

O importante é que todas essas sinalizações sejam pesquisadas – teórica ou empiricamente – de forma cuidadosa e isenta de pressupostos e preconceitos condicionantes.

Uma queixa de Huber (1991), já citada anteriormente, é a de que o campo da aprendizagem organizacional é fragmentado e sem consistência teórica, em razão de os teóricos não construírem sobre as descobertas dos outros e nem trabalharem de forma participativa. O estudo de Huber (1991, p. 88), que serviu de base à construção deste questionário é, em si, um esforço no sentido de criar uma estrutura teórica, pela elaboração de constructos que abrigam inúmeras teorias, com o objetivo, declarado pelo próprio autor, de “contribuir para uma compreensão mais completa de aprendizagem organizacional”.

O que é particularmente relevante é o fato de que o instrumento desta pesquisa, construído sobre a base teórica de três constructos elaborados por Huber (1991), constitui um conjunto de itens correlacionados, o que significa que existe um fator – Aprendizagem Organizacional – que agrega esses itens e que demonstra que a síntese teórica realizada pelo autor foi comprovada empiricamente.

4.3 Análises descritivas e inferenciais

Conforme já citado anteriormente, além da construção e validação de um instrumento de medida de aprendizagem organizacional, esta pesquisa também teve o objetivo de *descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada e verificar, de acordo com as características pessoais e funcionais dos respondentes, se existem diferenças de percepção em relação às variáveis estudadas.*

Assim, as análises descritivas referem-se, em primeiro lugar, aos resultados das respostas dos 903 sujeitos aos 69 itens resultantes das análises fatoriais e de consistência interna referente à aprendizagem organizacional, com o objetivo de verificar em que dimensão as variáveis estão presentes na organização pesquisada.

Para isso, foram computados a média, o desvio padrão e o erro padrão em relação ao Fator Aprendizagem Organizacional, composto de 69 itens, que foram respondidos em uma escala de 5 pontos, de 1 (discordância total) a 5 (concordância total), sendo 3 o ponto neutro (nem concordo, nem discordo). Os resultados estão apresentados na Tabela 14, a seguir.

**Tabela 14 - Fator 1 - Aprendizagem Organizacional
Média, Desvio Padrão, Erro Padrão**

Fator	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão
Aprendizagem Organizacional	3,35	0,65	0,02

Foi realizado o teste “*t*” de Student para verificar se as médias das respostas apresentadas pelos sujeitos no fator que compõe o instrumento eram significativas. Verificou-se, então, a diferença entre o ponto neutro da escala (3) e as médias das respostas dos sujeitos no fator (3,35), considerando-se o desvio padrão e o erro padrão.

O resultado do teste “t” - “t” = 15,25, $p < 0.001$, com grau de liberdade de 807, indica que a média das respostas dos sujeitos é diferente do ponto neutro da escala. Assim, podemos afirmar, com 95% de confiança, que a média da população encontra-se entre o intervalo de 3,3051 e 3,3952, acima, portanto, do ponto médio da escala.

O desvio padrão de 0,65, relativamente pequeno, indica que existe uma certa homogeneidade nos dados, o que significa que as pessoas perceberam as variáveis pesquisadas de maneira semelhante.

A análise do histograma na Figura mostra uma curva de distribuição normal, indicando um dado importante para a utilização deste instrumento em futuras análises. Observa-se que a distribuição normal das variáveis é uma condição necessária para se realizar análises estatísticas multivariadas (como por exemplo, a regressão múltipla).

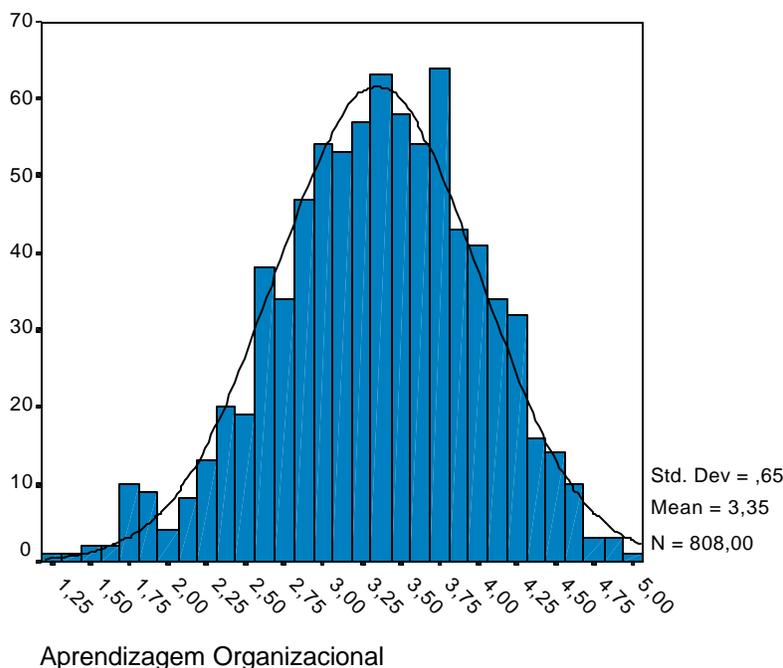


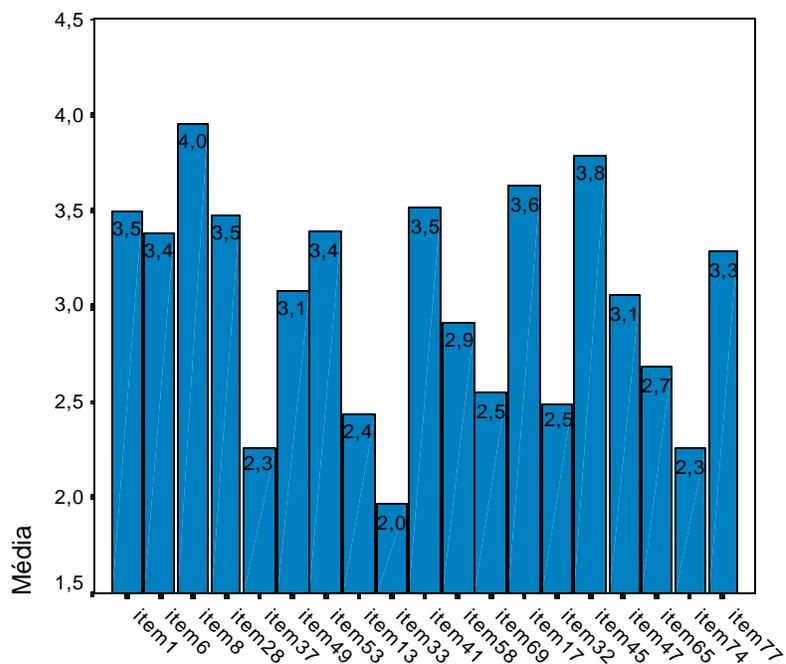
Figura 5 - Histograma do Fator Aprendizagem Organizacional

Na Tabela 15, a seguir, estão apresentadas as médias de todas as variáveis do Fator Aprendizagem Organizacional. Observa-se que as médias dos itens de carga fatorial negativa – 3, 12, 13, 14, 15, 16, 29, 31, 32, 33, 37, 38, 48, 65, 66, 68, 69, 71, 74, 81 e 82 – foram mantidas sem inversão.

Tabela 15 - Médias das Variáveis do Fator Aprendizagem Organizacional

Itens	Média												
1	3,49	15	2,4	27	2,76	38	2,99	50	2,98	63	3,91	74	2,27
3	2,15	16	2,63	28	3,47	39	2,9	51	2,89	65	3,30	75	3,18
4	2,97	17	3,62	29	3,23	41	3,51	52	3,47	66	2,35	76	3
6	3,38	18	3,6	30	3,07	42	2,88	53	3,38	67	3,74	77	3,27
7	4,01	19	3,02	31	2,34	43	3,32	54	4	68	2,34	78	2,4
8	3,96	20	2,69	32	2,51	45	3,76	55	2,75	69	2,56	80	3,68
9	3,28	23	3,21	33	1,97	46	3,13	57	3,52	70	3,66	81	2,19
12	3,16	24	3,23	34	2,68	47	3,04	58	2,91	71	2,85	82	2,41
13	2,44	25	3,8	35	3,24	48	2,17	59	2,75	72	3,02	83	3,31
14	2,16	26	3,14	37	2,27	49	3,06	61	3,48	73	2,7		

No intuito de proporcionar informações mais específicas sobre os resultados dos aspectos de aprendizagem organizacional pesquisados, optou-se por discutir esses resultados em termos de grupamentos de itens com conteúdo semântico similar, baseando as análises nas médias individuais e nos valores de frequência e percentuais dos itens.

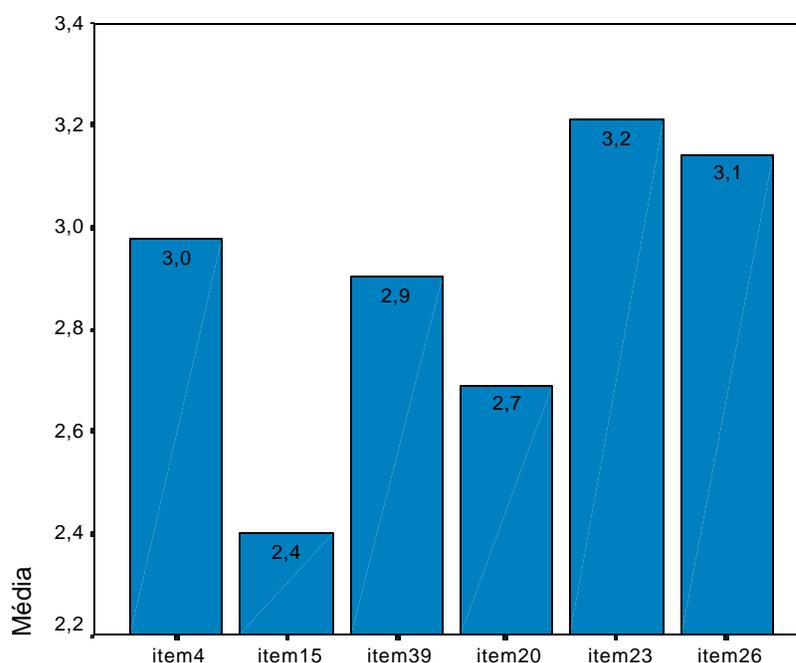


**Figura 6 - Aprendizagem pela Experiência Direta
Média Individual dos Itens**

As respostas aos itens 1, 6, 8, 28, 37, 49 e 53, que focalizam a *disponibilidade e análise de informações sobre os resultados do trabalho* para a melhoria da aprendizagem organizacional, indicam que os sujeitos da amostra perceberam a existência, na organização, da valorização de experiências anteriores, expressa pelo fato de elas serem levadas em conta nos processos de decisão e constituírem objeto de discussão, assim como pelo estímulo das chefias à busca de informações sobre resultados do trabalho e melhoria das formas de obtê-las. Dentro deste conjunto, a ação de busca de informações sobre os resultados do trabalho junto aos clientes é o aspecto menos percebido.

A *importância da interação e da participação dos funcionários* para a aprendizagem organizacional, focalizada nos itens 13, 33, 41, 58 e 69, foi percebida nos aspectos de as manifestações dos funcionários serem consideradas e na busca de formas de facilitar a participação deles no trabalho. O maior índice de concordância foi sobre a importância da interação dos membros da equipe no ambiente de trabalho. Também se constatou que o questionamento de rotinas e procedimentos de trabalho é mais aceito do que o questionamento dos objetivos, políticas e diretrizes da organização.

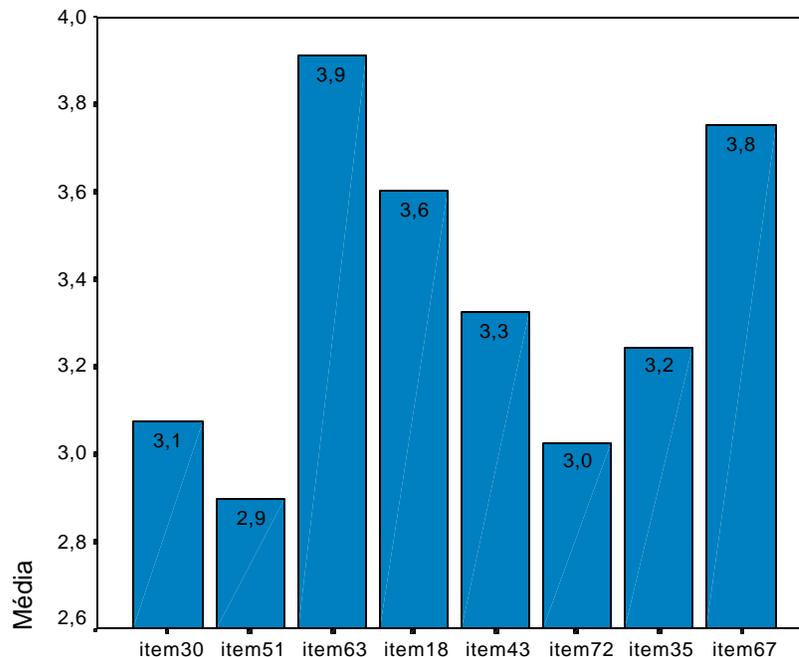
As respostas dos funcionários aos itens 17, 32, 45, 47, 65, 74 e 77, relativos à *experimentação nas atividades do trabalho e à tolerância a erros*, indicam a existência de permissão e apoio a idéias novas, mas restrições são percebidas no nível concreto quanto a executar o trabalho de forma diferente do estabelecido. O aspecto de trabalhar construtivamente com erros não se confirma significativamente, pela percepção de que pessoas ficam malvistas em razão de erros cometidos e pela pequena divulgação, às demais áreas envolvidas, dos resultados de erros cometidos.



**Figura 7 - Aprendizagem pela Experiência de Terceiros
Média Individual dos Itens**

As respostas aos itens 4, 15, 20, 23, 26 e 39, relativos, principalmente, à *aprendizagem mediante experiências de outras organizações*, demonstram que aspectos e alternativas de outras organizações são levados em consideração e que os funcionários são incentivados a obter informações sobre os concorrentes. Porém, são menos percebidas expressões concretas da importância desse tipo de aprendizagem, tais como a realização de análises para aproveitamento de soluções de outras organizações, incentivo para conhecer experiências de outras

organizações e, principalmente, o acesso dos funcionários a informações sobre concorrentes.



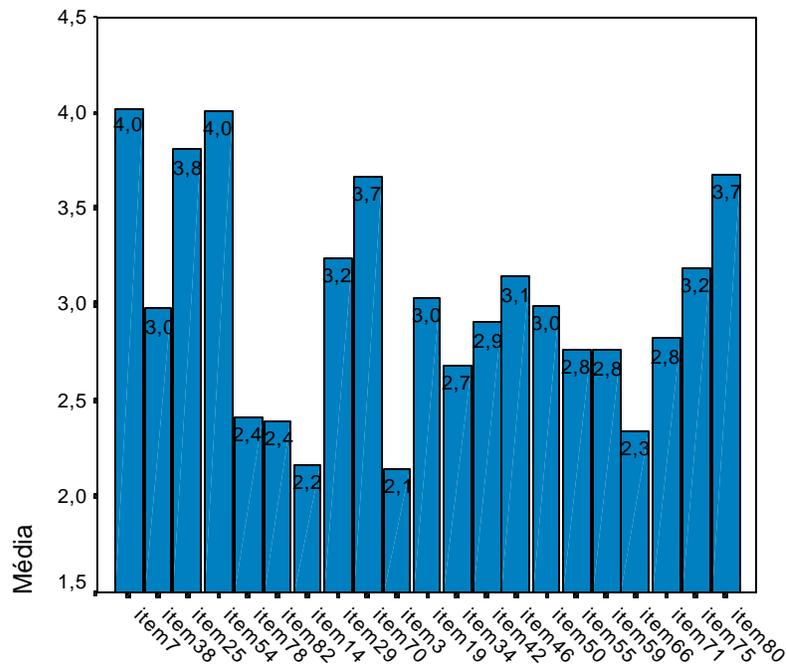
**Figura 8 - Aprendizagem pela Investigação
Média Individual dos Itens**

As respostas aos aspectos da *aprendizagem pela investigação do ambiente interno ou externo*, expressos nos itens 18, 30, 35, 43, 51, 63, 67 e 72, indicam que, apesar de existir nível significativo de concordância quanto à importância do conhecimento sobre clientes, concorrentes, fornecedores, poder público etc. para o sucesso da organização, essa importância não é expressa concretamente como tema de discussão em reuniões e no incentivo aos funcionários para interagirem com pessoas possuidoras de informação externa.

A busca de informação externa ou interna é mais percebida pelos funcionários quando existe um problema a resolver, sendo significativamente menos percebida quando o motivo da busca é a exploração de oportunidades e menos ainda na ausência de problema ou oportunidade.

Em relação à *aprendizagem mediante o monitoramento do desempenho da organização*, a percepção dos funcionários é de que existe significativamente mais

monitoramento baseado nos pontos positivos do que nos aspectos deficientes da organização.



**Figura 9 - Distribuição da Informação
Média Individual dos Itens**

Os itens 3, 7, 14, 19, 25, 29, 34, 38, 42, 46, 50, 54, 55, 59, 66, 70, 71, 75, 78, 80 e 82 referem-se a aspectos da distribuição da informação, sendo os resultados das suas respostas descritos em termos de itens agrupados em função de similaridade de conteúdo.

Os aspectos da *distribuição da informação relativos às ações de encaminhamento da informação entre pessoas e setores*, relacionadas aos itens 7 e 38, indicam, nas respostas, a existência de procedimentos rotineiros de encaminhamento, sendo porém muito menor a percepção de que eles ocorram sem a solicitação das pessoas e setores interessados.

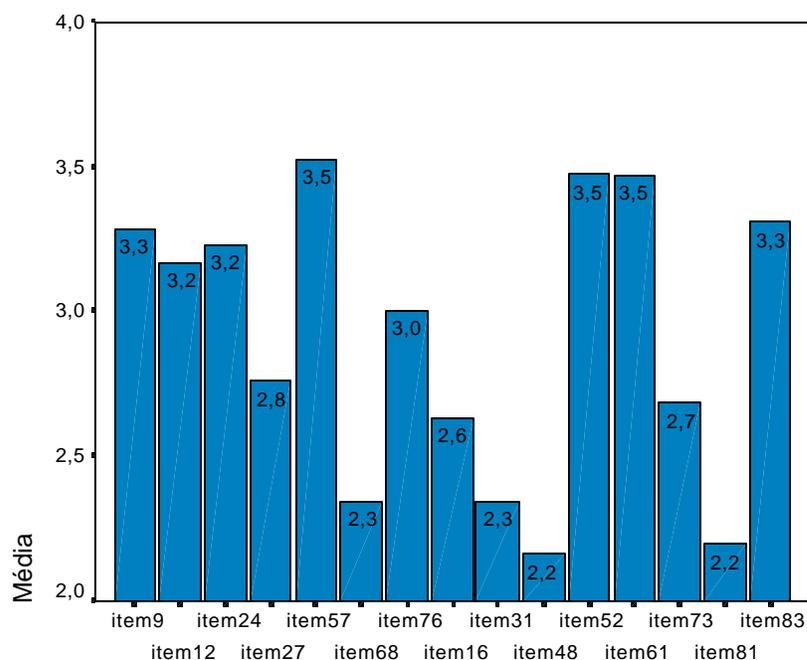
As respostas aos itens 25, 54, 78 e 82, relativas à *distribuição da informação relacionadas a aspectos do sistema formal de informação*, demonstram percepção significativa da disponibilidade de relatórios, normas e rotinas aos funcionários, assim como existe concordância quanto à clareza das regras de acesso aos

sistemas de informação. De forma diferente, é fracamente percebido o acesso dos funcionários a publicações e relatórios de outras organizações.

Os itens 14, 29 e 70, relacionados à *distribuição da informação nos aspectos do sistema informal da informação*, indicam nas respostas a existência de estímulos para trocas de informações entre os funcionários, assim como a disponibilidade de recursos tecnológicos para que trocas de idéias ocorram. É muito pequena, porém, a percepção de trocas de informação entre funcionários de locais diferentes que executam a mesma função.

Em relação aos mecanismos de *distribuição da informação relacionados a treinamento*, as respostas aos itens 3, 46, 71 e 80 demonstram a existência de grande consideração às informações trazidas de programas de treinamento e a concepção de que os treinamentos estão associados à aplicação de novos conhecimentos e habilidades. Já a compatibilidade entre os treinamentos e a realidade do trabalho é menos uniformemente percebida, existindo quase a mesma proporção entre aqueles que não o vêem compatível com aqueles que o percebem como tal, com ligeira predominância desses últimos. As respostas também indicam que são raras as práticas de divulgação dos conteúdos de eventos de treinamento.

Dentre outros *mecanismos de distribuição de informação* pesquisados nos itens 19, 34, 42, 50, 55, 59, 66 e 75, a realização de visitas para divulgar conhecimento é o mais percebido. Entre os pouco percebidos estão os processos de divulgação de trabalhos aos colegas, o estágio e o rodízio. E menos percebidos ainda são o aproveitamento de funcionários com conhecimento para participação em trabalhos de natureza tática e estratégica, a prática de trazer funcionários com idéias novas para posições de chefia, a existência de mecanismos de transferência interna de funcionários para a disseminação de conhecimento e os processos de apresentação de trabalhos pelas áreas e setores.



**Figura 10 - Memória Organizacional
Média Individual dos Itens**

Os itens 9, 12, 16, 24, 27, 31, 48, 52, 57, 61, 68, 73, 76, 81 e 83 referem-se a aspectos da memória organizacional e os resultados de suas respostas serão descritos em dois grupamentos, considerando-se a similaridade de conteúdo.

As respostas aos itens 9, 12, 24, 27, 57, 68 e 76, que tratam de *formas de armazenamento da informação*, indicam mais significativamente que os funcionários conhecem as habilidades uns dos outros e que informações úteis para o futuro são identificadas. É também percebida a importância de serem feitos registros – de trabalhos relevantes e das pessoas que realizam trabalhos. Procedimentos para obtenção do conhecimento de especialistas foram fracamente percebidos, assim como a consciência da perda do conhecimento dos funcionários que se desligam e o repasse de conhecimento de funcionários por meio de trabalhos em grupo.

As *formas de localização e recuperação da informação* estão relacionadas aos itens 16, 31, 48, 52, 61, 73, 81 e 83. As respostas aos itens mostram que os funcionários não percebem as normas e rotinas como dificultadoras de acesso às informações entre as áreas e não apontam dificuldades em localizar as informações de que necessitam.

Com referência à obtenção de informações de pessoas que detêm conhecimento, os funcionários não vêem dificuldade de acesso às pessoas da organização possuidoras de conhecimento especializado e percebem, em menor grau, que faz parte das atribuições dessas mesmas pessoas prestar informações aos demais colegas. Contudo, as respostas indicam que os funcionários desconhecem o acesso a arquivos que os informem sobre esses especialistas. A obtenção de informação não é percebida como sendo dificultada por competição entre equipes e áreas.

Quanto aos aspectos de obtenção de informações de sistemas informatizados, as respostas indicam que as ferramentas de busca usadas nos sistemas são percebidos como adequadas, assim como o padrão de classificação de dados existente.

Outro objetivo deste estudo foi *verificar se existem diferenças de percepção em relação às variáveis pesquisadas, em função das características pessoais e funcionais dos respondentes.*

A fim de comparar as respostas apresentadas pelos sujeitos no fator que compõe o instrumento, foram realizadas Análises de Variância – ANOVAS, para comparação das médias entre os grupos em relação às características pessoais e funcionais que abrangeram as seguintes variáveis: sexo, idade, escolaridade, exercício de chefia, local de trabalho. Para identificar a correlação entre o tempo de serviço e aprendizagem organizacional foram utilizadas as correlações de *Pearson*.

Sexo

Os dois grupos pesquisados – masculino e feminino – apresentaram médias 3,03 e 3,01, respectivamente, e a análise de variância – ANOVA não constatou diferença significativa entre eles ($F=0,366$, $p > 0,10$), o que indica que as variáveis pesquisadas de aprendizagem organizacional não foram percebidas de forma diferente por homens e mulheres.

Idade

Foram pesquisados cinco grupos em relação à faixa etária – 18-25 anos, 26-35 anos, 36-45 anos, 46-55 anos e acima de 55 anos. Em razão do número muito pequeno de casos (5), o grupo dos funcionários acima de 55 anos foi incorporado ao grupo da faixa de 46-55 anos e o grupo da faixa de 18-25 anos foi eliminado, por apresentar número de casos muito menor do que os demais. Foram, assim,

comparados três grupos: 26-35 anos, 36-45 anos e acima de 46 anos, que apresentaram respectivamente as médias 2,99, 3,00 e 3,09.

A ANOVA revelou diferenças significativas ($F= 6,304$, $p < 0,01$) entre as médias dos grupos de 26-35 anos e acima de 46 anos, e entre 36-45 anos e acima de 46 anos, o que indica que existe maior percepção de aprendizagem organizacional à medida que a faixa de idade aumenta.

Escolaridade

Os cinco grupos pesquisados foram: ensino fundamental, nível médio, superior incompleto, superior completo e pós-graduação. Em função do pequeno número de casos (5), o grupo do ensino fundamental foi agregado ao de nível médio, sendo que os quatro grupos remanescentes apresentaram as seguintes médias: ensino fundamental e nível médio – 3,07 ; superior incompleto – 3,00; superior completo 3,02; e pós-graduação – 3,00.

A análise de variância não constatou diferença significativa entre os grupos ($F= 1,356$, $p > 0,10$), o que indica que as variáveis de aprendizagem organizacional foram percebidas de maneira semelhante pelos funcionários com diferentes níveis de escolaridade.

Exercício de Chefia

Os grupos inicialmente pesquisados foram: com exercício de chefia, sem exercício de chefia e com exercício eventual de chefia. Para igualar o tamanho dos grupos, pré-requisito para realização da ANOVA, o grupo com exercício de chefia foi agregado ao grupo de chefia eventual, resultando dois grupos: funcionários com experiência de chefia e funcionários sem experiência de chefia, que apresentaram as médias 3,06 e 2,99, respectivamente.

A análise de variância mostrou diferenças significativas ($F= 10,137$. $p < 0,01$) entre os grupos, indicando maior percepção de aprendizagem organizacional pelo grupo que exerce chefia – em caráter regular ou eventual.

Local de Trabalho

Os grupos pesquisados foram: Agência, Direção Geral e Órgãos Regionais, que apresentaram as médias 3,03, 2,99 e 2,99 respectivamente. A análise de variância não demonstrou diferenças significativas entre os grupos ($F= 1,221$, $p > 0,10$), o que indica que as variáveis de aprendizagem organizacional foram

percebidas de maneira semelhante por funcionários localizados em diferentes locais do Banco.

Tempo de Serviço

A correlação entre tempo de serviço e o fator aprendizagem organizacional – medida pela correlação de *Pearson* – foi positiva e significativa ($r = 0,073$, $p < 0,05$), o que indica que quanto mais tempo na organização, maior é a percepção da existência de aprendizagem organizacional.

4.3.1 Síntese das análises descritivas e inferenciais

As análises descritivas e inferenciais foram realizadas com os objetivos de descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada e verificar, de acordo com as características pessoais e funcionais dos respondentes, se existem diferenças de percepção em relação às variáveis estudadas.

Para verificar a dimensão em que as variáveis estão presentes na organização pesquisada, foram computados a média, o desvio padrão e o erro padrão das respostas dos 903 sujeitos aos 69 itens do questionário, com os seguintes resultados: média = 3,35; desvio padrão = 0,65 e erro padrão = 0,02.

Para verificar se as médias das respostas apresentadas pelos sujeitos nos fatores que compõem o instrumento eram significativas, foi realizado o teste “*t*” de *Student* para diferença entre a média obtida – 3,35 e o ponto médio 3 – resultando em “*t*” = 15,25, $p < 0.001$ com grau de liberdade de 807, o que indica que a média das respostas dos sujeitos é diferente do ponto neutro da escala.

As informações sobre os resultados obtidos foram realizadas por grupos de itens com conteúdos semânticos semelhantes, ao invés de analisar-se o fator Aprendizagem Organizacional como um conjunto único de 69 variáveis, conforme descrito a seguir:

As respostas aos itens relativos à *Aprendizagem pela Experiência Direta* apresentaram maior percepção dos aspectos de: valorização das experiências anteriores, valorização da interação entre os membros da equipe e valorização de idéias inovadoras. Foram menos percebidas: busca de resultados das experiências junto aos clientes; abertura para questionar os objetivos, políticas e diretrizes da

organização; e a comunicação de resultados de ações malsucedidas às áreas envolvidas.

As respostas aos itens relativos à *Aprendizagem pela Experiência de Terceiros* apresentaram maior percepção da importância de se considerar os procedimentos e alternativas de outras organizações. Foram menos percebidos o incentivo a conhecer experiências de outras organizações e o acesso a informações sobre concorrentes.

As respostas aos itens relativos à *Aprendizagem pela Investigação e Monitoramento do Desempenho* apresentaram maior percepção dos seguintes aspectos: importância do conhecimento sobre clientes, fornecedores e poder público; busca de informação quando existe problema; e monitoramento baseado nos aspectos positivos da organização. Foram menos percebidos: incentivo aos funcionários para interagirem com pessoas que detêm informações externas; busca de informação na ausência de problema ou oportunidade.

As respostas aos itens relativos à *Distribuição da Informação* apresentaram maior percepção dos aspectos de: encaminhamento rotineiro de informações a pessoas e setores; disponibilidade de relatórios, normas e rotinas aos funcionários; estímulo aos contatos informais para troca de informações; consideração das informações trazidas de treinamentos; e valorização da realização de visitas. Foram menos percebidos: acesso a relatórios de outras organizações/ instituições; troca de informações entre funcionários de locais diferentes de mesma função; apresentação de trabalhos pelas áreas; transferência interna de funcionários; e trazer funcionários com idéias novas para posições de chefia.

As respostas aos itens relativos à *Memória Organizacional* apresentaram maior percepção: do conhecimento que os funcionários têm das habilidades e conhecimentos uns dos outros; da identificação de informações úteis para uso futuro; da facilidade para localizar informação; do acesso a pessoas que detêm conhecimento especializado; e do fato de a obtenção de informação não ser dificultada por competição entre equipes e áreas. Foram menos percebidos: os procedimentos para extrair o conhecimento de pessoas que o detêm; a perda do conhecimento dos funcionários que se desligam; e o acesso a arquivos com informações sobre os funcionários que possuem determinado conhecimento.

Para verificar diferenças de percepção em relação aos itens pesquisados, em função das características pessoais e funcionais, foram realizadas Análises de

Variância – ANOVAS, para comparação das médias entre os grupos e as correlações de *Pearson* para identificar a correlação entre tempo de serviço e o fator aprendizagem organizacional.

Não foram constatadas diferenças de percepção em função das diferenças de sexo, escolaridade e local de trabalho. Foram constatadas diferenças significativas em relação à idade – entre os grupos da faixa etária de 26-35 anos e acima de 46 anos e entre os grupos de 36-45 anos e acima de 46 anos, indicando que, quanto maior a idade, maior a percepção de aprendizagem organizacional; entre os grupos que exercem chefia e que não exercem chefia, sendo que o grupo que exerce chefia percebe mais as variáveis de aprendizagem organizacional; e em relação ao tempo de serviço no Banco – quanto maior o tempo, maior a percepção de aprendizagem organizacional.

4.3.2 Discussão dos resultados das análises descritivas e inferenciais

A análise da média 3,35 do Fator Aprendizagem Organizacional indica que ela é significativa em termos estatísticos, apontando que as características de aprendizagem organizacional foram percebidas, em maior ou menor grau, pelos funcionários como existentes em seu ambiente de trabalho / organização.

Outro aspecto relevante é o fato de que a média das respostas dos sujeitos é diferente do ponto neutro da escala, o que significa que, com um nível alto de confiança (95%), pode-se afirmar que essa média é representativa da população do Banco como um todo.

A análise das respostas dos sujeitos aos itens que compõem o fator mostra que todas as opções da escala foram assinaladas, não sendo observada a tendência à escolha do ponto neutro.

Calculando-se a média de todas as opções da escala relativas a todos os itens, o resultado indica a predominância da concordância quanto à existência dos aspectos de aprendizagem organizacional pesquisados (49,87%), quase equivalente à soma das posições de discordância (26,11%) e das posições neutras (24,02). As médias de todas as opções de escolha estão discriminadas na Tabela 16:

**Tabela 16 - Fator Aprendizagem Organizacional
Percentuais das Escolhas**

Opção	Percentual Válido - %
Discordo Totalmente	8,48
Discordo	17,63
Nem concordo nem discordo	24,02
Concordo	31,96
Concordo Totalmente	17,91

Seguindo-se os grupamentos utilizados nas análises anteriores, serão discutidos os resultados que apresentaram as maiores e as menores médias.

Primeiramente, constata-se que não houve diferença significativa nas médias totais atribuídas aos itens dos três fatores iniciais, Aquisição do Conhecimento, Distribuição da Informação e Memória Organizacional, que obtiveram médias 3,39 , 3,37 e 3,31, respectivamente.

Dentro do fator Aquisição do Conhecimento, destaca-se positivamente o subfator Aprendizagem pela Experiência Direta, com média de 3,50, superior à Aprendizagem pela Investigação (3,35) e significativamente superior à Aprendizagem pela Experiência de Terceiros (3,08).

Os resultados mostram que a experiência direta, que historicamente se constituiu em um aspecto valorizado na organização, mantém-se significativa. Mas o que é mais significativo, em termos de aprendizagem, e talvez um elemento novo, são os processos de análise da experiência, constatados positivamente nas respostas – busca de melhorar as formas de coletar informações sobre resultados, análise das causas de sucesso/fracasso de experiências e estímulo aos funcionários para buscar os resultados das experiências. Aprender mediante a reflexão das conseqüências das ações é considerado hoje o ponto mais importante da aprendizagem pela experiência, conforme afirmam teóricos como Easterby-Smith (1997) e Larsen (1997).

No entanto, existe indicação de que esses processos de análise da experiência ainda estejam mais voltados para aspectos internos do Banco, fato evidenciado pela baixa percepção da busca de informações sobre os resultados da experiência junto aos clientes e confirmado pela diferença significativa entre as

médias da aprendizagem pela própria experiência e as demais formas de aprendizagem da experiência pesquisadas.

Outros aspectos percebidos como importantes foram a interação dos membros da equipe e a abertura às manifestações dos funcionários nas questões de trabalho, o que mostra a persistência das concepções de cidadania e de democracia que, historicamente, têm caracterizado o perfil e o discurso da empresa. Mas, confirma-se o tipo de aprendizagem mais permitido nas organizações, segundo as categorias de Argyris e Schön (1996), o da aprendizagem de circuito único: os funcionários percebem mais abertura em relação a questionamentos de procedimentos e rotinas e menos em relação ao questionamento dos objetivos, políticas e diretrizes da organização.

Quanto aos aspectos relacionados à experimentação, percebe-se que experimentar é permitido e valorizado, como também o são as novas idéias. No entanto, a tolerância a erros, que se constitui condição necessária para a experimentação, não é percebida na mesma intensidade, e ainda menos a comunicação de erros a outras áreas da empresa envolvidas. Para os teóricos de aprendizagem organizacional como Garvin (1993), Day (1994) e Schein (1993), a importância da experimentação é fundamental no processo da aprendizagem organizacional, mas está associada à necessidade de aceitar e tolerar erros como parte do processo, não podendo ocorrer se existir o que Day (1994) chama de síndrome do medo do fracasso.

Os resultados referentes à aprendizagem pela experiência de terceiros revelam que os funcionários são conscientes da importância de se deter informações sobre o ambiente negocial, mas, no entanto, são pouco percebidas as ações concretas que conduzem a esse tipo de aprendizagem, como o acesso a informações sobre a concorrência e o incentivo à obtenção de informações sobre os concorrentes e sobre suas experiências. Esse resultado sugere que existe distância entre o que é considerado importante e as ações efetivas para inseri-lo na organização.

Evidencia-se, também, a consciência da importância, para o sucesso da organização, do conhecimento do ambiente externo, mas essa importância não se concretiza significativamente na percepção da existência de estímulo aos funcionários para se relacionarem com pessoas que detêm informação externa e

nem na busca de informações externas de forma mais permanente, mesmo na ausência de problema ou oportunidade.

Os resultados mostram que, apesar de sua reconhecida importância, a investigação do ambiente externo ainda não se caracteriza como um esforço permanente, aquilo que DiBella e Nevis (1999) chamam de investigação imperativa, indicando que as ações nesse sentido parecem estar mais restritas ao nível estratégico da empresa.

A maior percepção do monitoramento com base nos aspectos considerados positivos na organização e a menor percepção do monitoramento baseado nos aspectos negativos, sugerem uma tendência da empresa em explorar mercadologicamente suas vantagens sobre a concorrência e não a preocupação em melhorar os aspectos nos quais ela se encontra em desvantagem. Nesse sentido, Prahalad (1998) sugere que as empresas devem monitorar suas unidades também quanto às defasagens em relação às empresas líderes, a fim de se manterem competitivas.

Quanto aos aspectos da Distribuição da Informação, existe a percepção da adequação dos sistemas formais no que se refere às informações internas – como relatórios, instruções, rotinas, regras de acesso aos sistemas informatizados etc. Porém, o mesmo não ocorre em relação ao acesso pelos funcionários a informações de outras organizações e instituições, quase não percebido. A percepção do sistema informal aponta a existência de estímulo à troca de informações e a existência de recursos tecnológicos que a facilitam, embora seja percebido como baixo o índice de troca de informações entre funcionários de mesma função. A percepção da adequação dos sistemas parece dever-se às redes para transmitir e receber informações existentes no Banco, redes essas consideradas por Day (1994) o maior aliado na batalha da disseminação da informação.

Pelos resultados obtidos em relação aos vários mecanismos de distribuição pesquisados, o treinamento é o que tem mais visibilidade, com a percepção de que as informações advindas de treinamento são levadas em consideração e de que estão associadas a novos conhecimentos e habilidades. Contudo, a compatibilidade dos conteúdos do treinamento com a realidade do trabalho é percebida menos uniformemente pelos funcionários. Esses aspectos são importantes se for considerada a afirmativa de Garvin (1993) de que os programas de treinamento são

efetivos à medida em que forem associados ao uso de informações ou habilidades novas no ambiente de trabalho.

Outros mecanismos de distribuição da informação pesquisados, à exceção da realização de visitas a outras áreas – nos quais estão incluídos rodízio, estágio, transferência interna de funcionários, apresentação de trabalhos das áreas, relatos de eventos de treinamento etc. – foram menos percebidos e percebidos de forma muito heterogênea. Esta diversidade talvez se explique pelo fato de que esses mecanismos não são institucionalizados, ficando seu uso na dependência de critérios locais.

Quanto aos aspectos relacionados à Memória Organizacional, a percepção de que são identificadas informações úteis para uso futuro é um dos aspectos que contribui para que a memória organizacional não se perca, segundo Huber (1991). Um aspecto relevante da memória organizacional é a questão do registro, como forma de transformar o conhecimento tácito em explícito e reter, na organização, os conhecimentos residentes nas cabeças das pessoas. Para Tsang (1999), além desses aspectos, o registro também é uma forma de enfatizar a aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa demonstra positivamente a existência de orientações para documentar resultados de trabalhos relevantes e a percepção de trabalhos que mencionam o nome dos seus autores. Mas também indica baixa percepção dos procedimentos para extrair o conhecimento de funcionários especialistas e da perda de conhecimento representado pelo desligamento de funcionários.

Os funcionários não perceberam dificuldades em localizar as informações de que necessitam. Outra constatação da pesquisa – importante no âmbito da localização da informação – é a de que os funcionários conhecem as habilidades e conhecimentos uns dos outros.

A percepção de acesso ao conhecimento de funcionários especialistas foi significativa, bem como a concordância de que prestar informações faz parte das atribuições desses funcionários. A relevância disso está bem dimensionada pela afirmativa de Budzik *et al.* (2001) de que o acesso a especialistas pode significar a diferença entre ter sucesso e fracassar. Um aspecto pouco percebido é o acesso a informações sobre esses especialistas.

A percepção de que a obtenção de informação não é dificultada pela competição entre equipes e áreas é um aspecto positivo que, segundo Argote (*apud* LANT, 2000), favorece o compartilhamento da informação.

As ferramentas de busca, o padrão de classificação de dados e a clareza das regras de acesso foram percebidos como facilitadores da obtenção de informações existentes nos sistemas informatizados, aspectos que, para Anand (1998), desempenham um papel crucial para facilitar a recuperação da memória organizacional.

4.4 Resumo das análises efetuadas

A seguir apresenta-se um quadro-resumo que relaciona os objetivos da dissertação, os procedimentos estatísticos adotados e os resultados de todas as análises realizadas – exploratórias, fatoriais, descritivas e inferenciais.

Quadro 4 - Resumo das Análises Efetuadas

Objetivos	Procedimentos Estatísticos	Resultados
1. Construir e validar um instrumento destinado a medir, de acordo com as percepções dos funcionários, a existência de características relacionadas à aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação.	Análises Exploratórias	.correção dos dados .menos de 1% do total dos itens - substituição pela média .eliminação de 131 casos extremos multivariados - amostra 903 casos .presença de assimetria, falta de linearidade. Ausência de multicolinearidade e singularidade
	.Acuidade da digitação da entrada dos dados .Identificação dos dados faltosos .Identificação dos dados extremos uni e multivariados .Análise da normalidade, linearidade, multicolinearidade e singularidade	
	Análises dos Componentes Principais	
	.Fatorabilidade da Matriz R - tamanho das correlações existentes - teste de adequação da amostra. .teste <i>scree</i> - critério de porcentagem da variância explicada. - critério do <i>eigenvalue</i> mínimo = 2	33% de correlações acima de 0,30 . <i>KMO</i> : 0,97 . 1 Fator . 2 Fatores . 3 Fatores

Objetivos	Procedimentos Estatísticos	Resultados
	<p>Análises Fatoriais</p> <p>.3 Fatores (2 vezes)</p> <p>.2 Fatores (2 vezes)</p> <p>.1 Fator (2 vezes)</p>	<p><i>Fator 1</i> Variância Explicada: 34,5 / 33,9 <i>Alpha de Cronbach:</i> 0,94 / 0,93</p> <p><i>Fator 2</i> Variância Explicada: 4,7 / 5,1 <i>Alpha de Cronbach:</i> -,005 / -,005</p> <p><i>Fator 3</i> Variância Explicada: 4,0 / 4,4 <i>Alpha de Cronbach:</i> 0,49 / 0,41</p> <p><i>Fator 1</i> Variância Explicada: 33,8 / 34,1 <i>Alpha de Cronbach:</i> 0,93 / 0,93</p> <p><i>Fator 2</i> Variância Explicada: 5,7 / 5,9 <i>Alpha de Cronbach:</i> 0,11 / 0,11</p> <p><i>Fator 1</i> Variância Explicada: 29,9 / 29,1 <i>Alpha de Cronbach:</i> 0,81 / 0,83</p> <p><i>Fator Aprendizagem Organizacional</i> 69 itens > 0,40 no. de itens excluídos: 14 Variância Explicada: 29,1 <i>Alpha de Cronbach:</i> 0,83 <i>KMO:</i> .973 <i>Bartlett' Test:</i> 32052,065 Matriz Covariância do escore fatorial: .975</p>
2. Descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada	<p>Análises Descritivas</p> <p>.Computação da Média, Desvio Padrão e Erro Padrão</p> <p>.Teste "t" de <i>Student</i></p>	<p>.Média: 3,35 .Desvio Padrão: 0,65 .Erro Padrão: 0,02</p> <p>.t = 15,25 , p < 0,01 . A média da população encontra-se entre o intervalo de 3,3051 e 3,3952.</p>
3. Verificar, de acordo com as características pessoais e funcionais dos respondentes, se existem diferenças de percepção em relação às variáveis estudadas.	<p>Análises Inferenciais</p> <p>.Análises de Variância – ANOVAS</p> <p>.Correlações de <i>Pearson</i></p>	<p>Diferenças de Média</p> <p><i>Sexo</i> Não significativo – F= 0,366, p < 0,01</p> <p><i>Idade</i> sim entre 26-35 anos e 46-55 anos sim entre 36-45 e anos e 46-55 anos F=6,304 , p < 0,01</p> <p><i>Escolaridade:</i> Não significativo – F= 1,356, p > 0,01</p> <p><i>Exercício de Chefia</i> sim para chefes e não chefes F= 10,137 , p < 0,01</p> <p><i>Local de Trabalho.</i> Não significativo – F= 1,221, p > 0,01</p> <p><i>Tempo de Serviço:</i> Sim – r = 0,073, p < 0,05</p>

5 CONCLUSÃO

Como visto nos capítulos anteriores, a aprendizagem organizacional representa atualmente uma capacidade identificada estreitamente com as condições de sobrevivência e de sucesso das organizações.

Da mesma forma, os constructos do processamento da informação, objetos desta pesquisa, são temas relacionados fortemente ao desempenho organizacional, à medida em que se reconhece o papel estratégico do conhecimento nesse desempenho.

Em razão disso, torna-se relevante identificar os fatores que impactam, positiva ou negativamente, a capacidade das organizações para aprender, na perspectiva do seu processamento da informação. A identificação desses fatores permite a realização de diagnósticos que fornecem informações para o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem, diagnósticos esses que só serão válidos se forem elaborados mediante processos e instrumentos confiáveis.

As buscas na literatura revelaram – no âmbito da pesquisa realizada – a escassez de instrumentos válidos, derivados de procedimentos de elaboração e testagem cuidadosas, do ponto de vista científico, para diagnosticar aspectos relacionados à aprendizagem nas organizações. No enfoque do processamento da informação, não foi encontrado nenhum instrumento que contemplasse os constructos objetos desta pesquisa, a não ser alguns poucos itens em dois instrumentos.

Outro aspecto que definiu o foco da presente pesquisa foi o desafio representado pela testagem empírica dos constructos elaborados por Huber (1991), os quais estão associados a numerosas teorias existentes, que o autor busca articular. Esse estudo de Huber (1991) reveste-se de grande relevância teórica, considerando-se que responde a uma deficiência freqüentemente apontada na área de aprendizagem organizacional, qual seja, a falta de sínteses de trabalhos de diferentes grupos de pesquisadores que sejam realizados de forma cumulativa e integrativa.

Dentro desse contexto, inseriu-se o objetivo geral desta pesquisa: *criação e validação de instrumento para mensurar características de aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação*, com base em três

dos quatro constructos elaborados por Huber (1991) – aquisição do conhecimento, distribuição da informação e memória organizacional.

Nesse sentido, encaminharam-se procedimentos teóricos, empíricos e estatísticos, orientados pelo propósito de assegurar os requisitos de validade e confiabilidade exigidos de um instrumento de pesquisa destinado a medir variáveis de aprendizagem organizacional em organizações.

O instrumento unifatorial resultante, a Escala de Medida de Aprendizagem Organizacional – EMAO, foi validado empiricamente e mostrou ter qualidade psicométrica para medir as variáveis relacionadas à aprendizagem organizacional, por apresentar validade conceitual e fatorial e bom nível de precisão para fins de pesquisa (*Alpha de Cronbach* de 0,83).

Do ponto de vista teórico, a comprovação da validade fatorial do questionário demonstrou também, empiricamente, a correlação dos constructos elaborados por Huber (1991) relacionados à aprendizagem organizacional, o que representa um teste da efetividade da síntese realizada pelo autor. O que se confirma é que os aspectos selecionados das várias teorias abrigadas nos constructos aquisição do conhecimento, distribuição da informação e memória organizacional são correlacionados, à medida em que os itens que os representaram se mostraram válidos (carga fatorial acima de 0.40).

Observa-se também que, no processo de validação do questionário, as análises fatoriais revelaram possibilidades de os itens relativos ao fator inicial da aquisição do conhecimento virem a constituir um instrumento específico de medida para esse constructo, em razão de ter-se mantido consistente como um fator, com índice alto de precisão (*Alpha de Cronbach* mínimo de 0,93). Pretende-se futuramente repetir todas as análises realizadas com os itens relativos a esse fator, utilizando-se a mesma amostra da presente pesquisa.

Convém assinalar que nem todas as fontes bibliográficas indicadas no estudo de Huber (1991) foram localizadas, considerando-se que o referido estudo, de natureza revisional, não esclarece suficientemente alguns pontos, havendo necessidade de se recorrer às fontes originais.

A falta de acesso a algumas das fontes citadas fez com que se buscassem outras referências relacionadas aos temas para subsidiar a construção dos itens. Dessa forma, dependendo do acesso ou não às referências bibliográficas, citadas ou

complementares, alguns temas estão mais bem cobertos conceitualmente do que outros, sendo que alguns deles ficaram restritos às observações de Huber (1991).

É necessário também observar que as teorias abrangidas pelos constructos de Huber (1991), por constituírem um corpo teórico extenso e complexo, não puderam ser totalmente exploradas em função de constrangimentos impostos pela necessidade de se construir um questionário de tamanho razoável.

Nesse contexto insere-se a ausência do constructo Interpretação da Informação, não explorado nesta pesquisa.

Outro aspecto dificultador foi a inexistência de instrumentos válidos para medir aprendizagem organizacional que pudessem servir de referência, tanto em termos de sugestão de conteúdos, quanto pela descrição da trajetória metodológica da sua construção e validação. Em razão disso, buscou-se relatar os procedimentos desta pesquisa de forma a fornecer subsídios para a construção e validação de novos instrumentos de medida em futuras pesquisas.

Também existe a necessidade de que o questionário seja aplicado em outras organizações com características diversificadas, visando à sua padronização, uma vez que se propõe ser um instrumento de medida para qualquer organização e dirigido a todos os empregados.

No que se refere aos dois outros objetivos da presente pesquisa – *descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada e verificar as diferenças de percepção em relação às variáveis estudadas em função das características pessoais e funcionais dos respondentes* – considera-se que os resultados contêm informações que podem contribuir para o aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem da organização pesquisada.

A dimensão da aprendizagem organizacional, fornecida pela média das variáveis (3,35 numa escala de 1 a 5 pontos), demonstra que os aspectos pesquisados estão presentes na organização, mas não de forma extensa, informação que se torna ainda mais relevante na medida em que também foi demonstrado que essa média é representativa da percepção do total dos funcionários do Banco. Esse índice mostra que existe um campo grande de possibilidades para ações de melhoria da capacidade de aprendizagem da organização.

A apresentação dos resultados por grupos de variáveis relacionadas a um mesmo conteúdo teve o intuito de proporcionar mais visibilidade aos aspectos que

precisam ser reforçados ou alterados, de forma a facilitar os processos de intervenção e a tornar a aprendizagem mais efetiva.

As informações obtidas fornecem indicações relevantes que deverão merecer análises mais cuidadosas à luz das condições e dos objetivos atuais da organização pesquisada. Entre essas informações figuram: a ênfase na aprendizagem pela experiência direta, talvez em detrimento da aprendizagem da experiência de terceiros e da investigação; a aparente contradição em valorizar o cliente mas não buscar informações junto a ele; e a convivência do incentivo à experimentação no trabalho com a tolerância a erros.

Os resultados relativos às diferenças de percepção dos funcionários em função de suas características funcionais e pessoais também constituem informações relevantes a serem analisadas. A maior compreensão das causas e conseqüências da diversidade de percepção – e das razões pelas quais essas semelhanças e diferenças ocorrem – pode trazer contribuições significativas ao aperfeiçoamento dos processos de aprendizagem existentes.

As informações à organização pesquisada também contemplarão o levantamento da questão existente no questionário, sobre as três formas pelas quais os funcionários adquirem conhecimento no Banco. Essas respostas serão relacionadas aos dados demográficos dos sujeitos pesquisados, de modo a se ter uma visão das formas de aquisição do conhecimento dos vários segmentos do Banco, o que poderá fornecer indicações relevantes às áreas de treinamento, gerenciamento dos sistemas de informação e gestão do conhecimento.

Finalmente, considerando-se as muitas necessidades percebidas no desenvolvimento da presente pesquisa, sugere-se a realização de estudos futuros em relação a:

- ▶ Percepção da aprendizagem organizacional como um conceito uni ou multifatorial.
- ▶ Aprendizagem organizacional como metáfora da aprendizagem individual.
- ▶ Exploração de cada um dos constructos do processamento da informação relacionados à aprendizagem organizacional, individualmente, incluindo-se também o constructo não abordado nesta pesquisa, relativo à interpretação da informação.
- ▶ Relação entre aprendizagem da experiência direta e outras formas de aprendizagem da experiência.

- ▶ Relação dos pressupostos da aprendizagem organizacional com modelos de treinamento e desenvolvimento existentes nas organizações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKERMAN, Mark S. Definitional and contextual issues in organizational and group memories. **Information Technology & People**, v. 9, n. 1, p. 10-24, 1996.

_____. Augmenting the organizational memory: a field study of Answer Garden. Published in the **Proceedings of the ACM Conference on Computer-supported Cooperative Work**, p. 243-252, Nov. 1994. Disponível em: <<http://www.ics.uci.edu/CORPS/ackerman.htm>>. Acesso em: 18 set. 2001.

ACKERMAN, Mark S.; HALVERSON, Christine. **Organizational memory: processes, boundary, objects, and trajectories**. Disponível em: <<http://www.ics.uci.edu/CORPS/ackerman.htm>>. Acesso em: 18 set. 2001.

ADLER, Paul, S.; COLE, Robert E. Designed for learning: a tale of two auto plants. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 34, n. 3, p. 85-94, Spring, 1993.

ANAND, Vikas. An organizational memory approach to information management. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, Volume, Número, Oct. 1998. Disponível em: <http://www.findarticles.com> . Acesso em: 18 out. 2001.

ANTONACOPOULOU, Elena. Developing learning managers within learning organizations: the case of Three Major Retail Banks. In: EASTERBY-SMITH, Mark et al. (Eds.). **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice**. London: Sage Publications, 1999, p. 217-242.

ARGYRIS, Chris. Action Science and Intervention. **The Journal of Applied Behavioral Science**, Greenwich, v. 19, n. 2, p. 115-140, 1983.

_____. Teaching smart people how to learn. **Harvard Business Review**, Boston, v.9, n. 3, p. 99-109, May-Jun., 1991.

_____. Good communication that blocks learning. **Harvard Business Review**, Boston, v. 72, n. 4, p. 77-85, July-August, 1994.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational Learning**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

_____. **Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice**. Reading, MA: Addison-Wesley, 1996.

BAIN, Alistair. Social defenses against organizational learning. **Human Relations**, New York, v. 51, n. 3, p. 413-429, Mar., 1998.

BALDWIN, Timothy T.; DANIELSON, Camden; WIGGENHORN, William. The evolution of learning strategies in organizations: from employee development to business redefinition. **Academy of Management Executive**, New York, v. 11, n. 4, p. 47-58, 1997.

BALAUSTRAMANIAN, V. **Organizational learning and information systems.**

Disponível em: <<http://www.bmgt.edu/business/academicdepts/is/learning/orghrn1.html>>. Acesso em: 05 abr. 1999.

BANCO DO BRASIL. **Novo Modelo Organizacional para as Agências.**

Informações Gerais. Condensado. Brasília, Departamento de Organização e Métodos do Banco do Brasil, 1988a.

_____. **O Banco do Brasil na Hora da Verdade.** Brasília, Secretaria Executiva do Banco do Brasil, 1995.

_____. **Boletim de Informações ao Pessoal.** Edição de 13 de outubro de 1997 – Comemorativa dos 189 anos da Instituição. Brasília: Unidade de Comunicação e Marketing do Banco do Brasil, 1997a.

_____. **Balanco Social 1997.** Brasília: Unidade de Comunicação e Marketing do Banco do Brasil, 1997b.

_____. **Relatório Anual 1997.** Brasília: Unidade de Comunicação e Marketing do Banco do Brasil, 1997c.

_____. **Relatório Anual 1998.** Brasília: Unidade de Comunicação e Marketing do Banco do Brasil, 1998.

_____. **Balanco Social 1999.** Brasília: Unidade de Comunicação e Marketing do Banco do Brasil, 1999 .

_____. **Relatório Anual 2000.** Brasília: Unidade de Estratégia, Marketing e Comunicação do Banco do Brasil, 2000a.

_____. **Conhecimento.** Fascículo nº 22 do Programa de Profissionalização. Brasília: Unidade de Função Recursos Humanos do Banco do Brasil, 2000b.

_____. **Balanco Social, 2000.** Brasília: Unidade de Estratégia, Marketing e Comunicação do Banco do Brasil, 2000c.

_____. **Análise de Desempenho, 2000.** Brasília: Unidade de Estratégia, Marketing e Comunicação, 2000d.

BEER, Michael; WALTON, Anna Elise. Organization change and development. In: ROSENZWEIG, M. et al. (Eds.), **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 38, p. 339-368, 1987.

BEER, Michael; EISENSTAT, Russell A. Developing an organization capable of implementing strategy and learning. **Human Relations**, New York, v. 49, n. 5, p. 597-619, May, 1996.

BERNARDES, Maria Elisa B. *Learning organization: uma resposta viável às recomendações estratégicas da atualidade.* In: **Anais do 22º Encontro da**

Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1998.

_____. *Learning organization* em empresa brasileira: um estudo de caso. In: **Anais do 23º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD**. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

BOHN, Roger E. Measuring and managing technological knowledge. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 36, n. 1, p. 61-73, Fall 1994.

BORGES, Mônica Erichsen N. A informação como recurso gerencial das organizações na sociedade do conhecimento. **Ciência da Informação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 181-188, Maio/Ago. 1995.

BRANDÃO, Hugo Pena. **Gestão Baseada nas Competências**: um estudo sobre competências profissionais na indústria bancária. 1999. Dissertação (Mestrado em Administração) - Faculdade de Estudos Sociais Aplicados, Departamento de Administração, Universidade de Brasília, Brasília.

BROWN, John S.; DUGUID, Paul. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, p. 40-57, Feb., 1991.

BRUNO-FARIA, Fátima de. **Estímulos e Barreiras à Criatividade no Ambiente de Trabalho de uma Instituição Bancária**. 1996. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

BUDZIK, Jay; HAMMOND, Kristian, J.; WANG, Herbert; GOMEZ, Louis M. Enabling learning through the capture and reuse of organizational expertise. 2001. Disponível em: <<http://budzik.hammond@infolab.nwu.edu>> e <<http://wang.gomez@ils.nwu.edu>>. Acesso em: 23 set. 2001.

BULGACOV, Sérgio; TOKIKAWA, Sandra M.V. O resgate do conhecimento: um estudo exploratório. In: **Anais do 23º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD**. Foz do Iguaçu: ANPAD, 1999.

CAMPBELL, Terry; CAIRNS, Heather. Developing and measuring the learning organization: from buzzwords to behaviors. **Industrial and Commercial Training**, Bradford, v. 26, n. 7, p. 10-15, 1994.

CHASTON, Ian; BADGER, Beryl; SADLER-SMITH, Eugene. Organizational learning: an empirical assessment of process in small U.K. manufacturing firms. **Journal of Small Business Management**, Milwaukee, v. 39, n. 2, p. 139-151, Apr., 2001.

COHEN, Wesley M.; LEVINTHAL, Daniel A. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 35, n. 1, p. 128-152, Mar., 1990.

COHEN, M. D. , SPROULL, Lee S. Editor's Introduction. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, Feb., 1991.

CROSS, Rob. Technology is not enough: improving performance by building organizational memory. **Sloan Management Review**, Cambridge, Spring, 2000. Disponível em : <<http://www.findarticles.com>>. Acesso em: 18 set. 2001.

CROSSAN, Mary; GUATTO, Tracy. Organizational learning research profile. **Journal of Organizational Change Management**. Bradford, v. 9, n. 1, p. 107-112, 1996.

DAVENPORT, Thomas H. ; DeLONG, D.W. ; BEERS, M.C. Successful knowledge management projects. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 39, p. 43-57, Winter 1998.

DAY, George S. Continuous learning about markets. **California Management Review**, Berkeley, v. 36, n. 4, p. 9-31, Summer 1994.

DE GEUS, Arie P. A empresa viva. **HSM Management**, São Paulo, v. 13, p. 26-34, Mar./Abr., 1999.

_____. Planning as learning. **Harvard Business Review**, Boston, v. 66, n. 4, p. 70-75, Mar./Apr., 1988.

DiBELLA, Anthony J.; NEVIS, Edwin C. **Como as Organizações Aprendem** uma estratégia integrada voltada para a construção da capacidade de aprendizagem. São Paulo; Educator, 1999.

DILLMAN, Don A. Increasing mail questionnaire response in large samples of the general public. **Public Opinion Quarterly**, Columbia, v. 36, n. 2, p. 255-257, Summer, 1972.

DOGSON, Mark. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, Berlin, v. 14. n. 3, p. 375-394,1993.

DRENTH, Peter J. D. Research in work and organizations psychology: principles and methods. In: DRENTH, Peter J. D. et al. (Eds.). **Handbook of Work and Organizations Psychology**, Chichester, p. 13-50, 1984.

DREW, Stephen A. W. From knowledge to action: the impact of benchmarking on organizational performance. **Long Range Planning**, Exeter, v. 30, n. 3, p. 427-441,Jun., 1997.

DRUCKER, Peter F. The coming of the new organization. **Harvard Business Review**, Boston, v. 66, n. 1, p. 45-53, Jan./Feb. 1988.

DUNCAN, Robert; WEISS, Andrew. Organizational learning: implications for organizational design. In: STAW, B.M. et al. (Eds.). **Research in Organizational Behavior**, Greenwich, v. 1, p. 75-123, 1979.

EASTERBY-SMITH, Mark. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. **Human Relations**, New York, v. 50, n. 9, p. 1085-1113, Sep. 1997.

EASTERBY-SMITH, Mark.; ARAUJO, Luís. Organizational learning: current debates and opportunities. In: EASTERBY-SMITH, Mark et al. (Eds.). **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice**. London: Sage Publications, 1999, p. 1-22.

EASTERBY-SMITH, Mark; SNELL, Robin; GHERARDI, Silvia. Organizational learning: diverging communities of practice?. **Management Learning**, London, v. 29, n. 3, p. 259-272, Sep., 1998.

EISENHARDT, Kathleen. O limiar do caos. **HSM Management**, São Paulo, v. 13, p. 86-92, Mar./Abr. 1999.

FINGER, Matthias.; BRAND, Silvia B. The concept of the "learning organization" applied to the transformation of the public sector: conceptual contributions for theory development. In: EASTERBY-SMITH, Mark et al. (Eds.). **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice**. London: Sage Publications, 1999, p. 130-156.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza L. **Aprendizagem e Inovação Organizacional: as experiências do Japão, Coréia e Brasil**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1997.

FLEURY, Maria Tereza L. Aprendendo a mudar - aprendendo a aprender. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 5-11, Jul./Set., 1995.

_____. O desvendar a cultura de uma organização. In: FLEURY, Maria Tereza L. et al. **Cultura e Poder nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1996, p. 15-27.

FREYTAG, Per V.; HOLLENSSEN, Svend. The process of benchmarking, benchlearning and benchaction. **The TQM Magazine**, Bradford, v. 13, n. 1, p. 25-34, 2001.

FÓRUM REPENSANDO O BANCO DO BRASIL – **Repensando o BB**. Gabinete do Representante dos Funcionários – GAREF e outras entidades. Brasília, 1995.

GARCIA, Cristina O' Reilly et al. **Treinamento de Altos Executivos: o caso do Banco do Brasil**. 1997. Estudo de Caso (MBA em Marketing) - Banco do Brasil / Instituto de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GARVIN, David A. Building a learning organization. **Harvard Business Review**, Boston, v. 73, n.4, p. 78-91, Jul./Aug. 1993.

GERSTENFELD, Arthur; BERGER, Paul. An analysis of utilization differences for scientific and technical information. **Management Science**, Providence, v. 26, n. 2, p. 165-179, Feb., 1980.

GIESBRECHT, Hulda Oliveira. **Inteligência Tecnológica** - estudo das práticas de dois institutos de pesquisa tecnológica no Brasil. 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Estudos Sociais Aplicados - Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília, Brasília.

GIL, Antonio C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOH, Swee; RICHARDS, Gregory. Benchmarking the learning capability of organizations. **European Management Journal**, Exeter, v. 15, n. 5, p. 575-583, Oct 1997.

GOUVEIA, Valdiney V.; GÜNTHER, Hartmut. Taxa de resposta em levantamento de dados pelo correio: o efeito de quatro variáveis. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 163-168, Maio/Ago., 1995.

HANDY, Charles. Managing the dream. In: CHAWLA, S. & RENESCH, J. (Eds.) **Learning organizations**: developing cultures for tomorrow's workplace. Portland, OR: Productivity Press, 1995.

HENDRY, Chris. Understanding and creating whole organizational change through learning theory. **Human Relations**, New York, v. 49, n. 5, p. 621-641, May, 1996.

HENRIQUES, Vania Patalano. **O Treinamento da Alta Administração do Banco do Brasil (1964-1978)**. 1995. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Faculdade de Comunicação, Universidade de Brasília, Brasília.

HERRIOT, Scott R., LEVINTHAL, Daniel; MARCH, James G. Learning from experience in organizations. **The American Economic Review**, Menasha, v. 75, n. 2, p. 298-302, May, 1985.

HILL, Rosemary. A measure of the learning organization. **Industrial and Commercial Training**, Bradford, v. 28, n. 1, p. 19-25, 1996.

HODGETTS, Richards M.; LUTHANS, Fred; LEE, Sang M. New paradigm organizations: from total quality to learning to world-class. **Organizational Dynamics**, Oxford, v. 22, n. 3, p. 5-19, Winter, 1994.

HONG, Jon-Chao; KUO, Chia-Ling. Knowledge management in the learning organization. **Leadership & Organization Development Journal**, Bradford, v. 20, n. 4, p. 207-215, 1999.

HUBER, George P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, p. 88-115, Feb., 1991.

_____. The nature and design of post-industrial organizations. **Management Science**, Providence, v. 30, n. 8, p. 928-951, Aug., 1984.

_____. Organizational information systems: determinants of their performance and behavior. **Management Science**, Providence, v. 28, n. 2, p. 138-155, Feb., 1982.

HUTCHINS, Edwin. Organizational learning and communities-of-practices: toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, p. 14-39, Feb., 1991.

HUYSMAN, Marleen. Balancing biases: a critical review of the literature on organizational learning. In: EASTERBY-SMITH et al. (Eds.). **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice**. London: Sage Publications, 1999, p. 59-74.

INKPEN, Andrew C.; CROSSAN, Mary M. Believing is seeing: joint ventures and organization learning. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 32, n. 5, p. 595-618, Sep., 1995.

KETELHÖHN, Werner. Act and think to create the learning organizations of the 1990s. **European Management Journal**, Exeter, v. 12, n. 3, p. 265-269, Set., 1994.

KIM, Daniel H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, David A. **A Gestão Estratégica do Capital Intelectual: recursos para a economia baseada em conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998, p. 61-92.

KOFMAN, Fred.; SENGE, Peter. Communities of commitment: the heart of learning organization. **Organizational Dynamics**, Oxford, v. 22, n. 2, p. 5-23, Autumn 1993.

KOLB, David A. A gestão e o processo de aprendizagem. In: STARKEY, Ken. **Como as Organizações Aprendem**. São Paulo: Futura, 1997, p. 321-341.

KOZA, Mitchell P.; THOENIG, Jean-Claude. Organizational theory at the crossroads: some reflections on European and United States approaches to organizational research. **Organization Science**, Providence, v. 6, n. 1, p. 1-8, Jan./Feb., 1995.

KUWADA, Kotaro. Strategic learning: the continuous side of discontinuous strategic change. **Organization Science**, Providence, v. 9, n. 6, p. 719-736, Nov./Dec., 1998.

LANT, Theresa K. Organizational learning: creating, retaining, and transferring knowledge. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, Sep. 2000. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>>. Acesso em 01 out. 2001.

LARSEN, Henrik H. Do high-flyer program mes facilitate organizational learning? **Journal of Managerial Psychology**, Bradford, v. 12, n. 1, p. 48-59, 1997.

LEVINTHAL, Daniel A., MARCH, James G. The myopia of learning. **Strategic Management Journal**, Chichester, 1993, n. 14, p. 95-112, Winter, 1993.

LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha; OZ, Sasson. Building learning organizations: the design and implementation of organizational learning mechanisms. **Journal of Applied Behavioral Science**, Greenwich, v. 32, n. 3, p. 292-305, Sep., 1996.

LYNN, Gary S.; MAZZUCA, Mario; MORONE, Joseph G.; PAULSON, Albert S. Learning is the critical success factor in developing truly new products. **Research - Technology Management**, Washington, p. 45-51, May/Jun. 1998.

MACDONALD, Stuart. Learning to change: an information perspective on learning in the organization. **Organization Science**, Providence, v. 6, n. 5, p. 557-568, Sep./Oct. , 1995.

MACH, Marian.; DZBOR, Martin.; FURDIK, Karol.; PARALIC, Jan. Organizational memory: a knowledge modelling approach. Disponível em: <machm@tuke.sk>, <M.Dzbor@open.ac.uk>; <furdik@novitec.sk>; <paralic@tuke.sk> . Acesso em: 18 set. 2001.

MAHAJAN, Vijay; SHARMA, Subhash.; BETTIS, Richard A. The adoption of the M-form organizational structure: a test of imitation hypothesis. **Management Science**, Providence, v. 34, n. 10, p. 1188-1201, Oct., 1988.

MALHOTRA, Yogesh. Organizational learning and learning organization: an overview. 1996. Disponível em: <[http:// www.brint.com/papers/orglmg.htm](http://www.brint.com/papers/orglmg.htm)> . Acesso em 13 ago. 2001.

MARCH, J.G.; SPROULL, L. S.; TAMUZ, M. Learning from samples of one or fewer. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, p. 1-13, Feb., 1991.

McGILL, Michael E.; SLOCUM, John W. Jr. **A Empresa mais Inteligente**. Rio de Janeiro: Campus, 1995, p. 181-204.

_____. Unlearning the organization. **Organizational Dynamics**, Oxford, v. 22, n. 2, p. 67 - 79, Autumn, 1993.

MIKKELSEN, A.; GRONHAUG, K. Measuring organizational learning climate. **Review of Public Personnel Administration**, Columbia, v. 19, n. 4, p. 31-44, Fall 1999.

MILLER, Danny. A preliminary typology of organizational learning: synthesizing the literature. **Journal of Management**, Kidlington, v. 22, n. 3, p. 485-505, 1996.

MINER, Anne S.; MEZIAS, Stephen J. Ugly ducking no more: pasts and futures of organizational learning research. **Organization Science**, Providence, v. 7, n. 1, p. 88-99, Jan./Feb., 1996.

MIZRUCHI, Mark S.; FEIN, Lisa C. The social construction of organizational knowledge: a study of the uses of coercitive, mimetic, and normative isomorphism. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 44, n. 4, p. 653-683, Dec., 1999.

MIYASHIRO, Marc. Maintaining organizational memories. **The TQM Magazine**, Bradford, v. 8, n. 3, p. 61-62, 1996.

MOILANEN, Raili. Diagnostic tools for learning organizations. **The Learning Organization**, Bradford, v. 8, n. 1, p. 6-20, 2001.

MOORMAN, Christine ; ; MINER, Anne S. Organizational improvisation and memory organizational. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, Oct. 1998. Disponível em: <<http://www.findarticles.com>> Acesso em 18 set. 2001.

MORGAN, Gareth. **Imagens da Organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORRISON, Elizabeth W. Organizational silence: a barrier to change and development in a pluralistic world. **Academy of Management Review**. Briarcliff Manor, Oct. 2000. Disponível em: <<http://www.findarticles.com/>> . Acesso em 10 out. 2001.

MORRISON, Joline; OLFMAN, Lorne. Organizational memory and knowledge management. **Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences**, 1999. Disponível em: <morrisjp@uwec.edu> e <Lorne.Olfman@cgu.edu>. Acesso em 19 set. 2001.

MUMFORD, Alan. Four approaches to learning from experience. **The Journal of Workplace Learning - Employee Counselling Today**, Bradford, v. 8, n. 5, p. 22-29, 1996.

NEVIS, Edwin C. ; DIBELLA, Anthony J.; GOULD, Janet M. Understanding organizations as learning systems. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 36, p. 73-85, Winter, 1995.

NEWMAN, Michael. Managerial access to information: strategies for prevention and promotion. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 22, n. 2, p. 193-211, Mar., 1985.

NICOLINI, Davide; MEZNAR, Martin B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical issues in the field. **Human Relations**, New York, v. 48, n. 7, p. 727-746, Jul. , 1995.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação do Conhecimento na Empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, Ikujiro. A dynamic theory of organizational knowledge creation. **Organization Science**, Providence, v. 5, n. 1, p. 14-37, Feb. , 1994.

OLIVEIRA, Francisco Djalma de. **A carreira profissional em transformação: variáveis que interferem nas estratégias de carreira dos funcionários do Banco do Brasil**. 1998. Dissertação (Mestrado em Administração) - Escola de Administração, Universidade Federal da Bahia, Salvador de Bahia.

PASQUALI, Luiz. Testes referentes a constructo: teoria e modelo de construção. In: PASQUALI, Luís (Editor), **Instrumentos Psicológicos: Manual Prático de Elaboração**. Brasília: LabPAM / IBAPP, 1999.

_____. **Análise Fatorial: um Manual Teórico-Prático**. Série: Métodos e Técnicas em Psicologia. Universidade de Brasília: Laboratório de Pesquisa em Avaliação e Medida - LabPAM, Brasília, 1997.

PEDLER, Mike. A guide to the learning organization. **Industrial and Commercial Training**, Bradford, v. 27, n. 4, p. 21-25, 1995.

PETERS, Michael; ROBINSON, Viviane. The origins and status of action research. **The Journal of Applied Behavioral Science**, Greenwich, v. 20, n. 2, p. 113-124, May, 1984.

POPPER, Micha; LIPSHTIZ, Raanan. Organizational learning mechanisms - a structural and cultural approach to organizational learning. **The Journal of Applied Behavioral Science**, Greenwich, v. 34, n. 2, p. 161-179, Jun., 1998.

PRANGE, Christiane. Organizational learning - desperately seeking theory? In: EASTERBY-SMITH, Mark et al. (Eds.). **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice**. London: Sage Publications, 1999 p. 23-43.

PRAHALAD, C. K. **Competing for the Future**. Ciclo de Palestras Internacionais 98, Banco do Brasil, Brasília, 1998.

RAELIN, Joseph A. A model of work-based learning. **Organization Science**, Providence, v. 8, n. 6, p. 563-578, Nov./Dec., 1997.

ROBBINS, Stephen P. **Comportamento Organizacional**. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

ROMME, Georges; DILLEN, Ron. Mapping the landscape of organizational learning. **European Management Journal**, Exeter, v. 15, n. 1, p. 68-78, Feb., 1997.

ROTH, George L.; SENGE, Peter. From theory to practice: research territory, processes and structure at the MIT Center of Organizational Learning. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v. 9, n. 1, p. 92-106, 1996.

SCHEIN, Edgar H. How can organizations learn faster? the challenge of entering the green room. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 34, n. 4, p. 85-92, Winter, 1993.

SENGE, Peter. **A Quinta Disciplina**. São Paulo: Best Seller, 1998.

SHRIVASTAVA, P.; SCHNEIDER, S. Organizational frames of reference. **Human Relations**, New York, v. 37, n. 10, p. 795-809, Oct., 1984.

SIMON, Herbert A. Bounded rationality and organizational learning. **Organization Science**, Providence, v. 2, n.1, p. 125-134, Feb. , 1991.

SPENDER, J.-C. Organizational knowledge, learning and memory: three concepts in search of a theory. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v. 9, n. 1, p. 63-78, 1996.

STARBUCK, William H. Unlearning ineffective or obsolete technologies. **International Journal of Technology Management**, Manchester, v. 11, p. 725-737, Nov., 1996.

STATA, Ray. Organizational learning - the key to management innovation. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 30, n. 3, p. 63-73, Spring, 1989.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

STORCK, John. Knowledge diffusion through "strategic communities". **Sloan Management Review**, Cambridge, Winter 2000. Disponível em: < <http://www.findarticles.com/>> . Acesso em 09 maio 2001.

STORINO, Gylcilene R. O conceito de *learning organization* aplicado à administração pública brasileira. In: **Anais do 22º Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração - ENANPAD**. Florianópolis : ANPAD, 2000.

SVEIBY, Karl Erik. **What is knowledge management**, Apr. 2001. Disponível em:<<http://www.sveiby.com>> . Acesso em: 18 set. 2001.

SVEIBY, Karl Erik. **A Nova Riqueza das Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. **Using Multivariate Statistics**. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

TSANG, Eric W.K. Internalization as a learning process: Singapore MNCs in China. **Academy of Management Executive**, New York, v. 13, n. 1, p. 91-101, Feb., 1999.

TSANG, Eric W.K. Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, New York, v. 50, n. 1, p. 73-89, Jan., 1997.

TUSHMAN, Michael L.; KATZ, Ralph. External communication and project performance: an investigation into the role of gatekeepers. **Management Science**, Providence, v. 26, n. 11, p. 1071-1085, Nov., 1980.

ULRICH, Dave.; VON GLINOW, Mary Ann; TODD, Jick. High-impact learning: building and diffusing learning capability. **Organizational Dynamics**, Oxford, v. 22, n. 2, p. 52-66, Autumn, 1993.

van der BENT, Jacqueline; PAAUWE, Jaap.; WILLIAMS, Roger. Organizational learning: an exploration of organizational memory and its role in organizational change processes. **Journal of Organizational Change Management**, Bradford, v. 12, n. 5, p. 377-404, 1999.

WEICK, Karl E. The nontraditional quality of organizational learning. **Organization Science**, Providence, v. 2, n. 1, p. 88-115, Feb., 1991.

WILDAVSKY, Aaron. The self-evaluating organization. **Public Administration Review**, Washington, v. 32, n. 5, p. 509-520, Sep./Oct., 1972.

YASAI-ARDEKANI, Masoud; NYSTROM, Paul C. Designs for environmental scanning systems: tests of a contingency theory. **Management Science**, Providence, v. 42, n. 2, p. 187-204, Feb., 1996.

ZACK, Michael H. Managing codified knowledge. **Sloan Management Review**, Cambridge, Summer 1999. Disponível em: <<http://www.findarticles.com/>>. Acesso em 19 set. 2001.

ZUCKER, Lynne C. Institutional theories of organization. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v. 13, p. 443-464, 1987.

APÊNDICE A

**QUESTIONÁRIO – ESCALA DE MEDIDA DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL -
EMAO**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS UNIVERSITÁRIO - TRINDADE - CAIXA POSTAL 476
CEP 88040-900 - FLORIANÓPOLIS - SANTA CATARINA
Tel. +55 (48) 331-7055 Fax + 55 (48) 331-7075

Prezado(a) colega,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que subsidiará minha dissertação de mestrado na Universidade Federal de Santa Catarina. Visa identificar características de aprendizagem organizacional relacionadas ao processamento da informação, área que hoje desempenha um papel fundamental na sobrevivência e no sucesso das organizações.

A amostra dos funcionários foi escolhida de forma estatística, não havendo qualquer registro de controle dos respondentes, a não ser da minha parte, ficando assim assegurado o sigilo absoluto de suas respostas.

Sua contribuição no preenchimento deste questionário é imprescindível para o sucesso deste trabalho. Por isso, conto com sua disposição e interesse em responder, de forma que as informações obtidas possam contribuir para a melhoria da aprendizagem no Banco.

O Banco do Brasil irá receber um relatório final da pesquisa, com os dados obtidos já tabulados e analisados, juntamente com sugestões e recomendações acerca do assunto.

Solicito que a devolução seja feita até 12.11.01, utilizando-se do envelope anexo, já endereçado à GERIE BRASÍLIA - NUSEB 4 - SUMAT - Brasília (DF), por intermédio do malote do Banco.

Coloco-me à disposição para qualquer esclarecimento adicional.

Muitíssimo obrigada pela colaboração !

Maria Dalva Martins Palhano
Tel. 61-274-2225 / 340-0686
e-mail: mdalvap@uol.com.br

PRIMEIRA PARTE

Ao lado de cada afirmativa, marque com um X o número que melhor corresponda à percepção que você tem da sua organização em relação ao assunto, utilizando-se da escala abaixo. Assinale apenas um número para cada item e, por favor, não deixe de responder nenhum item.

1	2	3	4	5
discordo totalmente		nem concordo nem discordo		concordo totalmente

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1 | É comum no meu trabalho as pessoas analisarem as causas de uma determinada ação ter dado certo ou errado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 2 | As informações produzidas no meu local de trabalho são importantes apenas para os funcionários do setor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 3 | As informações trazidas de programas de treinamento são desconsideradas no meu local de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 4 | No meu local de trabalho os funcionários são incentivados a obter informações sobre os concorrentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 5 | Quando preciso de informações prefiro buscá-las nos bancos de dados eletrônicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 6 | As chefias estimulam os funcionários a buscarem informações sobre os resultados do trabalho que eles realizam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 7 | Faz parte da minha rotina de trabalho encaminhar informações que são relevantes para outras pessoas ou setores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 8 | Os processos de tomada de decisão da minha área levam em conta as experiências de trabalhos anteriores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 9 | Os funcionários são orientados a registrar os resultados de trabalhos relevantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 10 | Na minha organização estão disponíveis aos funcionários somente as informações necessárias ao desempenho do seu trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 11 | Evita-se discutir problemas de relacionamento entre pessoas ou entre equipes no meu local de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |

- | | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 12 | Na minha organização os conhecimentos possuídos pelos funcionários que se desligam são perdidos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 13 | As manifestações dos funcionários sobre problemas e mudanças relacionadas às suas atividades no trabalho são desconsideradas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 14 | As chefias da minha área desestimulam os contatos informais para troca de informações sobre atividades de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 15 | Os procedimentos e alternativas adotados pelos concorrentes são ignorados nas discussões de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 16 | As normas e rotinas da minha organização dificultam o acesso a informações entre as áreas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 17 | Tenho liberdade para experimentar novas formas de fazer o meu trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 18 | No meu trabalho, buscam-se informações do ambiente interno ou externo à organização quando existe um problema a resolver | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 19 | Na minha organização, o rodízio de pessoal é uma prática utilizada para disseminar conhecimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 20 | Sou incentivado(a) a conhecer experiências relevantes de outras organizações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 21 | Quando preciso de informações prefiro buscá-las nos arquivos mantidos pelas pessoas ou pelos setores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 22 | Desconheço quais pessoas e setores precisam das informações produzidas no meu local de trabalho | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 23 | Costuma-se analisar as possibilidades de aplicar no meu local de trabalho experiências bem sucedidas de outras organizações | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 24 | É praxe, na minha organização, que trabalhos relevantes mencionem o nome dos funcionários que os elaboraram | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 25 | Os relatórios existentes na minha organização chegam às pessoas e setores que necessitam deles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |
| 26 | Os funcionários são orientados a aproveitar ao máximo o conhecimento que pessoas de fora trazem para dentro da organização | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | | | | | | |

1	2	3	4	5
discordo totalmente		nem concordo nem discordo		concordo totalmente

- 27 Na minha organização utilizam-se procedimentos, como entrevistas e relatórios, para extrair o conhecimento dos funcionários especialistas em algum assunto 1 2 3 4 5
- 28 Busca-se sempre melhorar as formas de obter informação sobre os resultados do trabalho realizado na minha área 1 2 3 4 5
- 29 Falta troca de informação entre funcionários de locais diferentes que desempenham as mesmas funções 1 2 3 4 5
- 30 As informações sobre o ambiente externo à organização fazem parte das discussões do meu local de trabalho 1 2 3 4 5
- 31 Na minha área tem-se dificuldade em localizar as informações de que se precisa 1 2 3 4 5
- 32 Sou censurado(a) quando executo o meu trabalho de forma diferente dos procedimentos estabelecidos 1 2 3 4 5
- 33 A interação dos membros da equipe é assunto considerado sem importância em meu ambiente de trabalho 1 2 3 4 5
- 34 É praxe na minha unidade que as áreas e setores façam apresentação de seus trabalhos relevantes aos demais 1 2 3 4 5
- 35 Os aspectos apontados como deficientes na organização como um todo são utilizados para monitorar o desempenho da minha unidade 1 2 3 4 5
- 36 Quando preciso de informações prefiro recorrer às pessoas 1 2 3 4 5
- 37 Na minha organização considera-se perda de tempo falar de experiências de trabalhos anteriores 1 2 3 4 5
- 38 Onde trabalho, as pessoas e setores repassam informações apenas quando são solicitadas 1 2 3 4 5
- 39 Na minha unidade os funcionários têm acesso a informações sobre os concorrentes 1 2 3 4 5

- 40 Na minha organização existem bancos de dados com informações sobre os conhecimentos que os funcionários possuem 1 2 3 4 5
- 41 Na minha área buscam-se formas para facilitar a participação dos funcionários no estabelecimento das atividades de trabalho 1 2 3 4 5
- 42 Na minha organização incentiva-se o estágio dos funcionários em outras áreas ou setores 1 2 3 4 5
- 43 No meu trabalho buscam-se informações do ambiente interno ou externo à organização quando existe uma oportunidade a explorar 1 2 3 4 5
- 44 Costumo buscar informação sem saber se ela existe na organização 1 2 3 4 5
- 45 Tenho liberdade para trazer novas idéias para dentro da organização 1 2 3 4 5
- 46 É praxe na minha organização que os participantes de treinamento façam relatos – orais ou escritos – sobre os conteúdos abrangidos nos eventos 1 2 3 4 5
- 47 Na minha área, os resultados de ações malsucedidas são comunicados e esclarecidos às demais áreas envolvidas 1 2 3 4 5
- 48 Na minha organização as pessoas que detêm um conhecimento especializado são inacessíveis para prestar informação 1 2 3 4 5
- 49 Os funcionários são incentivados a pesquisar, junto aos clientes, os resultados do trabalho realizado pela minha unidade 1 2 3 4 5
- 50 Funcionários de execução com grande conhecimento dos serviços costumam ser chamados para participar de trabalhos de elaboração de padrões, políticas e programas de treinamento da minha organização 1 2 3 4 5
- 51 Os funcionários são estimulados a interagir com pessoas que detêm informações externas de interesse da minha unidade de trabalho 1 2 3 4 5
- 52 As ferramentas de busca usadas nos sistemas informatizados da minha organização atendem as necessidades de obtenção das informações 1 2 3 4 5
- 53 Na minha equipe costuma-se discutir o que foi aprendido com experiências vividas no trabalho 1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
discordo totalmente		nem concordo nem discordo		concordo totalmente

- 54 As normas e rotinas da minha organização chegam às pessoas que delas necessitam 1 2 3 4 5
- 55 Na minha unidade é praxe trazer funcionários com idéias novas para ocupar posições de chefia 1 2 3 4 5
- 56 Na minha organização é comum imitar o que a maioria dos concorrentes está fazendo 1 2 3 4 5
- 57 No meu ambiente de trabalho costuma-se identificar as informações que poderão ser úteis no futuro 1 2 3 4 5
- 58 Existe abertura para os funcionários questionarem os objetivos, políticas e diretrizes da minha organização 1 2 3 4 5
- 59 Os funcionários com conhecimentos relevantes para a organização costumam ser transferidos para disseminá-los em outros locais 1 2 3 4 5
- 60 Trazer pessoas de fora para suprir um conhecimento que a organização não possui é malvisto pelos funcionários 1 2 3 4 5
- 61 Na minha organização os sistemas informatizados têm um padrão de classificação de dados que facilita o acesso às informações existentes 1 2 3 4 5
- 62 Os funcionários têm acesso aos manuais de normas e procedimentos 1 2 3 4 5
- 63 O conhecimento sobre agentes externos - clientes, concorrentes, fornecedores, poder público etc. - é considerado fator essencial para o sucesso da minha organização 1 2 3 4 5
- 64 Os funcionários utilizam muito tempo para recuperar informações existentes na organização 1 2 3 4 5
- 65 As pessoas que cometem erros no meu local de trabalho ficam malvistas 1 2 3 4 5
- 66 A realização de visitas para divulgar informações da área é considerada perda de tempo pelas chefias 1 2 3 4 5
- 67 Os aspectos apontados como positivos na organização como um todo são utilizados para monitorar o desempenho da minha unidade 1 2 3 4 5

- 68 Na minha unidade os funcionários desconhecem as habilidades e conhecimentos uns dos outros 1 2 3 4 5
- 69 Críticas em relação a rotinas e procedimentos de trabalho são mal recebidas pelas chefias 1 2 3 4 5
- 70 Na minha organização os recursos tecnológicos (*chats*, listas de discussão, correio eletrônico etc.) estão disponíveis para a troca de idéias entre os funcionários 1 2 3 4 5
- 71 Os conhecimentos e habilidades difundidos nos programas de treinamento estão distantes das condições reais do local de trabalho 1 2 3 4 5
- 72 No meu trabalho buscam-se informações do ambiente interno ou externo à organização mesmo na ausência de problema ou oportunidade 1 2 3 4 5
- 73 Os funcionários têm acesso a arquivos que identificam as pessoas da organização possuidoras de determinado conhecimento 1 2 3 4 5
- 74 Idéias inovadoras dos funcionários são tratadas com descaso pelas chefias 1 2 3 4 5
- 75 Os funcionários da minha área divulgam seus trabalhos aos demais colegas 1 2 3 4 5
- 76 Na minha área os funcionários que conhecem muito um assunto participam de trabalhos em grupo para repassar o conhecimento a outros 1 2 3 4 5
- 77 Os fracassos no trabalho são discutidos de maneira construtiva na minha área 1 2 3 4 5
- 78 Os funcionários têm acesso a publicações e relatórios de outras instituições e organizações 1 2 3 4 5
- 79 O uso, pelas áreas, de denominações diferentes para classificar documentos dificulta o acesso às informações entre elas 1 2 3 4 5
- 80 Na minha organização os treinamentos estão associados com a aplicação de novas informações ou habilidades no local de trabalho 1 2 3 4 5
- 81 A obtenção de informação é dificultada pela competição existente entre as equipes e áreas 1 2 3 4 5

82 As regras que regulam o acesso dos funcionários aos sistemas de informação são confusas

1	2	3	4	5

83 Na minha organização, faz parte das atribuições dos funcionários que detêm conhecimento especializado prestar informações aos demais colegas

1	2	3	4	5

Cite as três principais formas de você adquirir conhecimento dentro do Banco

SEGUNDA PARTE

Solicito-lhe responder aos seguintes itens:

Sexo

- masculino
- feminino

Local de Trabalho

- Agência
- Direção Geral (inclui SUPER Estadual)
- Órgãos Regionais

Idade

- 18 - 25 anos
- 26 - 35 anos
- 36 - 45 anos
- 46 - 55 anos
- acima de 55 anos

Nível de Escolaridade

- ensino fundamental
- nível médio
- superior incompleto
- superior completo
- pós-graduação

Exercício de Chefia

- Sim
- Não
- Eventual

Cargo Atual

(citação do cargo) _____

Tempo de Serviço

número de anos completos no Banco _____

CARTA-COBRANÇA

PESQUISA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Brasília (DF), 19.11.2001

Prezado(a) Colega,

Pesquisa Aprendizagem Organizacional - Encaminhei a você, em 30.10.2001, um instrumento de pesquisa com a finalidade de levantar as percepções dos funcionários em relação a características de aprendizagem organizacional no Banco. Como até o momento não recebi seu questionário, tomo a liberdade de reiterar a solicitação efetuada, frente à importância da sua contribuição para o sucesso desta pesquisa que terá, como resultado, o levantamento de informações relevantes para a melhoria dos processos de aprendizagem que ocorrem no Banco.

Assim, peço a sua colaboração no sentido de responder o instrumento encaminhado, remetendo-o, via malote, à **GERIE BRASÍLIA - NUSEB 4 - SUMAT - Brasília (DF)**.

Caso você tenha já respondido, por favor, desconsidere esta comunicação.

Continuo à disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Muitíssimo obrigada pela colaboração !

Maria Dalva Martins Palhano
tel. 61-274-2225 / 340-0686
e-mail: mdalvap@uol.com.br

APÊNDICE C

DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA E OPERACIONAL DAS VARIÁVEIS

AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

Processo pelo qual o conhecimento é obtido, abrangendo a aprendizagem mediante a experiência direta, a experiência de outras organizações, a aquisição e enxerto de novos membros ou unidades/organizações e a busca por informação sobre o ambiente e desempenho da organização.

1. EXPERIÊNCIA DIRETA

DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA

Aprendizagem resultante da experiência direta, intencional ou assistemática, voltada para a adaptação e adaptabilidade da organização, abrangendo experimentos organizacionais, que focalizam a melhoria da aprendizagem na disponibilidade e análise de *feedback*., auto-avaliação organizacional, que focaliza a interação e a participação dos membros como fatores críticos para a aprendizagem organizacional, e organizações experimentais, que focalizam um estado freqüente de mudança em estruturas, processos, domínios, objetivos etc.

DEFINIÇÃO OPERACIONAL

Coletar *feedbacks* dos resultados de ações organizacionais
 Analisar *feedbacks* dos resultados de ações organizacionais
 Aumentar a precisão dos mecanismos de *feedbacks* sobre as relações de causa-efeito entre ações organizacionais e seus resultados
 Identificar causas e implicações de ações organizacionais
 Tratar os insucessos como oportunidades de aprendizagem
 Encorajar a iniciativa de buscar novos procedimentos
 Encorajar as pessoas a refletirem sobre suas experiências de trabalho
 Coletar informações dos membros da organização sobre problemas, preocupações e mudanças
 Engajar os empregados na escolha, planejamento e implementação de ações
 Analisar/discutir a participação e a interação dos empregados como críticas para a aprendizagem
 Analisar/discutir formas de melhorar as relações dos empregados
 Incentivar as pessoas a se dedicarem à análise de problemas de interação e participação
 Estimular o questionamento de rotinas e procedimentos do trabalho
 Permitir o questionamento dos objetivos, políticas e valores organizacionais
 Experimentar novas mudanças em estruturas, processos, domínios, objetivos, etc., mesmo em face de adaptação ótima
 Estimular novas idéias

FOCOS

A - Identificação das relações de causa e efeito entre ações organizacionais e seus resultados
B - Busca de informação sobre os resultados das experiências de trabalho
C - Análise / reflexão sobre os resultados da experiência
D - Promoção da interação dos funcionários
E - Promoção da participação dos funcionários no processo de trabalho
F - Permissão / incentivo à experimentação
G - Postura construtiva em relação a erros

2. EXPERIÊNCIA DE TERCEIROS	<p>DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA</p> <p>Aprendizagem sobre as experiências de outras organizações - estratégias, práticas administrativas e especialmente as tecnologias. Abrange a inteligência corporativa, associada com a busca de informação sobre o que os concorrentes da empresa estão fazendo e como eles fazem e também a teoria institucional, que discute a questão da imitação.</p> <p>DEFINIÇÃO OPERACIONAL</p> <p>Obter informação sobre estratégias, práticas administrativas e tecnologias de outras organizações</p> <p>Obter informações do que os concorrentes estão fazendo e como eles fazem</p> <p>Analisar/discutir as soluções adotadas por outras organizações</p> <p>Analisar/discutir as possibilidades de aplicar as soluções de outras organizações</p> <p>Estimular/valorizar a coleta de dados sobre outras organizações</p> <p>Disponibilizar informações sobre outras organizações</p> <p>FOCOS</p> <p><i>A - Estímulo à obtenção de informações sobre os concorrentes</i></p> <p><i>B - Provisão de informações sobre os concorrentes</i></p> <p><i>C - Incentivo para conhecer experiências de outras organizações</i></p> <p><i>D - Exploração do conhecimento de "fora"</i></p>
------------------------------------	---

3. INVESTIGAÇÃO	<p>DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA</p> <p>Aprendizagem pela aquisição de informação mediante investigação do ambiente interno ou externo e do desempenho da organização, abrangendo o esquadrinhamento, a busca focada e o monitoramento de desempenho.</p> <p>DEFINIÇÃO OPERACIONAL</p> <p>Esquadrinhar o ambiente externo para obter informações sobre mudanças</p> <p>Promover análise / discussão de informações sobre o ambiente externo à organização</p> <p>Estimular os empregados a interagirem com pessoas que sejam fontes de informação externa</p> <p>Estimular o conhecimento dos e mpregados sobre o ambiente externo à organização</p> <p>Estimular a busca ativa de informações no ambiente interno ou externo da organização para resolver problemas, aproveitar oportunidades e também na ausência de problema ou oportunidade</p> <p>Monitorar o desempenho de todas as unidades da organização pelos seus aspectos positivos e negativos</p> <p>FOCOS</p> <p><i>A - Importância da busca de informações sobre o ambiente externo</i></p> <p><i>B - Fator de motivação da pesquisa</i></p> <p><i>C - Parâmetros de monitoramento do desempenho da organização</i></p>
------------------------	---

DISTRIBUIÇÃO DA INFORMAÇÃO

DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA

Processo pelo qual as informações de diferentes fontes são compartilhadas, conduzindo para nova informação ou compreensão, sendo a distribuição da informação um determinante tanto da ocorrência quanto da extensão da aprendizagem organizacional. Diversos mecanismos podem apoiar o processo de distribuição: informação visual, escrita e falada, visitas, programas de rodízio de pessoal, programas de instrução e treinamento etc.

DEFINIÇÃO OPERACIONAL

Promover a valorização e a sistematização da distribuição da informação entre áreas e setores
 Promover/valorizar os processos que facilitem o encontro daqueles que necessitam de informação com aqueles que a possuem
 Promover / estimular mecanismos de distribuição da informação (transferência interna de empregados , apresentação de trabalhos realizados, disseminação de matérias de treinamento, rodízios, estágios, visitas etc.)
 Tornar disponíveis aos empregados, de forma ampla, os sistemas de informações existentes
 Estabelecer regras claras de acesso ao sistema formal de informações
 Promover a melhoria permanente dos manuais de políticas e procedimentos
 Disponibilizar publicações e relatórios de outras organizações e instituições
 Disponibilizar amplamente as informações aos empregados
 Apoiar o sistema informal de informação
 Disponibilizar os sistemas de informação para comunicação e trocas de informações entre os empregados
 Promover oportunidades para pessoas de linha participarem de trabalhos de nível tático e estratégico
 Implementar programas de treinamento que sejam compatíveis com as condições concretas do trabalho
 Implementar programas de treinamento orientados para a aplicação de novas informações e habilidades no trabalho

FOCOS

- A - Conhecimento da relevância da informação para outros*
- B - Encaminhamento/recebimento de informação relevante*
- C - Disponibilidade do Sistema Formal*
- D - Apoio ao Sistema Informal*
- E - Existência de Mecanismos de Distribuição*

MEMÓRIA ORGANIZACIONAL

DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA

Processo pelo qual o conhecimento é armazenado para uso futuro e da qual dependem os processos básicos que contribuem para a ocorrência, amplitude e profundidade da aprendizagem organizacional. Esse armazenamento acontece na forma de rotinas, procedimentos-padrão e *scripts*, nas mentes das pessoas e nos computadores. Importância de criação de memória organizacional que seja facilmente acessível – tornando o conhecimento registrado recuperável e tornando os indivíduos com conhecimento acessíveis.

DEFINIÇÃO OPERACIONAL

Desenvolver procedimentos para capturar, codificar e agregar as experiências de trabalho
 Estabelecer que os processos relevantes de trabalho sejam documentados
 Valorizar a elaboração de relatórios
 Registrar nos trabalhos os nomes das pessoas que os elaboraram
 Capturar o conhecimento das pessoas que estão se desligando da organização
 Prever necessidades futuras de informação e armazenar as informações que serão relevantes
 Promover mecanismos de fazer saber às pessoas que a informação existe e onde ela existe
 Promover mecanismos para identificação dos conhecimentos que as pessoas possuem
 Implementar/valorizar métodos para localizar e recuperar informação armazenada
 Sistematizar informações não-rotineiras para uso futuro
 Assegurar mecanismos de busca que facilitem o acesso às informações dos sistemas informatizados
 Assegurar formas de classificação de dados que facilitem o acesso às informações dos sistemas informatizados
 Assegurar a adoção, pelas áreas, de padrão de classificação de dados que facilite o acesso às informações entre elas
 Estabelecer como atribuição dos funcionários especialista em alguma assunto estar disponível para prestar informações

FOCOS

A - Locais de Armazenamento: Pessoas, Arquivos Físicos e Arquivos Eletrônicos

B - Formas de Armazenamento da Informação

C - Formas de Localização e Recuperação da Informação Armazenada

APÊNDICE D

PESQUISA DE ITENS EM INSTRUMENTOS E CONSTRUCTOS RELACIONADOS

PESQUISA DE ITENS EM INSTRUMENTOS E CONSTRUCTOS RELACIONADOS

Tópico Experimentação da OLSS - Organizational Learning Survey Scale - de Swee Goh e Richards Gregory. No artigo Benchmarking the learning capability of organizations. European Management Journal, v. 15, n. 5, pg. 575-583. 1997).

- Posso freqüentemente trazer novas idéias para dentro da organização
- Da minha experiência, pessoas que são novas nessa organização, são encorajadas a questionar a forma como as coisas são feitas
- Gerentes nesta organização encorajam os membros da equipe a experimentar para melhorar os processos de trabalho
- Idéias inovadoras que funcionam são freqüentemente recompensadas pela administração
- Em minha experiência, novas idéias de empregados não são tratadas seriamente pela administração

Tópico Transferência de Conhecimento da OLSS - Organizational Learning Survey Scale - de Swee Goh e Richards Gregory. No artigo Benchmarking the learning capability of organizations. European Management Journal, v. 15, n. 5, pg. 575-583. 1997.

- Freqüentemente tenho a oportunidade para falar com outros *staff* sobre programas de sucesso ou atividades de trabalho para compreender o porque do sucedido
- Fracassos são raramente discutidos construtivamente em nossa organização
- Novos processos de trabalho que podem ser úteis para a organização como um todo são usualmente compartilhados com todos os empregados
- Temos um sistema que nos permite aprender práticas de sucesso de outras organizações

Indicadores de Clima para a Criatividade – ICC – Maria de Fátima Bruno-Faria. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília, 1996.

- As pessoas são encorajadas a experimentar novas formas de executar o seu trabalho
- As pessoas que apresentam opiniões diferentes dentro do grupo, não são bem aceitas
- Tenho liberdade para decidir como realizar as tarefas a mim atribuídas
- O fracasso é punido na minha organização
- Na minha organização, as idéias inovadoras são recompensadas
- Sinto-me motivado(a) a propor idéias novas no meu trabalho
- As sugestões relativas ao trabalho, apresentadas no meu setor, não são levadas adiante
- Não tenho liberdade para decidir sobre a forma como desenvolver minhas tarefas

APÊNDICE E

ANÁLISE TEÓRICA DE INSTRUMENTO DE PESQUISA INSTRUMENTO PARA “JUÍZES”

ANÁLISE TEÓRICA DE INSTRUMENTO DE PESQUISA

Projeto de Pesquisa

Aprendizagem Organizacional na Perspectiva do Processamento da Informação –
Construção e Validação de Instrumento de Pesquisa

Objetivos

Construir e validar um instrumento destinado a medir, de acordo com as percepções dos funcionários, a existência de características relacionadas à aprendizagem organizacional na perspectiva do processamento da informação

Descrever as dimensões em que as variáveis estudadas estão presentes na organização pesquisada

Verificar, de acordo com as características pessoais e funcionais dos respondentes, se existem diferenças de percepção em relação às variáveis estudadas

Fatores Pesquisados

Aquisição do Conhecimento, Distribuição da Informação e Memória Organizacional

Análise dos Juízes

Pertinência dos itens ao constructo que representam

Tarefa dos Juízes

- Avaliar a relevância de cada item numa escala de 1 a 5, descrita a seguir
- Relacionar os itens ao fator a que pertencem, utilizando os códigos 1, 2 e 3 conforme quadro da definição constitutiva dos fatores (pg. 2)

ESCALA DE AVALIAÇÃO DA RELEVÂNCIA DOS ITENS

Totalmente
relevante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Totalmente
irrelevante

Muitíssimo Obrigada !

Definição Constitutiva dos Fatores

<i>FATOR CÓDIGO</i>	<i>DEFINIÇÃO CONSTITUTIVA</i>
<p style="text-align: center;">AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO</p> <p style="text-align: center;">1</p>	<p>Processo pelo qual o conhecimento é obtido, abrangendo a aprendizagem mediante a experiência direta, a experiência de outras organizações, a aquisição e enxerto de novos membros ou unidades/organizações e a busca por informação sobre o ambiente e sobre o desempenho da organização.</p>
<p style="text-align: center;">DISTRIBUIÇÃO DA INFORMAÇÃO</p> <p style="text-align: center;">2</p>	<p>Processo pelo qual as informações de diferentes fontes são compartilhadas, conduzindo para nova informação ou compreensão, sendo a distribuição da informação um determinante tanto da ocorrência quanto da extensão da aprendizagem organizacional.</p> <p>Diversos mecanismos podem apoiar o processo de distribuição: informação visual, escrita e falada, visitas, programas de rodízio de pessoal, programas de instrução e treinamento etc..</p>
<p style="text-align: center;">MEMÓRIA ORGANIZACIONAL</p> <p style="text-align: center;">3</p>	<p>Processo pelo qual o conhecimento é armazenado para uso futuro e da qual dependem os processos básicos que contribuem para a ocorrência, amplitude e profundidade da aprendizagem organizacional.</p> <p>Esse armazenamento acontece na forma de rotinas, procedimentos-padrão e <i>scripts</i>, nas mentes das pessoas e nos computadores.</p> <p>Importância de criação de memória organizacional que seja facilmente acessível – tornando o conhecimento registrado recuperável e tornando os indivíduos com conhecimento acessíveis.</p>

Totalmente relevante	1	2	3	4	5	Totalmente irrelevante
	Aquisição do Conhecimento 1	Distribuição da Informação 2	Memória Organizacional 3			

Itens	Relevância	Fator
1. É comum no meu trabalho analisar as causas de uma determinada ação ter dado certo ou errado		
2. As informações produzidas no meu local de trabalho são importantes apenas para os funcionários do setor		
3. As informações trazidas de programas de treinamento são desconsideradas no meu local de trabalho		
4. No meu local de trabalho os funcionários são incentivados a obter informações sobre os concorrentes		
5. Quando preciso de informações prefiro buscá-las nos bancos de dados eletrônicos		
6. As chefias estimulam os funcionários a buscarem informações sobre os resultados do trabalho que realizam		
7. Faz parte da minha rotina de trabalho encaminhar informações que são relevantes para outras pessoas ou setores		
8. Os processos de tomada de decisão no meu local de trabalho levam em conta as experiências anteriores		
9. Os funcionários são orientados a registrar as informações sobre resultados de trabalhos relevantes		
10. Na minha organização estão disponíveis aos funcionários somente as informações necessárias ao desempenho do seu trabalho		
11. Evita-se discutir problemas de interação entre pessoas ou entre equipes no meu local de trabalho		
12. Na minha organização os conhecimentos possuídos pelos funcionários que se desligam são perdidos		
13. As manifestações dos funcionários sobre problemas, preocupações e mudanças relacionadas às suas atividades no trabalho são desconsideradas		
14. As chefias do meu local de trabalho desestimulam os contatos informais para troca de informação		
15. Os procedimentos e alternativas adotados pelos concorrentes são ignorados nas discussões de trabalho		
16. As normas e rotinas da minha organização dificultam o acesso a informações de outras áreas		
17. Tenho liberdade para experimentar novas formas de fazer o meu trabalho		
18. No meu trabalho, buscam-se informações do ambiente interno ou externo quando existe um problema a resolver		
19. Na minha organização, o rodizio de pessoal é uma prática utilizada para disseminar conhecimento		
20. Sou incentivado(a) a conhecer experiências relevantes de outras organizações		
21. Quando preciso de informações prefiro buscá-las nos arquivos pessoais ou dos setores		
22. Desconheço quais pessoas e setores precisam das informações produzidas no meu local de trabalho		
23. Costuma-se analisar as possibilidades de aplicar no meu local de trabalho experiências bem sucedidas de outras organizações		
24. É praxe, na minha organização, que trabalhos relevantes tragam o nome dos funcionários que os elaboraram		
25. Quando alguma coisa que faço dá errado, sou desestimulado a discutir o fato com colegas e chefias		

Totalmente relevante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Totalmente irrelevante

Aquisição do Conhecimento 1	Distribuição da Informação 2	Memória Organizacional 3
--------------------------------	---------------------------------	-----------------------------

Itens**Relevância****Fator**

26. Os relatórios existentes na minha organização chegam às pessoas e setores que necessitam deles		
27. Os funcionários são orientados a aproveitar ao máximo o conhecimento que pessoas de fora trazem para dentro da organização		
28. Na minha organização utilizam-se procedimentos, como entrevistas e relatórios, para extrair o conhecimento das pessoas especialistas em algum assunto		
29. Busca-se sempre melhorar as formas de coletar informação sobre os resultados do trabalho da minha área		
30. Falta troca de informação entre funcionários de locais diferentes que desempenham as mesmas funções		
31. As informações sobre o ambiente externo fazem parte das discussões do meu local de trabalho		
32. Na minha área tem-se dificuldade em localizar as informações de que se precisa		
33. Sou censurado(a) quando executo o meu trabalho de forma diferente dos procedimentos estabelecidos		
34. A interação dos membros da equipe é assunto considerado sem importância nas discussões em meu ambiente de trabalho		
35. Faz parte da rotina das áreas e setores a apresentação dos seus trabalhos relevantes		
36. As informações sobre os problemas mais críticos da organização servem de base para o acompanhamento da atuação da minha unidade de trabalho		
37. Quando preciso de informações prefiro recorrer às pessoas		
38. Na minha organização considera-se perda de tempo falar de experiências anteriores		
39. Onde trabalho, as pessoas e setores repassam informações apenas quando são solicitadas		
40. Na minha unidade os funcionários têm acesso a informações sobre os concorrentes		
41. Na minha organização existem bancos de dados com informações sobre os conhecimentos que os funcionários possuem		
42. Costuma-se discutir formas que facilitem a participação dos funcionários no estabelecimento das atividades de trabalho		
43. Na minha organização incentiva-se o estágio de funcionários em outras áreas ou setores		
44. No meu trabalho buscam-se informações do ambiente interno ou externo quando existe uma oportunidade a explorar		
45. Na minha unidade os funcionários costumam participar de seminários, encontros, reuniões etc., onde se pode obter informações sobre os concorrentes		
46. Costumo buscar informação sem saber se ela existe na organização		
47. Fico constrangido(a) em trazer novas idéias para dentro da organização		
48. É praxe na minha organização que os participantes de treinamentos façam relatos – orais ou escritos – sobre os conteúdos abordados nos eventos		
49. Na minha área, os resultados de ações malsucedidas são comunicados e esclarecidos às demais áreas envolvidas		
50. Na minha organização as pessoas que detêm um conhecimento especializado são inacessíveis para prestar informação		
51. Os funcionários são incentivados a pesquisar, junto aos clientes, os resultados do trabalho realizado pela minha unidade		

Totalmente relevante 1 2 3 4 5 Totalmente irrelevante

Aquisição do Conhecimento	Distribuição da Informação	Memória Organizacional
1	2	3

52. Funcionários de execução com alto conhecimento dos serviços costumam participar de trabalhos de elaboração de padrões, políticas e programas de treinamento da minha organização		
53. No meu local de trabalho, os funcionários são estimulados a interagir com as pessoas que são fontes de informação externa		
54. Os sistemas informatizados da minha organização têm mecanismos de busca que dificultam a recuperação da informação		
55. Na minha equipe costuma-se discutir o que foi aprendido de experiências vividas no trabalho		
56. As normas e rotinas da minha organização chegam às pessoas que delas necessitam		
57. Na minha organização é praxe trazer pessoas com idéias novas em posições de chefia		
58. Na minha organização é comum imitar o que a maioria dos concorrentes está fazendo		
59. No meu ambiente de trabalho costuma-se identificar as informações que poderão ser úteis no futuro		
60. Existe abertura para os funcionários questionarem os objetivos, políticas e diretrizes da minha organização		
61. As chefias desestimulam a comunicação com pessoas de outras áreas sobre programas e atividades de trabalho		
62. Os funcionários com conhecimentos relevantes para a organização costumam ser transferidos para disseminá-los em outros locais		
63. A solução de trazer pessoas de fora para suprir um conhecimento que a organização não possui é malvista pelos funcionários		
64. Na minha organização os sistemas informatizados classificam os documentos com palavras-chave que facilitam a recuperação da informação		
65. É comum experimentar novos procedimentos de trabalho na minha área		
66. Os funcionários têm acesso aos manuais de normas e procedimentos		
67. O conhecimento sobre agentes externos - clientes, concorrentes, fornecedores, poder público etc. – é considerado fator crítico para o sucesso da minha organização		
68. No meu local de trabalho os funcionários utilizam muito tempo para recuperar informação armazenada		
69. As pessoas que cometem erros no meu local de trabalho ficam malvistas		
70. A realização de visitas para divulgar informações da área é considerada perda de tempo pelas chefias		
71. As informações sobre os pontos positivos da organização servem de base para o acompanhamento da atuação da minha unidade de trabalho		
72. Na minha unidade de trabalho os funcionários desconhecem as habilidades e conhecimentos uns dos outros		
73. Críticas em relação a rotinas e procedimentos de trabalho são mal recebidas pelas chefias		
74. Na minha organização os recursos tecnológicos (<i>chats</i> , listas de discussão, correio eletrônico etc.) estão disponíveis para a troca de idéias entre os funcionários		
75. Os conhecimentos e habilidades difundidos nos programas de treinamento estão distantes das condições reais do local de trabalho		
76. No meu trabalho buscam-se informações do ambiente interno ou externo mesmo na ausência de problema ou oportunidade		

Totalmente relevante 1 2 3 4 5 Totalmente irrelevante

Aquisição do Conhecimento 1	Distribuição da Informação 2	Memória Organizacional 3
--------------------------------	---------------------------------	-----------------------------

77. Os funcionários têm acesso a arquivos que identificam as pessoas da organização possuidoras de determinado conhecimento		
78. Idéias inovadoras dos funcionários são tratadas com descaso pelas chefias		
79. Os funcionários da minha área divulgam seus trabalhos aos demais colegas		
80. Na minha área os funcionários que conhecem muito um assunto participam de trabalhos em grupo para repassar o conhecimento a outros		
81. Os fracassos são discutidos de maneira construtiva no meu local de trabalho		
82. Os funcionários têm acesso a publicações e relatórios externos		
83. O uso, pelas áreas, de nomes diferentes para classificar documentos dificulta o acesso às informações entre elas		
84. Na minha organização os programas de treinamento estão associados com a aplicação das novas informações ou habilidades no ambiente de trabalho		
85. A recuperação de informação é dificultada pela competição existente entre as equipes e áreas		
86. As regras que regulam o acesso dos funcionários aos sistemas de informação são confusas		
87. Fica a critério das pessoas que detêm conhecimento especializado prestar informações aos demais colegas		

Observações e Sugestões

APÊNDICE F

FATORES E SUBFATORES INICIAIS E ITENS ATUAIS CORRESPONDENTES

FATORES E SUBFATORES INICIAIS E ITENS ATUAIS CORRESPONDENTES

AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO (32 Itens - 46% do Total)

1. EXPERIÊNCIA DIRETA - 19 itens

1.1. Experimentos Organizacionais	Itens
	1. É comum no meu trabalho as pessoas analisarem as causas de uma determinada ação ter dado certo ou errado
	6. As chefias estimulam os funcionários a buscarem informações sobre os resultados do trabalho que eles realizam
	8. Os processos de tomada de decisão da minha área levam em conta as experiências de trabalhos anteriores
	28. Busca-se sempre melhorar as formas de obter informação sobre os resultados do trabalho realizado na minha área
	37. Na minha organização considera-se perda de tempo falar de experiências de trabalhos anteriores
	49. Os funcionários são incentivados a pesquisar, junto aos clientes, os resultados do trabalho realizado pela minha unidade
53. Na minha equipe costuma-se discutir o que foi aprendido com experiências vividas no trabalho	

1.2. Auto-Avaliação Organizacional	Itens
	13. As manifestações dos funcionários sobre problemas e mudanças relacionadas às suas atividades no trabalho são desconsideradas
	33. A interação dos membros da equipe é assunto considerado sem importância em meu ambiente de trabalho
	41. Na minha área buscam-se formas para facilitar a participação dos funcionários no estabelecimento das atividades de trabalho
	58. Existe abertura para os funcionários questionarem os objetivos, políticas e diretrizes da minha organização
69. Críticas em relação a rotinas e procedimentos de trabalho são mal recebidas pelas chefias	

1.3 Organizacional Experimentais	Itens
	17. Tenho liberdade para experimentar novas formas de fazer o meu trabalho
	32. Sou censurado(a) quando executo o meu trabalho de forma diferente dos procedimentos estabelecidos
	45. Tenho liberdade para trazer novas idéias para dentro da organização
	47. Na minha área, os resultados de ações malsucedidas são comunicados e esclarecidos às demais áreas envolvidas
	65. As pessoas que cometem erros no meu local de trabalho ficam malvistas
74. Idéias inovadoras dos funcionários são tratadas com descaso pelas chefias	
77. Os fracassos no trabalho são discutidos de maneira construtiva na minha área	

2. EXPERIÊNCIA DE TERCEIROS -(6 Itens)

2.1 Inteligência Corporativa	<p>Itens</p> <p>4. No meu local de trabalho os funcionários são incentivados a obter informações sobre os concorrentes</p> <p>15. Os procedimentos e alternativas adotados pelos concorrentes são ignorados nas discussões de trabalho</p> <p>39. Na minha unidade os funcionários têm acesso a informações sobre os concorrentes</p>
-------------------------------------	--

2.2 Teoria Institucional	<p>Itens</p> <p>20. Sou incentivado(a) a conhecer experiências relevantes de outras organizações</p> <p>23. Costuma-se analisar as possibilidades de aplicar no meu local de trabalho experiências bem sucedidas de outras organizações</p>
---------------------------------	--

3. ENXERTO (item a ser incluído na aprendizagem de terceiros)

3. Enxerto	<p>Item</p> <p>26. Os funcionários são orientados a aproveitar ao máximo o conhecimento que pessoas de fora trazem para dentro da organização</p>
-------------------	--

4. INVESTIGAÇÃO (8 Itens)

4.1 Esquadrinhamento	<p>Itens</p> <p>30. As informações sobre o ambiente externo à organização fazem parte das discussões do meu local de trabalho</p> <p>51. Os funcionários são estimulados a interagir com as pessoas que detêm informação externa de interesse da minha unidade de trabalho</p> <p>63. O conhecimento sobre agentes externos - clientes, concorrentes, fornecedores, poder público etc. - é considerado fator essencial para o sucesso da minha organização</p>
-----------------------------	---

4.2 Busca Focada	<p>Itens</p> <p>18. No meu trabalho, buscam-se informações do ambiente interno ou externo à organização Quando existe um problema a resolver</p> <p>43. No meu trabalho buscam-se informações do ambiente interno ou externo à organização Quando existe uma oportunidade a explorar</p> <p>72. No meu trabalho buscam-se informações do ambiente interno ou externo à organização mesmo na ausência de problema ou oportunidade</p>
-------------------------	---

4.3 Monitoramento	<p>Itens</p> <p>35. Os aspectos apontados como deficientes na organização como um todo são utilizados para monitorar o desempenho da minha unidade</p> <p>67. Os aspectos apontados como positivos na organização como um todo são utilizados para monitorar o desempenho da minha unidade</p>
--------------------------	---

DISTRIBUIÇÃO DA INFORMAÇÃO (21 Itens - 30% do Total)

1.1 Recebimento encaminhamento Informação	<p>Itens</p> <p>7. Faz parte da minha rotina de trabalho encaminhar informações que são relevantes para outras pessoas ou setores</p> <p>38. Onde trabalho, as pessoas e setores repassam informações apenas quando são solicitadas</p>
1.2 Sistema Formal de Informação	<p>Itens</p> <p>25. Os relatórios existentes na minha organização chegam às pessoas e setores que necessitam deles</p> <p>54. As normas e rotinas da minha organização chegam às pessoas que delas necessitam</p> <p>78. Os funcionários têm acesso a publicações e relatórios de outras organizações e instituições</p> <p>82. As regras que regulam o acesso dos funcionários aos sistemas de informação são confusas</p>
1.3 Sistema Informal de Informação	<p>Itens</p> <p>14. As chefias da minha área desestimulam os contatos informais para troca de informações sobre atividades de trabalho</p> <p>29. Falta troca de informação entre funcionários de locais diferentes que desempenham as mesmas funções</p> <p>70. Na minha organização os recursos tecnológicos (<i>chats</i>, listas de discussão, correio eletrônico etc.) estão disponíveis para a troca de idéias entre os funcionários</p>
1.3 Mecanismos de Distribuição da Informação	<p>Itens</p> <p>3. As informações trazidas de programas de treinamento são desconsideradas no meu local de trabalho</p> <p>19. Na minha organização, o rodízio de pessoal é uma prática utilizada para disseminar conhecimento</p> <p>34. É praxe na minha unidade que as áreas e setores façam apresentação de seus trabalhos relevantes aos demais</p> <p>42. Na minha organização incentiva-se o estágio dos funcionários em outras áreas ou setores</p> <p>46. É praxe na minha organização que os participantes de treinamento façam relatos – orais ou escritos – sobre os conteúdos abrangidos nos eventos</p> <p>50. Funcionários de execução com grande conhecimento dos serviços costumam ser chamados para participar de trabalhos de elaboração de padrões, políticas e programas de treinamento da minha organização</p> <p>55. Na minha unidade é praxe trazer funcionários com idéias novas para ocupar posições de chefia</p> <p>59. Os funcionários com conhecimentos relevantes para a organização costumam ser transferidos para disseminá-los em outros locais</p> <p>66. A realização de visitas para divulgar informações da área é considerada perda de tempo pelas chefias</p> <p>71. Os conhecimentos e habilidades difundidos nos programas de treinamento estão distantes das condições reais do local de trabalho</p> <p>75. Os funcionários da minha área divulgam seus trabalhos aos demais colegas</p> <p>80. Na minha organização os treinamentos estão associados com a aplicação de novas informações ou habilidades no local de trabalho</p>

MEMÓRIA ORGANIZACIONAL (15 Itens - 21% do Total)

OBS. O Subfator inicial “1.1 Local de Armazenamento da Informação” não manteve nenhum item

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">1.2 Formas de Armazenamento da Informação</p>	<p>Itens</p> <p>9. Os funcionários são orientados a registrar as informações sobre resultados de trabalhos relevantes</p> <p>12. Na minha organização os conhecimentos possuídos pelos funcionários que se desligam são perdidos</p> <p>24. É praxe, na minha organização, que trabalhos relevantes mencionem o nome dos funcionários que os elaboraram</p> <p>27. Na minha organização utilizam-se procedimentos, como entrevistas e relatórios, para extrair o conhecimento dos funcionários especialistas em algum assunto</p> <p>57. No meu ambiente de trabalho costuma-se identificar as informações que poderão ser úteis no futuro</p> <p>68. Na minha unidade os funcionários desconhecem as habilidades e conhecimentos uns dos outros</p> <p>76. Na minha área os funcionários que conhecem muito um assunto participam de trabalhos em grupo para repassar o conhecimento a outros</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">1.3 Formas de localização e recuperação de informação armazenada</p>	<p>Itens</p> <p>16. As normas e rotinas da minha organização dificultam o acesso a informações entre as áreas</p> <p>31. Na minha área tem-se dificuldade em localizar as informações de que se precisa</p> <p>48. Na minha organização as pessoas que detêm um conhecimento especializado são inacessíveis para prestar informação</p> <p>52. As ferramentas de busca usadas nos sistemas informatizados da minha organização atendem as necessidades de obtenção das informações</p> <p>61. Na minha organização os sistemas informatizados têm um padrão de classificação de dados que facilita o acesso às informações existentes</p> <p>73. Os funcionários têm acesso a arquivos que identificam as pessoas da organização possuidoras de determinado conhecimento</p> <p>81. A obtenção de informação é dificultada pela competição existente entre as equipes e áreas</p> <p>83. Na minha organização, faz parte das atribuições dos funcionários que detêm conhecimento especializado prestar informações aos demais colegas</p>

ANEXO A**MATRIZ DE CORRELAÇÕES (Matriz R) ENTRE AS 83 VARIÁVEIS DE
APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL (N = 903)**

