

Aprendizagem organizacional

Leonor Cardoso*

RESUMO

O presente artigo pretende ser uma contribuição para a clarificação do conceito de aprendizagem organizacional. Assim, fundamenta-se a actualidade e pertinência do seu estudo, analisam-se questões e dificuldades inerentes à sua definição e à determinação de objectivos, esclarecendo, posteriormente, os seus processos e identificando os factores que a facilitam ou dificultam. Apresentamos, ainda, dois modelos de aprendizagem organizacional: o modelo de Senge e o modelo de Dixon.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem organizacional, gestão da mudança, organizações.

INTRODUÇÃO

O âmbito da aprendizagem organizacional, pouco explorado no nosso país, reporta-se fundamentalmente à necessidade sentida ao nível organizacional de atingir uma mudança bem sucedida. Contudo, a mudança é um desafio que fica frequentemente comprometido devido a uma certa inércia que resiste a novas abordagens, indispensáveis à aquisição das competências necessárias para mudar. No entanto, a consciência de que é a capacidade para mudar que define a contínua relevância das organizações no mundo actual, torna crucial a compreensão dos processos através dos quais se atingem mudanças significativas. Estas pressupõem a existência da capacidade para fazer algo nunca antes feito e, por isto, podemos afirmar ser a aprendizagem organizacional a precursora da mudança.

No contexto da aprendizagem organizacional encontramos referência a uma grande variedade de estudos que foram sendo desenvolvidos por distintas disciplinas académicas, desde a economia à gestão, passando pela psicologia, sendo particularmente esclarecedores numa ou noutra dimensão da aprendizagem organizacional, estando uma mais completa compreensão da sua complexidade dependente duma abordagem transdisciplinar.

A análise da aprendizagem organizacional reporta-se, e reporta-nos, a um nível organizacional, ao nível do sistema, e não a um nível individual e deve entender-se

*Assistente da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, 3000 Coimbra, Portugal (e-mail: lecardoso@ci.uc.pt); membro do Instituto de Sistemas e Robótica.

enquanto processo através do qual se desenvolve o conhecimento sobre o resultado da interacção da organização com o seu meio ambiente (Duncan e Weiss, 1979),

Salienta-se, assim, a importância de um olhar sobre a aprendizagem organizacional que a perspetive enquanto processo, e não só enquanto resultado (Levitt e March, 1988), bem como a necessidade de centrar o seu estudo ao nível da organização e não ao nível do indivíduo, sem, no entanto, ignorar o pressuposto de que toda a aprendizagem que ocorre nas organizações precisa necessariamente de ocorrer através dos indivíduos. Sabemos que a aprendizagem organizacional pressupõe a aprendizagem individual, contudo, é algo mais do que a soma das aprendizagens individuais, sendo esta condição necessária, mas não suficiente, para a ocorrência da aprendizagem organizacional (Argyris e Schon, 1974).

Muita da aprendizagem efectuada nas organizações catalisa o aumento das competências individuais, continuando a faltar meios adequados ao tratamento da aprendizagem ao nível organizacional.

I. A PROBLEMÁTICA DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

1. *A Pertinência e Actualidade do seu estudo*

Num momento e num contexto em que a competência e a competição das e nas organizações ganha cada vez mais peso, a problemática da aprendizagem organizacional reveste-se de um interesse acrescido. É preciso e é urgente ir capacitando as organizações para terem êxito num ambiente caracterizado por rápidas mudanças.

De um modo esquemático, podemos apontar cinco principais factores responsáveis pela actual tónica colocada na aprendizagem organizacional:

1. o carácter integrativo do próprio conceito que articula vários níveis de análise: individual, grupal e organizacional;
2. o carácter dinâmico do conceito, que realça a natureza de contínua e permanente mudança nas organizações;
3. a consciência crescente de que a aprendizagem organizacional é a chave da competitividade, a chave da adaptação rápida e eficaz à mudança;
4. a consciência da profunda influência que as velozes e imprevisíveis mudanças ambientais têm sobre as organizações, o que implica que estas possam, no sentido da sua sobrevivência, aprender a um ritmo que equipare ou exceda a mudança que ocorre no seu meio envolvente (Revans, 1980);
5. a alteração da natureza do trabalho, que vai no sentido de uma crescente importância da gestão da informação e do conhecimento - a aprendizagem como essência do próprio trabalho, como núcleo da própria actividade produtiva.

Podemos, portanto, afirmar que os factores identificados como responsáveis pela ênfase actual na aprendizagem organizacional delimitam, igualmente, o contexto em que emergem o interesse e pertinência do seu estudo. Efectivamente, mais do que um conceito em “moda”, trata-se de um conceito essencial no que concerne à viabilidade de um qualquer sistema organizacional.

2. Definição

A aprendizagem organizacional é um conceito pouco consensual, atravessado por diversas abordagens, diferentes focalizações, dependentes da perspectiva dos autores. Algumas definições centram-se sobre o nível individual, negligenciando o colectivo, enquanto que outras enfatizam os processos organizacionais, ignorando os individuais. Outras definições examinam sobretudo os resultados da aprendizagem, atribuindo menor relevo ao processo de aprendizagem, à forma como os seus resultados são atingidos.

Uma definição mais abrangente é a sugerida por Fiol e Lyles (1985) que apresenta a aprendizagem organizacional como um processo que permite a melhoria e o desenvolvimento das acções organizacionais, através da aquisição de novos conhecimentos e de melhores compreensões. Esta definição abarca os níveis individual e organizacional, sublinhando que a aprendizagem não é só a aquisição de conhecimentos, mas, igualmente, a sua utilização.

A importância da transferência e generalização, a todos os níveis da organização, do que é por esta e/ou pelos indivíduos aprendido, e que deve ser utilizado, mantido e preservado ao longo do tempo é realçada por Baldwin e Ford (1987).

No contexto da Psicologia tem sido preocupação colocar a tónica no processo de aprendizagem, definindo-o como a utilização, pelas organizações, dos meios através dos quais gerem o conhecimento e as rotinas em tomo das suas actividades e no interior da sua cultura, adaptando e desenvolvendo a sua eficácia e eficiência, assim como rendibilizando as capacidades gerais das suas equipas de trabalho.

A memorização de conhecimentos e experiências prévias é importante, na medida em que registando e delimitando linhas orientadoras da acção, permite e catalisa a tarefa de tomada de decisão e transforma a acção individual num saber reprodutível a nível organizacional.

Senge (1990) define as organizações que aprendem como organizações onde as pessoas continuamente expandem as suas capacidades no sentido de criar resultados desejados, onde novos sistemas são gerados, onde se liberta a aspiração colectiva e onde as pessoas fazem continuamente uma aprendizagem de como aprender em conjunto.

A aprendizagem organizacional é, assim, um processo que permite o desenvolvimento e a mudança do sistema de valores e de conhecimentos, a melhoria das capacidades de acção e de resolução de problemas, bem como a alteração do quadro comum de referência dos indivíduos pertencentes à organização, permitindo criar uma atmosfera na qual os seus membros sentem orgulho no trabalho que desenvolvem e procuram constantemente melhorar o seu desempenho conjunto.

3. Objectivos

É de extrema relevância poder reflectir sobre as razões e os motivos que conduzem uma dada organização a uma situação de aprendizagem, bem como sobre os objectivos que, por seu intermédio, se procuram atingir.

3.1. *Adaptação e inovação*

Os objectivos da aprendizagem têm sido explicados sob diversos prismas. Assim, segundo Dodgson (1993), no domínio da psicologia, a ênfase é usualmente colocada na aprendizagem enquanto mais elevada forma de adaptação, potenciando a probabilidade de sobrevivência em contextos ambientais incertos, enquanto que no âmbito da gestão a aprendizagem é entendida como o meio necessário para atingir, manter e aumentar a competitividade, a produtividade e a inovação em circunstâncias tecnológicas e de mercado incertas. Assim sendo, existe uma relação de proporcionalidade directa entre a incerteza das circunstâncias com as quais as organizações se defrontam e a necessidade por estas sentida de aprendizagem. Exemplo paradigmático são as organizações japonesas que têm na sua elevada capacidade de aprendizagem o factor determinante da sua característica diferenciadora e que passa por continuamente introduzirem no mercado produtos altamente inovadores.

3.2 *Produtividade e Eficiência*

No domínio da economia e da gestão, valoriza-se sobretudo a produtividade enquanto objectivo da aprendizagem. Já Arrow (1962), apontava o processo de “aprender fazendo” (curva de aprendizagem, curva de progresso ou curva de experiência) para traduzir a variação, normalmente a redução, dos custos unitários de produção, verificada com a experiência.

Argotte e Epple (1990) referem ganhos de produtividade à medida que as organizações adquirem uma maior experiência de produção, referindo ainda que estas “curvas de aprendizagem” têm sido identificadas em muitas organizações, embora estas variem consideravelmente em termos das proporções em que aprendem, podendo tal dever-se a factores como:

1. “Esquecimento organizacional” (quando a produção é retomada depois de uma interrupção, os custos unitários são muitas vezes maiores do que antes da interrupção ter ocorrido);
2. “Turn-over” (quando o conhecimento se centraliza em determinados actores sociais, a sua saída da organização pode provocar alterações significativas nos níveis de aprendizagem e mesmo o esquecimento);
3. “Transferência de ganhos de produtividade” (transferência de conhecimentos através de produtos ou organizações, por exemplo, a experiência adquirida com a produção de um produto pode ser transferida para a produção de produtos relacionados);
4. “Economias de escala” (se estas estão presentes, determinados aumentos em recursos podem ter como consequência, mais do que proporcionais aumentos em resultados);

Importa salientar que, apesar das diferenças constatadas, a aprendizagem continua a ser considerada como um poderoso instrumento de aumento da produtividade.

Os estudos de Argotte e Epple (1990), mostram como através do “aprender fazendo” se pode dar a transferência de conhecimentos através dos turnos de uma unidade de produção. Rosenberg (1976) explica as melhorias de produtividade

verificadas através da experiência de utilização de novos processos e de novos produtos – “aprendizagem por utilização”.

Uma perspectiva mais inovadora e menos reducionista, que não se restringe a análises descritivas de resultados obtidos pela acumulação de experiência, é a de Cohen e Levinthal (1989) que sublinha como as organizações, através de actividades de investigação e desenvolvimento, adquirem não só nova informação, mas igualmente novas capacidades de aprendizagem.

3.3 Objectivos potencialmente em conflito

À luz de algumas teorias psicológicas sobre o próprio processo de aprendizagem (Doise et al, 1978; Inhelder, Sinclair e Bovet, 1974; Perret Clermont e Nicolet, 1988; Mugny, 1985), existe o pressuposto de que o conflito é uma condição essencial para a ocorrência da aprendizagem: a constatação do erro não desejado ou de circunstâncias contrárias às previstas actua frequentemente como motor do próprio processo de aprendizagem. Assim, alguns objectivos da aprendizagem organizacional podem conduzir a situações potencialmente conflituais. É o que Clark et al (1987) designam por “dilema da produtividade”, traduzido no conflito entre inovação e produtividade, mudança e experiência. Assim sendo, traduzindo um “estado natural”, o conflito e a aprendizagem são, individual e organizacionalmente, inevitáveis.

4. Os Processos

4.1 Um Processo Contínuo

Embora muitas organizações continuem a operar com base em objectivos financeiros de curto prazo, não disponibilizando investimentos significativos para a aprendizagem, a aprendizagem organizacional apenas poderá ser concebida como um processo e não como um resultado passível de ser alcançado rapidamente.

Neste contexto, importa que os gestores criticamente examinem os profundos realinhamentos necessários para criar uma “organização que aprende”, antes de assumirem o compromisso de encetar essa “viagem”. Actuar no sentido de criar uma organização em constante esforço de aprendizagem exige alterações significativas da nossa forma de pensar e agir e pressupõe a consciência de que intervir no sentido da aprendizagem numa organização, em termos do sistema global, é uma tarefa complexa, que se desenvolve a longo prazo e que é frequentemente imprevisível, dadas as barreiras e os problemas impostos pelas estruturas e factores socioculturais existentes.

Segundo Kolb (1984), a aprendizagem organizacional é, de facto, um processo para toda a vida, determinado pela experiência concreta, pela capacidade de reflexão, conceptualização abstracta e experimentação activa. Trata-se de um processo cíclico, pelo que planos, acções e conceitos são modificados pela reflexão feita sobre as experiências e não só sobre os resultados.

4.2 Níveis de Aprendizagem e Teorias de Acção

O que essencialmente está em jogo na aprendizagem organizacional é a forma como as organizações interagem com o conhecimento; é a utilização que fazem da

informação disponível, por forma a adquirirem maiores conhecimentos, sendo ao nível da construção das estratégias cognitivas e das atitudes que reside o maior desafio organizacional.

Fiol e Lyles (1985)¹ distinguem aprendizagem de baixo nível, (que ocorre dentro de uma dada estrutura organizacional, no contexto de um dado conjunto de regras e de normas, conduzindo ao desenvolvimento de associações rudimentares de comportamentos e resultados) de aprendizagem de elevado nível (que procura atingir o ajustamento de regras e de normas, produzindo efeitos a longo prazo, com um impacto na organização como um todo, e constituindo-se como um processo que se desenvolve muito mais ao nível cognitivo). Para que possa ocorrer uma aprendizagem de elevado nível, não só é habitualmente necessário que exista algum tipo de crise, como que o contexto organizacional seja ambíguo e mal definido.

Argyris e Schon (1978), referem que os membros de uma organização actuam como agentes de aprendizagem em contextos organizacionais que possuem teorias de acção que podem ser de dois tipos: as teorias declaradas ou “*espoused theories*” (que se reportam aos objectivos económicos, sociais, ecológicos ou outros e que estão na origem dos projectos, dos objectivos, estratégias e cultura que identificam a organização) e as teorias usadas ou “*theories in use*” (que podem ser deduzidas da prática diária, da acção e que congregam os valores efectivamente vivenciados, embora raramente exista consciência da sua existência). A existência de um hiato entre o que é formalmente declarado e o que é efectivamente praticado pode ser um factor desencadeador da aprendizagem organizacional, pode ser uma oportunidade, por excelência, para aprender a aprender, sendo o nível de conhecimentos transformados que determina a natureza da aprendizagem ocorrida.

Neste contexto, os referidos autores identificam três níveis de aprendizagem: “*single-loop*” (detecção e correcção de erros, sem que se tome necessário alterar normas organizacionais de base, objectivos ou políticas em vigor), “*double-loop*” (quando a correcção do erro implica a modificação das normas organizacionais de base, dos objectivos ou das políticas em vigor), e “*deutero-learning*” (que pressupõe que os membros da organização sejam capazes de aprender acerca de prévios contextos de aprendizagem). Trata-se, fundamentalmente, de adquirir competências para aprender a aprender, capacidade organizacional que está, contudo, dependente da receptividade dos sistemas e culturas organizacionais existentes, a desafios fundamentais às suas normas, regras e procedimentos, por forma a facilitar a aprendizagem e para que esta possa vir a tomar-se vantajosa.

4.3 *Aprendizagem e Cultura*

Em todo este processo, sobretudo no que concerne à passagem do nível individual para o organizacional, assume um papel determinante a cultura organizacional, entendida enquanto um produto aprendido da experiência do grupo, conjunto de pressupostos

¹ Senge (1990) diferencia a aprendizagem adaptativa e aprendizagem generativa, enquanto Dodgson (1991a) distingue aprendizagem táctica de aprendizagem estratégica.

e crenças básicas que, operando inconscientemente, são partilhadas por todos os membros (Schein, 1985). De acordo com este autor, as organizações habitualmente aprendem no contexto de um conjunto de pressupostos que caracterizam a sua cultura ou subculturas. No entanto, se novas respostas organizacionais são necessárias e envolvem mudanças ao nível dos pressupostos culturais ou uma aprendizagem através das fronteiras culturais ou subculturais referidas, o diálogo assume um papel essencial nessa aprendizagem.

A cultura organizacional tem, portanto, um papel fundamental na necessária “articulação” da aprendizagem individual e colectiva, no sentido da criação de um conjunto coeso e identificável de conhecimentos e comportamentos, sendo que uma organização em constante esforço de aprendizagem tem uma cultura e um conjunto de valores que promovem e catalisam a aprendizagem.

Gomes (1990, p. 120) refere mesmo que “a cultura é um processo de aprendizagem. Uma organização tem a sua própria história e tradição, comporta um saber-fazer acumulado, que lhe dão um sentido de desenvolvimento e evolução. Contendo de forma mais ou menos elaborada, sistemas para interpretar, categorizar e memorizar as experiências colectivas que utiliza como guias da acção no dia a dia, a cultura organizacional constitui um património simbólico e experiencial comum com o qual os seus membros se identificam e representa uma forma de aprendizagem organizacional”.

Uma organização em constante esforço de aprendizagem incorpora uma atmosfera na qual o desejo de aprender é experienciado pelos indivíduos e equipas de trabalho e é perceptível nos processos, sistemas e estruturas organizacionais. A aprendizagem é, nessas organizações, o valor central da sua cultura, sendo a inovação não somente encorajada, mas celebrada e a mudança deliberadamente procurada e não evitada.

4.4 Condições prévias de aprendizagem

Para Dodgson (1993), três conceitos principais podem ser utilizados para analisar as actividades e comportamentos organizacionais que orientam a aprendizagem num sentido colectivo e não individual:

1. conhecimentos-base: que define a especificidade organizacional, sendo usados para analisar a forma de conhecimento e o focus da sua acumulação (Metcalf e Gibbons, 1989);
2. competências específicas²: aprendizagem colectiva da organização que envolve a tecnologia, a organização do trabalho, a atribuição de sentido e valor, a comunicação, a implicação e um profundo compromisso para trabalhar através das fronteiras organizacionais.
3. rotinas: são as formas, regras, procedimentos, estratégias e tecnologias em torno das quais se constróem as organizações e através das quais estas operam, nelas se incluindo, igualmente, as estruturas de crenças, paradigmas, códigos, culturas e conhecimentos que apoiam ou contradizem a rotina normal (Levitt e March, 1988).

² Pavitt (1991) fala em competências organizacionais específicas, Teece et al (1990) referem capacidades específicas e Prahalad Hamel (1990) apontam para a existência de competências-nucleares (únicas, distintivas ou estratégicas).

Para Nelson e Winter (1982), o estabelecimento de rotinas permite operacionalizar as memórias da organização e os seus conhecimentos-base.

Importa, no entanto, salientar que não é só o que a empresa conhece ou as competências que possui, mas, sobretudo, a forma como as utiliza que se revela um factor crucial. É fundamental que as organizações se tomem capazes de melhorar o conjunto de competências acumuladas, o que depende de um processo contínuo de aprendizagem colectiva. Por outro lado, não podemos negligenciar, nem a importância dos actores individuais, nem a especificidade de cada organização. Daqui decorre a importância de a cultura ser “ensinada” aos novos colaboradores como meio correcto e facilitador para perceber, pensar e sentir a realidade organizacional (Schein, 1985).

4.5 Tensões inerentes ao Processo de Aprendizagem

March et al (1991), distinguem processos de aprendizagem fiáveis (os que permitem a uma organização desenvolver uma compreensão comum da sua experiência, tomando estáveis e partilhadas as suas interpretações), e processos de aprendizagem válidos (os que permitem a uma organização compreender, prever e controlar o seu ambiente) e enfatizam a necessidade que as organizações têm de ambos, ainda que possam ser conflituais (já que o conhecimento estável e partilhado interfere com a descoberta de experiências contrárias, e vice-versa).

Ainda neste contexto, os mesmos autores introduzem o conceito de “exploração”, na dupla acepção que o conceito pode assumir na língua portuguesa, para traduzir, por um lado, o refinamento e desenvolvimento das competências, tecnologias e paradigmas já existentes e, por outro, para traduzir uma atitude de experimentação com base em novas alternativas. No primeiro caso o retorno é mais rápido, na medida em que os seus resultados são mais imediatos e também mais previsíveis, enquanto que no segundo caso o produto final é mais incerto, distante e, por vezes, pode mesmo ser negativo.

Uma outra questão por demais importante no âmbito da aprendizagem organizacional é a desaprendizagem, o necessário esquecimento de comportamentos passados que são redundantes ou que conduzem ao insucesso (Hedberg, 1981), pois numa realidade em constante mudança não só é relevante a aprendizagem de novos conhecimentos, como também o descartar de conhecimentos obsoletos.

4.6 Fontes de Informação

Por mais variadas que sejam as fontes de informação (investigação, desenvolvimento, design, engenharia, produção, pessoal e marketing ou outras externas à organização), nenhuma pode ser descurada. Por outro lado, importa ter em consideração que nem todos os processos de aprendizagem são intencionais, podendo mesmo adquirir-se informação e conhecimento a partir de uma acção adoptada com um propósito diferente.

No processo de tomada de decisão ao nível estratégico, bem como ao nível da selecção das competências nucleares numa organização, assumem um papel determinante os actores organizacionais com competências e responsabilidades específicas no âmbito da gestão de recursos humanos, que podem auxiliar a identificar as fontes de

informação que têm sido focalizadas, bem como as que têm vindo a ser negligenciadas, na medida em que estas podem aumentar ou diminuir as possibilidades de aquisição de informação e conhecimento.

No contexto da reestruturação organizacional, os gestores procuram adoptar e implementar conceitos e técnicas de gestão que lhes permitam atingir objectivos estratégicos de mudança organizacional. Entre esses conceitos, os de “benchmarking” e “reengenharia” têm vindo a suscitar um interesse particular.

Porque pressupõem um inequívoco investimento em termos de aprendizagem individual e organizacional, passaremos a descrevê-los mais desenvolvidamente.

4.6.1 *Benchmarking*

As organizações podem aprender observando os seus concorrentes e mesmo os seus não concorrentes, na medida em que podem beneficiar dos sucessos e insucessos dos outros, tanto quanto a partir da sua própria experiência.

Um conceito recente surgiu para traduzir a atitude de observação dos concorrentes para posterior adaptação e adopção das melhores práticas: benchmarking.

Watson (1993) define-o como um processo sistemático e contínuo de medida, por comparação dos processos organizacionais que evidenciam práticas conducentes a um melhor nível de desempenho o que implica uma íntima relação com a organização observada. Para o mesmo autor (op. cit.), o conceito traduz, de alguma forma, um paradoxo, já que pressupõe a necessidade e a atitude de simultaneamente cooperar e competir. Por outro lado, e tendo em conta a irredutível especificidade de cada organização, a “transferência” dos métodos e técnicas exige uma rigorosa adaptação.

Assim, o benchmarking, supõe:

1. delimitar o objecto e identificar a(s) organização(ões) que será(ão) estudada(s);
2. recolherem-se todas as informações públicas disponíveis, bem como informações adicionais obtidas por contactos directos;
3. analisar as informações por forma a identificar as diferenças e as actividades facilitadoras do aperfeiçoamento;
4. finalmente, congregar todos os esforços de mudança no sentido da melhoria do desempenho em função das conclusões de todo o processo.

O benchmarking propicia aos participantes uma benéfica partilha de informações pertinentes, sendo de salientar ainda que, sendo de extrema relevância a transferência de conhecimentos, esta será directamente proporcional à semelhança ou analogia dos processos. De enfatizar também a importância da compatibilidade, entre parceiros, dos indicadores seleccionados e dos códigos de conduta em que o benchmarking assenta.

Existem quatro tipos de benchmarking:

1. interno (a partir de unidades internas consideradas mais eficientes);
2. competitivo (entre várias empresas do mesmo ramo);
3. funcional (para uma função específica tida como excelente);

4. genérico (descobrendo processos análogos, independentemente das organizações observadas serem ou não concorrentes).

4.6.2 *Reengenharia*

O conceito de reengenharia dá forma e conteúdo a uma teoria por muitos considerada radical e que questiona alguns dos pressupostos inerentes às mais difundidas filosofias de administração e gestão de empresas.

Hammer e Champy (1993), autores que estão na origem do conceito, definem a reengenharia como o repensar fundamental e o reformular profundo dos processos de negócio com o objectivo de atingir progressos significativos nos níveis actuais de desempenho organizacional, tais como o custo, a qualidade, o serviço e a rapidez. Não se trata de um processo de aperfeiçoamento, de aumento ou modificação, mas antes de dar saltos abruptos e descontínuos em termos de desempenho

A ênfase é colocada nos processos e, como tal, as mudanças a este nível acarretam alterações em quase todos os aspectos da organização. Os autores citados salientam que são as pessoas e não as organizações que desenvolvem o processo de reengenharia e, por tal, o seu sucesso dependerá da forma como são seleccionados e organizados os recursos humanos da organização, dependerá da capacidade de mobilização e comunicação das pessoas, bem como das aprendizagens que estas forem capazes de fazer.

Para que a reengenharia seja um êxito, é indispensável que os líderes se envolvam, que haja criatividade, ousadia e rapidez, sem que, contudo, se negligenciem as fases intermédias da sua implementação. É igualmente imprescindível que os recursos humanos sejam devidamente compensados, que se adoptem estilos adequados e que os resultados sejam percebidos clara e inequivocamente.

5. *Factores Facilitadores e Dificultadores*

5.1 *Factores Ambientais Internos e Externos*

Se é indiscutível que as mudanças ambientais são estímulos para a aprendizagem organizacional (sendo que quanto maior for a incerteza, maior a necessidade de aprender), é necessário sublinhar que a aprendizagem não se reduz a uma mera resposta adaptativa. Não podemos negligenciar o papel do actor humano nem a aprendizagem colectiva, entendendo, assim, que a aprendizagem organizacional é estimulada ou inibida quer por mudanças ambientais, quer por factores de ordem interna, de um modo complexo e permanente, entendendo-se o fenómeno da aprendizagem organizacional como plural e plurideterminado.

5.2 *Estruturas e Estratégias Organizacionais*

A estratégia adoptada pelas organizações funciona como filtro entre o meio ambiente e a organização e o desafio reside em criar formas organizacionais conducentes à aprendizagem.

Sendo a organização um sistema coordenado, importa que as próprias actividades

de aprendizagem sejam alvo de coordenação em função da estratégia definida, até porque no interior de cada organização coexistem múltiplos processos de aprendizagem, sendo a estrutura responsável pela forma como esses processos interactivam, dando origem ao processo de aprendizagem organizacional que resulta dessas interacções.

Assim sendo, a definição da estratégia organizacional necessária para encorajar a aprendizagem centra-se, essencialmente, sobre a criação de estruturas organizacionais, (responsáveis pela interacção de conhecimentos individuais e grupais), e também sobre a cultura organizacional, de papel determinante.

Um adequado planeamento estratégico implica:

- a avaliação permanente das tendências do meio externo;
- a determinação realística da solidez (ou não) da organização;
- a articulação da sua missão;
- a definição do seu futuro ideal;
- a garantia de continuidade entre o ideal e o presente;
- o desenvolvimento de estratégias de operacionalização.

A estratégia, cuja principal dimensão a valorizar deverá ser a criatividade, afigura-se como um precioso instrumento para a criação e manutenção de uma organização em constante aprendizagem.

5.2.1. Diversidade e Heterogeneidade da Aprendizagem

Na opinião de March (1991), a capacidade que uma organização tem de beneficiar com a diversidade da aprendizagem, de efectuar simultaneamente uma lenta e rápida aprendizagem, é muito relevante. Senge (1990) alerta para a necessidade das organizações efectuarem progressivas aprendizagens que possibilitem a adaptação ao meio ambiente aquando das suas mudanças mais lentas, ténues, quase imperceptíveis, mas determinantes.

5.2.2. Recursos Financeiros Direccionados para a Aprendizagem

Os departamentos de investigação e desenvolvimento proporcionam às organizações um dos maiores veículos para a aprendizagem, sendo a dimensão dos seus orçamentos um bom indicador da importância atribuída à aprendizagem.

Deste modo, a promoção e consolidação destes departamentos, com a consequente difusão da aprendizagem a todos os níveis da organização são tarefas fundamentais e que não podem ser ignoradas no que concerne às políticas de gestão de topo.

5.2.3. Tecnologias de Informação

Próximos do fim do milénio, a imagem da organização baseada na informação (Perelman, 1984) afigura-se-nos cada vez mais real, daí que as preocupações relativas ao desenvolvimento tecnológico, em geral, e às tecnologias da informação, em particular, cresçam exponencialmente. As tecnologias de informação assumem na actualidade, o papel de verdadeira arma estratégica, provocando profundas alterações organizacionais, nomeadamente a substituição da tradicional estrutura hierárquica por equipas transdisciplinares que formam redes interactivas.

Portanto, as tecnologias de informação são facilitadoras das sinergias organizacionais, e também desempenham um papel significativo ao nível das interacções entre empresas que prosseguem os mesmos objectivos, do mesmo sector ou mesmo de áreas de intervenção diferenciadas.

5.2.4 (In) Existência de Aprendizagem de Elevado Nível

Argyris e Schon (1978) salientam que as empresas desenvolvem com alguma facilidade uma aprendizagem em “single-loop”, mas evidenciam enormes dificuldades na aprendizagem em “double-loop” e “deutero-learning”, isto é, as organizações falham frequentemente numa aprendizagem a um nível mais elevado. Os autores apresentam um novo conceito, “inhibitory-loops”, para explicar essas falhas da aprendizagem:

- * o primeiro “inhibitory-loop” é o ciclo de auto-reforço dos erros de acção que conduzem os indivíduos a comportamentos que reforçam os erros cometidos;

- * o segundo “inhibitory-loop” são as dinâmicas de grupo e de relação entre grupos que propiciam condições de erro, como sejam por exemplo a ambiguidade, a incerteza, a imprecisão.

As organizações tendem a criar sistemas de aprendizagem que inibem ou dificultam o questionar das suas normas, objectivos e políticas de base.

Não obstante as dificuldades mencionadas, a verdade é que grandes companhias, nomeadamente as empresas nipónicas, iniciaram e desenvolveram processos através dos quais se transformam a si próprias, gerindo-se no sentido de direcções radicalmente novas e diferentes, utilizando, para tal, processos de aprendizagem a elevados níveis.

II. MODELOS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

De entre as várias abordagens à aprendizagem organizacional, optámos por apresentar os modelos de Senge e de Dixon.

1. O MODELO DE SENGE

1.1 Reflexões Introdutórias

Senge, num modelo nem sempre aceite de forma pacífica, sublinha a importância da era da informação, que, em sua opinião, exige a transformação radical dos negócios, das escolas e mesmo dos governos. Lutando contra as fragmentações tradicionais, algumas herdadas da revolução industrial, o autor defende um conceito essencial, o de “learning organization”, que traduz a ideia de organização em constante esforço de aprendizagem, e tem subjacente a focalização nos grupos e equipas de trabalho e não nos indivíduos isoladamente considerados.

1.2 A Quinta Disciplina

O modelo de Senge assenta em cinco disciplinas - pensamento sistémico, domínio pessoal, modelos mentais, visão partilhada, e aprendizagem em grupo - que se encon-

tram em permanente interacção e convergem no sentido da criação de organizações em constante aprendizagem.

O pensamento sistémico é a essência da “learning organization” e assume um papel tão determinante que o autor a considera a “quinta disciplina”.

O pensamento sistémico postula que uma organização não é um sistema isolado, mas antes parte integrante de vários e diferentes sistemas em permanente e contínua interacção, daí que a capacidade para relacionar acontecimentos seja fundamental, pois potencia a adaptação necessária da organização ao seu meio e permite-lhe efectuar previsões.

O domínio pessoal põe a tónica nos indivíduos, nos seus objectivos pessoais, na concentração de energias, na perseverança e na capacidade de analisar objectivamente a realidade, por forma a destrinçarem o que é verdadeiramente importante para si próprios e envolvendo-se em processos de aprendizagem pessoal.

Os modelos mentais pressupõem que os indivíduos possuam grelhas pessoais de análise dos objectos, pessoas e situações, em função das quais agem e interagem, influenciando tanto o comportamento individual quanto o dos grupos. Importante é consciencializar as pessoas que devem identificar estes modelos que condicionam o seu comportamento e colocam entraves à sua evolução, por forma a criar condições para a mudança.

A visão partilhada mostra como muitas vezes o sucesso de algumas equipas de trabalho assenta na existência de uma crença e aspiração comuns, de uma visão partilhada do “como” alcançar os objectivos. Será somente com esta visão partilhada que se encontram reunidas as condições para o crescimento individual, grupal e organizacional, através de um processo de aprendizagem que é aceite por todos voluntariamente.

A aprendizagem em grupo proporciona o máximo aproveitamento das sinergias do grupo, que se torna capaz de desempenhos excepcionais, possibilitando igualmente aos indivíduos um desenvolvimento mais rápido do que se passassem por um processo de aprendizagem individual.

O pensamento sistémico integra, de alguma forma, as outras quatro disciplinas, incorporando-as num conjunto lógico de princípios teóricos e orientações práticas que potenciam as sinergias organizacionais.

Segundo Senge existem algumas regras elementares que regem a criação e desenvolvimento desta “quinta disciplina”:

- * a capacidade para identificar soluções anteriores (que podem estar na origem dos problemas actuais), para encontrar novas soluções;

- * por vezes, quanto mais insistimos em resolver um problema, mais ele se intensifica - frequentemente é mais fecundo procurar cenários alternativos que passam por identificar novas respostas, novos serviços;

- * soluções drásticas são, por vezes, benéficas em termos de resultados, mas pode tratar-se de uma melhoria meramente transitória, antecedendo um regresso à situação inicial ou mesmo a uma situação mais problemática;

- * a usual aplicação de soluções já conhecidas muitas vezes negligencia o facto de que não existem panaceias universais de fiabilidade garantida;

- * evitar o confronto com determinado problema, delegando a responsabilidade

da sua ocorrência para terceiros, pode ser um primeiro passo no sentido da sua manutenção ou mesmo do seu agravamento;

- * o desejo de alcançar resultados rápidos pode esbarrar contra a existência de um ritmo natural de crescimento e desenvolvimento, obtendo-se resultados contrários;

- * o pensamento sistémico pressupõe a procura da verdadeira essência dos problemas, implicando habitualmente alguma distância do pensamento causa/efeito linear;

- * os acontecimentos não podem ser desligados da estrutura em que se inserem;

- * não se pode olhar para um problema unicamente numa das suas vertentes, pois muitos deles podem ser ultrapassados com soluções graduais e simultâneas;

- * as organizações são todos integrados que não podem ser abordados de forma fragmentada;

- * as causas dos problemas são habitualmente intrínsecas ao próprio sistema e não devem ser responsabilizados terceiros ou factores externos pela sua ocorrência.

Para Senge a realidade organizacional, numa visão interaccional de conjunto, constitui-se em círculos de causalidade³, que tanto podem conduzir ao crescimento como à estabilização.

1.3 *Equívocos a Evitar*

Para Senge alguns dos insucessos verificados na aplicação dos princípios que orientam a prática de uma organização que aprende são devidos a alguns equívocos que se relacionam com a aprendizagem: a excessiva e única preocupação de muitos gestores de topo em manter o “status quo”, a crença de que a experiência é a mais importante fonte de aprendizagem, a incapacidade para perceber ténues, mas contínuas mudanças no meio ambiente, a dificuldade em integrar as funções no todo sistémico que é a organização, a tendência para encontrar sempre responsáveis para os insucessos que cada um vai experienciando e/ou a adopção de atitudes meramente reactivas face a problemas ou aparentes ameaças ambientais.

1.4 *Os Quatro Instrumentos Indispensáveis*

Senge et al (1995) desenvolvem e apresentam um conjunto de técnicas facilitadoras do processo de mudança fundamental no sentido de uma “learning organization”:

- * o diálogo/o contentor: proposto para superar os eventuais silêncios opressivos, consiste em levar os participantes de uma reunião a imaginar um contentor que progressivamente concentrará todos os pensamentos e sentimentos hostis do grupo em questão, tomando-se possível despersonalizar os conflitos, aliviar a tensão e discutir de modo imparcial. O consenso nem sempre acontece, mas o mais importante é aprender a dialogar sobre os conflitos.

³ Senge identifica dois tipos de círculos de causalidade: círculos de reforço que, traduzindo fluxos de influência recíproca, são desencadeadores de crescimento e os círculos de estabilização que traduzem a tentativa de estabilização, igualmente através de processos de feedback, quando existe um objectivo comportamental definido.

* a escalada de inferência: esta técnica, desenvolvida por Argyris, leva os indivíduos a serem gradualmente mais capazes de ultrapassar os obstáculos do seu trabalho, fomentando o diálogo. Simbolicamente reproduz a subida progressiva dos degraus de uma escada, onde o primeiro degrau simboliza as acções desenvolvidas com base nas crenças e valores pessoais e termina quando, atingindo o último degrau, se torna possível observar todos os dados e experiências observáveis de um modo imparcial.

* pensamento sistémico/círculo causal: esta forma de pensamento e este instrumento de planeamento auxilia as organizações a perceberem como interagem sistemas altamente complexos, tornando-se capazes de, face a uma situação problemática, se libertarem de comportamentos acusatórios, na medida em que os próprios problemas são vistos como um sistema.

2. O MODELO DE DIXON

2.1 Reflexões Introdutórias

Dixon (1992) salienta a importância do papel desempenhado pelos profissionais de Recursos Humanos no contexto organizacional, pois podem funcionar como um dos mais credenciados facilitadores do processo de aprendizagem organizacional, desde que se centrem, em termos da sua intervenção, no nível organizacional.

2.2 Os Cinco Princípios Fundamentais

Alterando, ampliando-a, a classificação de Huber (1991), a autora identifica cinco princípios fundamentais no seu modelo de aprendizagem organizacional, referindo que estes reproduzem etapas, não sequenciais ou independentes, respeitantes ao modo como a organização se relaciona com a informação, com o conhecimento:

1. Aquisição de Informação: a organização recorre a fontes internas para obter informação, fontes essas que podem ser “congenitais” (acontecimentos relacionados com a origem da organização); experienciais (através dos fracassos e sucessos obtidos com a experiência); experimentais (informações recolhidas a partir da experimentação: investigação, projectos, etc.); melhorias contínuas (desenvolvimento dos grupos ou equipas de trabalho, com particular atenção para o “feedback” sobre mudanças incrementais); e/ou reflexões críticas (sobre o funcionamento global da organização, através do diálogo ou questionamento de pressupostos e normas básicas). As fontes externas reportam-nos para a observação e adopção ou adaptação (através de conferências, contratação de consultores e utilização de todo o tipo de material impresso); para a pesquisa (busca contínua e recolha sistemática de informações); para os “excertos” (“injecção de sangue novo” na organização, com novas admissões ou fusões) e para as “colaborações” (estabelecimento de alianças ou consórcios e “joint ventures”).

2. Interpretação e Distribuição de Informação: neste aspecto a autora recorre à análise efectuada por Daft e Huber (1987), na qual se identificam duas perspectivas da aprendizagem organizacional: a perspectiva sistémico-estrutural e a perspectiva interpretativa. A primeira percebe a informação enquanto mensagem que deve ser distribuída por toda a organização, por forma a servir de suporte eficaz ao processo

de tomada de decisão, às acções desenvolvidas e à transmissão de resultados. Defendendo uma relação de proporcionalidade directa entre a extensão da aprendizagem organizacional e a extensão com que é efectuada a distribuição da informação, esta perspectiva centra-se em tomo de questões como a quantidade, frequência, nível de compreensão e instrumentalidade das mensagens distribuídas. A perspectiva interpretativa focaliza o potencial de equívocidade existente aquando do acto de interpretação da informação. Assim, é importante reduzir o carácter equívoco na recolha de dados informativos, sendo necessário um sistema logístico para manusear a distribuição da informação e um sistema interpretativo que permita o consenso sobre a interpretação da informação. Dixon distingue vários processos e subprocessos de distribuição e interpretação da informação⁴.

3. Atribuição de Sentido à Informação: é uma actividade essencial já que dela depende a instrumentalidade da informação. De acordo com a perspectiva sistémico-estrutural, as organizações utilizam instrumentos racionais de análise e extrapolação para atribuir sentido à informação a partir de acontecimentos passados, enquanto que na perspectiva interpretativa considera-se que a própria acção conduz à compreensão, sendo o significado atribuído à informação dependente das características individuais dos actores organizacionais, tornando-se possível a coexistência de múltiplas interpretações que poderão conduzir à definição coerente de um dado fenómeno com base na partilha dessa mesma informação, atingindo-se um plano organizacional de interpretação que supera o nível meramente individual. No âmbito da atribuição de sentido, Dixon distingue a actividade de análise da informação (contendo cinco processos: análises racionais, processos de resolução de problemas, extrapolação de acontecimentos passados, formulação de estratégia e instrumentos de apoio à tomada de decisão) da de interpretação da informação, anteriormente referida.

4. Memória Organizacional: relativamente a este aspecto, Dixon refere a definição de Walsh e Ungson (1991) segundo a qual a informação armazenada ao longo da história de uma organização pode ser recuperada para servir de apoio a decisões actuais. Para estes autores existem cinco recipientes" nos quais é armazenada a memória organizacional: os indivíduos, a cultura, as transformações (processos organizacionais que reproduzem a lógica que orienta a transformação de "inputs" em "outputs" e que possibilitam a concretização de objectivos organizacionais), as estruturas ("design" organizacional) e a ecologia (estrutura física do próprio ambiente de trabalho). A informação é igualmente armazenada no exterior da organização se considerarmos os antigos colaboradores, relatórios externos à própria organização e mesmo os registos

⁴ No que respeita à distribuição da informação, distingue a intencional da não intencional e dentro de cada uma destas categorias refere os processos e subprocessos que podem ser utilizados. Na distribuição intencional identifica: comunicação individual escrita (subprocessos: memorandos, relatórios, cartas e acesso livre a boletins ou jornais de parede), formação (subprocessos: recurso a consultores internos, cursos formais ou formação em posto de trabalho), "briefings" e publicações internas (subprocessos: meios audio-scripto-visuais). Na distribuição não intencional de informação refere: rotação de postos de trabalho, histórias e mitos, "task-forces" e redes de trabalho informais. No que respeita à interpretação da informação a autora distingue: diálogo, reflexão crítica, "process checks", "taking action" e desaprendizagem.

efectuados pelos concorrentes. Dixon distingue ainda a memória organizacional interna tácita (cultura, estrutura, ecologia e teorias de acção) da memória interna intencional (sistemas especializados, registos e relatórios, políticas, competências nucleares e transformações). Refere ainda a memória organizacional externa, na qual se podem identificar os registos mantidos pelos concorrentes e por entidades governamentais, os relatórios financeiros divulgados e as informações mantidas por antigos colaboradores.

5. Recuperação da Informação: poderá ser um processo automático (directamente proporcional à qualidade da aprendizagem efectuada, mas por ser tácita não permite a reflexão e questionamento) ou intencionalmente controlado. Relativamente ao primeiro processo, Dixon inclui a cultura, a ecologia, as estruturas e o conhecimento tácito dos actores organizacionais, sendo através dos indivíduos e dos grupos que ocorre o processo de controlo da informação.

2.3 Algumas Considerações adicionais

Ainda no âmbito da interpretação e distribuição da informação, Dixon salienta que existem factores que podem condicionar a distribuição da informação, sendo que alguns deles se relacionam com a quantidade (que poderá ser em excesso se não se considerarem os limites do receptor), e com os custos (que podem determinar uma menor extensão da distribuição). Podem igualmente interferir o atraso no envio das mensagens e a modificação do seu conteúdo (intencionalmente ou não e podendo acarretar graves prejuízos). Um outro factor que pode prejudicar a distribuição da informação, não obstante o crescente desenvolvimento tecnológico, é justamente a existência de uma maior especialização, que apesar de tudo poderá ser superada através da intervenção de profissionais, especialmente os profissionais de recursos humanos, capazes de catalisar a compreensão partilhada da informação.

Quanto à memória organizacional, convém enfatizar que ela tanto pode influenciar positiva como negativamente a aprendizagem organizacional. É fulcral para orientar a atribuição de sentido, ou reflectir sobre sucessos e insucessos, mas pode igualmente condicionar as leituras efectuadas a circunstâncias várias e afectar o processo de aprendizagem organizacional, não conduzindo à liberação de informações obsoletas, isto é, não permitindo a transposição do conhecimento do nível tácito para o intencional, onde pode ser analisado, questionado e descartado. Para Dixon, os profissionais de recursos humanos têm, também aqui, um papel determinante.

Relativamente à recuperação da informação, revela-se imprescindível uma atitude de imensa reserva e um alerta para a necessidade de definir a validade preditiva de toda a informação recuperada no contexto organizacional. Walsh e Ungson (1991), referem que existem diferenças no que concerne à recuperação da informação em função dos diferentes “recipientes” anteriormente referidos, ainda que esta recuperação se dê de uma forma muito mais automática do que controlada. De facto, a recuperação da informação, traduzindo todo um processo de reconstrução, pode conduzir a uma versão recuperada com um significado diferente do original armazenado (Weick, 1979). O carácter de transformação e alteração dos processos de armazenamento e posterior recuperação da informação, a natural desintegração da memória humana, a influência exercida pelos filtros perceptivos e a perda de suportes racionais, determinam, nor-

malmente, diferenças significativas entre a informação recuperada a partir da memória organizacional e a informação originalmente retida.

Dixon defende uma vez mais que são os profissionais de recursos humanos aqueles que melhores condições reúnem quer para a identificação das localizações específicas das memórias organizacionais, quer para a concretização do desenho dos processos através dos quais seja possível a recuperação colectiva da informação, passível de conduzir a um quadro verdadeiramente compreensivo.

Podemos concluir que a autora considera ser a aprendizagem organizacional a grelha de análise que maior potencial oferece para uma maior e mais adequada compreensão da realidade organizacional, dos seus fracassos e sucessos, detendo os profissionais de recursos humanos um posicionamento preferencial na facilitação desse processo. O maior desafio que os profissionais em questão terão que enfrentar reside, precisamente, num novo olhar sobre a aprendizagem.

CONCLUSÃO

Procurámos, com este artigo, contribuir para uma maior clarificação do conceito de aprendizagem organizacional, e ao longo do percurso efectuado verificámos que a mais pragmática das razões usualmente apresentadas para a aprendizagem organizacional é a necessidade de aprender a lidar com a incerteza do meio, designadamente dos mercados e dos avanços tecnológicos.

Sendo a capacidade para mudar o factor que define a contínua relevância das organizações no mundo actual, é fundamental compreender os processos através dos quais se atingem mudanças significativas, e, se por um lado, a concretização dos objectivos organizacionais depende do nível de competência de cada um dos indivíduos que a integram, por outro, a organização na sua totalidade precisa de ter, também ela, um determinado nível de competência, ou seja, as organizações precisam de aprender para poderem atingir desempenhos competentes.

Salienta-se permanentemente que, pese embora o facto de as actividades de investigação e desenvolvimento serem uma das mais importantes fontes de aprendizagem, esta deve ocorrer a todos os níveis da organização e através de todas as suas actividades.

Enfatiza-se, portanto, o inquestionável valor da aprendizagem para atingir e manter os níveis de competitividade desejados pelas organizações e o papel pró-activo da existência de estratégias de aprendizagem claras e objectivas e institucionalmente formalizadas.

Contudo, tal como anteriormente referimos, não podemos limitar uma abordagem da aprendizagem organizacional aos resultados através dela alcançados, ignorando ou subestimando os problemas e a complexidade inerentes aos próprios processos de aprendizagem. A aprendizagem organizacional é, efectivamente, problemática, podendo mesmo ser, tal como atempadamente salientámos, conflitual e conservadora, e a desaprendizagem e a aprendizagem a um nível elevado são, de facto, processos muito difíceis.

Constatámos que muitas são as abordagens efectuadas à aprendizagem organizacional e, no entanto, toma-se por vezes difícil identificar e determinar as sinergias

delas resultantes, sendo francamente mais fácil constatar a diversidade existente entre os seus pressupostos de base, servindo, a título de exemplo, as diferentes formas como umas e outras se centram em torno dos seus resultados ou dos seus processos.

O urgente desenvolvimento de uma perspectiva transdisciplinar terá particular valor na necessária e indispensável continuidade do estudo e da investigação das “organizações que aprendem”.

As suas características só agora começam a ser delineadas e, sendo o valor competitivo da aprendizagem muito elevado, a investigação nesta área possui uma actualidade acrescida.

Alguns conceitos assumem particular relevância no âmbito dessa investigação: aprendizagem por comparação, diferentes níveis de aprendizagem, relações entre cultura e aprendizagem organizacionais, bem como uma mais profunda análise da aprendizagem de novas tecnologias e dos mecanismos de coordenação que as empresas utilizam, através das suas estratégias e estruturas, para promover e desenvolver a aprendizagem que nelas ocorre.

Para terminar este artigo seleccionámos algumas questões que consideramos essenciais ao nível da gestão e que, traduzindo características fundamentais do comportamento organizacional na actualidade, carecem de respostas mais consistentes:

- Como podem assegurar os gestores a compatibilidade entre aprendizagem individual e objectivos organizacionais?
- Quais são os objectivos e características das estratégias de aprendizagem?
- Quais são os instrumentos, estruturas, e processos passíveis de criar um contexto propício ao desenvolvimento da aprendizagem organizacional?
- Uma vez gerada ou atingida a aprendizagem/o conhecimento, como podem ser eficazmente difundidos e partilhados através das organizações?

ABSTRACT

This article intends to contribute to explicit the concept of organizational learning. Therefore, we are going to justify both the relevance and the pertinence of its study. Moreover, we are going to analyse issues and difficulties inherent to its definition and to the determination of its objectives. Subsequently, we are going to explain its processes and to identify the factors that make it easier or render it difficult. We also are going to present two models of organizational learning: Senge's and Dixon's.

KEY-WORDS: Organizational learning, management of change, organizations.

RÉSUMÉ

Cet article veut contribuer à l'éclaircissement du concept d'apprentissage organisationnel. Ainsi, on justifie l'actualité et la pertinence de son étude. En outre, on analyse des questions et des difficultés inhérentes à sa définition et à la détermination des objectifs, élucidant ensuite ses procédés et identifiant les facteurs qui le rendent plus facile ou plus difficile. On présente encore deux modèles d'apprentissage organisationnel: le modèle de Senge et le modèle de Dixon.

MOTS-CLES: Apprentissage organisationnel, gestion du changement, organisations.

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, P. (1990) Shared Learning, *Management Science*, vol. 36, 8, 938-957.
- ARGOTE, L. & EPPLER, D. (1990) Learning curves in manufacturing, *Science*, Vol. 247, 920-924.
- ARGYRIS, C. R. (1964) *Integrating the individual and the organization*, New York, John Wiley & Sons.
- ARGYRIS, C. (1990) *Overcoming organizational defenses: facilitating organizational learning*, Needham Heights, Allyn and Bacon.
- ARGYRIS, C. R. (1993) *Knowledge for action*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, C. (1993) *On organizational Learning*, Oxford, Blackwell Publishers.
- ARGYRIS, C. R. & SCHON, D. A. (1974) *Theory in Practice: increasing professional effectiveness*, S. Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- ARGYRIS, C. R. & SCHON, D. A. (1978) *Organizational Learning: A theory of action perspective*, Reading, Massachusetts, Addison- Wesley.
- ARGYRIS, C. R. & SCHON, D. A. (1996) *Organizational Learning II - theory, method, and practice*, Reading, Massachusetts, Addison- Wesley.
- ARROW, K. (1962) The implications of learning by doing, *Review of Economic Studies*, Vol. 29, 166-1170.
- BALDWIN, T. & FORO, J. (1987) Transfer of training: a review and directions for future research, Unpublished Manuscript.
- BANDURA, A. (1977) *Social learning theory*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- BEDEIAN, A. G. (1986) Contemporary challenges in the study of organizations, *Journal of Management*, Vol. 12, 2, 185-201.
- BROOKS, A. (1992) Building learning organizations: the individual-culture interaction, *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 3, 4, 323-335.
- BROWN, J. S. & DUGUID, P. (1991), Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning and innovation, *Organization Science*, Vol. 2, 1, 40-57.
- CARDOSO, L. (1996) Aprendizagem organizacional. Contributo para uma metodologia de diagnóstico: perfil de aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra (tese não publicada).
- CARLEY, K. (1992) Organizational learning and personnel turnover, *Organization Science*, Vol. 3, 1, 20-46.
- CLARK, K., HAYES, R. & LORENZ, C. (1987) *The uneasy alliance: managing the productivity - technology dilemma*, Cambridge, Harvard Business School Press.
- COHEN, M. D. (1991) Individual learning and organizational routine: emerging connections, *Organization Science*, Vol. 2, 1, 135-139.
- COHEN, W., & LEVINTHAL, D. (1989) Innovation and learning: the two faces of R&D, *The Economic Journal*, Vol. 99, 569-596.
- DAFT, R. L., & HUBER, O. P. (1987), How organizations learn: a communication framework, *Research in Sociology of Organizations*, Vol. 5, 1-36.
- DIXON, N. M. (1992) Organizational learning: a review of the literature with implications for HRD professionals, *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 3, 1, 29-51.
- DIXON, N. M. (1991) Organizational learning. In Jacobs, R. L. (Ed.), *Organizational issues and human resource development. A guide for researchers in human resource development*, 23-31, Ramseyer Hall, University Council for Research in Human Resource Development.
- DODGSON, M. (1991a) - Technology learning, technology strategy and competitive pressures, *British Journal of Management*, Vol. 2, 3, 132-149.
- DODGSON, M. (1991b) *The management of technological learning*, Berlin, De Gruyter.
- DODGSON, M. (1993a) Learning, trust and technological collaboration, *Human Relations*, 132-149.
- DODGSON, M. (1993b) *Technological collaboration in industry*, London, Routledge.
- DODGSON, M. (1993c) Organizational learning: a review of some literatures, *Organization Studies*, Vol. 14, 3, 375-394.

- DOISE, W. et al (1978) - *Conflit socio-cognitif, marquage social et développement cognitif*, Cahiers de Psychologie, Vol. 21, 231-241.
- DORE, R. (1986) *Taking Japan seriously*, London, Athlone Press.
- DUNCAN, R. & WEISS, A. (1979) Organizational learning: implications for organizational design, *Research in Organizational Behavior*, Vol. 1, 75-123.
- EPPLE, D., ARGOTE, L. & DEVADAS, R. (1991) Organizational learning curves: a method for investigating intra-plant transfer of knowledge acquired through learning by doing, *Organizational Science*, Vol. 2, 1, 58-70.
- FIOL, C. & LYLES, M. (1985) Organizational learning, *Academy of Management Review*, Vol. 10, 4, 803-813.
- FREY, K. D. (1990) Strategic planning: a process for stimulating organizational learning and change, *Organization Development Journal*, Vol. 8, 3, 74-81.
- GARAVAN, T. N. & SWEENEY, P. (1994) Supervisory training and development: the use of learning contracts, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 18, 2, 17-26.
- GARRATT, B. (1987) Learning is the core of organizational survival: action learning is the key integrating process, *Journal of Management Development*, Vol. 6, 2, 38-44.
- GOMES, A. D. (1990) Cultura organizacional: a organização comunicante e a gestão da sua identidade, Dissertação de Doutorado, Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (tese não publicada).
- GOMES, A. D. (1991) Cultura organizacional: estratégias de integração e de diferenciação, *Psychologica*, Vol. 66, 33-51.
- GOMES, A. D. (1990) Gestão de impressões, gestão das organizações, *Psychologica*, Vol. 10, 5-28.
- GOMES, A. D. (1990) - Cultura organizacional: estratégias de integração e de diferenciação, *Psychologica*, Vol. 6, 33- 51.
- GOMES, A. D. (1994) Cultura: uma metáfora paradigmática no contexto organizacional, *Psychologica*, IX, 3, 279-294.
- GOMES, A. D. (1994) Mudança organizacional: mudar a cultura ou mudar de estratégia?, *Análise Psicológica*, 1 (XII), 15-30.
- HAMMER, M. & CHAMPY, J. (1993) *Reengineering the corporation: a manifesto for business revolution*, Atlanta, Harper Collins.
- HEDBERG, B. (1981) How organizations learn and unlearn, In P. Nystrom and W. Starbuck (eds.), *Handbook of organizational design*, Vol. 1, 3-27, Oxford, Oxford University Press.
- HOLDEN, N. (1990) Preparing the ground for organizational learning: graduate training programmes in major Japanese corporations, *Management Education and Development*, Vol. 21, 3, 241-261.
- HUBER, G. (1991) Organizational learning: the contributing processes and the literatures, *Organization Science*, Vol. 2, 1, 88-115.
- INHELDER, B., SINCLAIR, H. & BOVET, M. (1974) *Apprentissage et structures de la connaissance*, Paris, Presses Universitaires de France.
- KOLB, D. A. (1984) *Experimental learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice - Hall.
- LANT, T. K. & MEZIAS, S. J. (1992) An organizational learning model of convergence and reorientation, *Organizational Science*, Vol. 3, 1, 47-71.
- LAWSON, R. B. & VENTRISS, C. L. (1992) Organizational change: the role of organizational culture and organizational learning, *The Psychological Record*, Vol. 42, 2, 205-219.
- LEVITT, B. & MARCH, J. G. (1988) Organizational learning, *Annual Review of Sociology*, Vol. 14, 319-340.
- MARCH, J. (1991) Exploration and exploitation in organizational learning, *Organization science*, Vol. 2, 1, 71 - 87.
- MARCH, J., SPROULL, L. & TAMUZ, M. (1991) Learning from samples of one or fewer, *Organization science*, Vol. 2, 1, 1-13.
- MARSICK, V. J. (1990). *Learning in Workplace*, New York, Croom Helm.

- McGILL, M.E. & SLOCUM, Jr., J. W. (1993) Unlearning the organization, *Organizational Dynamics*, Vol. 22, 2, 67-79.
- McKENNA, S. D. (1992) A culture instrument: driving organizational learning, *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 13, 6, 24-29.
- METCALFE, S. & GIBBONS, M. (1989) Technology, variety and organization, Research in technological innovation, In *Management and policy*, R. Rosenbloom and R. Burgelman (eds.), New York, JAI Press.
- MODY, A. (1990) *Learning through alliances*, Washington, The World Bank.
- MORGAN, G. & RAMIREZ, R. (1983) Action learning: a holographic metaphor for guiding social change, *Human Relations*, Vol. 37, 1, 1-28.
- MUGNY, G. (1985) *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berna, Peter Lang.
- MUMFORD, A. (1991) Individual and organizational learning: balance in the pursuit of change, *Studies in Continuing Education*, Vol. 13,2, 115-125.
- NELSON, J. E. (1992) Case study: teaching learning skills as a foundation for technical training, *Education and Training Technology International*, Vol. 29, 2, 105-108.
- NELSON, R. & WINTER, S. (1982) An evolutionary theory of economic change, Massachusetts, Belknap Press.
- NEUMANN, A. (1988) *Making mistakes: error and learning in the college presidency*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, April 5-9.
- NONAKA, I. & JOHANSSON, J. K. (1985) Japanese management: what about the "hard" skills?, *Academy of Management Review*, Vol. 10, 2, 18-191.
- NYSTROM, P. C. & STARBUCK, W. H. (1984) To avoid organizational crises, unlearn, *Organizational Dynamics*, Vol. 12, 4, 53-65.
- PEDLER, M., BOYDELL, T. & BURGOYNE, J. (1989) Towards the learning company, *Management Education and Development*, Vol. 20, 1, 1-8.
- PERELMAN, L. (1984) *The learning enterprise: Adult learning, human capital and economic development*, Washington, DC, Council of State Planning Agencies.
- PERRET-CLERMONT, AN. & NICOLET, M. (1988) *Interagir et connaître*, Fribourg, Ed. Delval.
- PRAHALAD, C. & HAMEL, G. (1990) The core competence of the corporation, *Harvard Business Review*, May-June, 79-91.
- PROBST, G. J. B., & BUCHEL, B. S. T. (1995) *La pratique de l'entreprise apprenante*, Paris, Les Editions D'Organisation.
- PUCIK V. (1988) Strategic alliances, organizational learning and competitive advantage: the HRM Agenda, *Human Resource Management*, Vol. 27, 1,77-93.
- REVANS, R. W. (1980) *Action learning: new techniques for management*, London, Blond & Briggs.
- ROSENBERG, N. (1976) *Perspectives on technology*, Cambridge, Cambridge University Press.
- SCHEIN, E. H. (1985) *Organizational culture and leadership*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- SCHEIN, E. H. (1990) Organizational culture, *American Psychologist*, Vol. 45, 109-119.
- SCHEIN, E. H. (1993) On dialogue, culture, and organizational learning, *Organizational Dynamics*, Vol. 22, 2, 40-51.
- SENGE, P. (1990) *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*, New York, Doubleday Currency.
- SENGE, P. (1990) The leader's new Work: building learning organizations, *Sloan Management Review*, Vol. 32, 1, 7-23.
- SENGE, P. (1993) Transforming the practice of management, *Human Resource Development Quarterly*, Vol. 4, 1, 5-31.
- SENGE, P., KLEINER, A, ROBERTS, C., ROSS, R. B. & SMITH, B. J. (1995) *The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization*, London, Nicholas Brealey Publishing.
- SHAW, R. B. & PERKINS, D. N. T. (1991) Teaching organizations to learn, *Organization Development Journal*, Vol. 9, 4, 1-12.

- SIMON, H. A. (1991) Bounded rationality and organizational learning, *Organization Science*, Vol. 2, 1, 125-134.
- SIMONS, P. R. J. (1996) Aprendizagem nas organizações. In MARQUES, A. C. & CUNHA, M. P., *Comportamento organizacional e gestão de empresas*, 319-352, Lisboa, Publicações Dom Quixote.
- SUMNER, M. (1985) Stage evolution of office automation technological change and organizational learning, *Office systems Research Journal*, Vol. 3, 2, 1-12.
- WALSH, J. P., & UNGSON, G. R. (1991) Organizational memory, *Academy of Management Review*, Vol. 16, 1, 57-91.
- WATSON, G. (1993) *Strategic benchmarking*, New York, Wiley and Sons.
- WEICK, K. E. (1979) *The social psychology of organizing*, New York, Random House.
- WEICK, K. E. (1991) The nontraditional quality of organizational learning, *Organization Science*, Vol. 2, 1, 116-124.
- WEST, P. (1994) The learning organization: losing the luggage in transit?, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 18, 11, 30-38.
- WHITE, M. A. & NELSON, D. L. (1990) Organizational and individual differences in learning perspectives during the technological innovation process. In GATTIKER, U. E., LARWOOD, L. & STOLLENMAIER, R. S. (Eds.), *End-user training. Technological innovation and human resources*, 255-276, Berlin, Walter de Gruyter.
- WOMACK, J., JONES, D. & ROOS, D. (1990) *The machine that changed the world*, New York, Rawson Ass.
- YELLE, L. E. (1990) The learning curve, *Decision Sciences*, Vol. 10, 302-328.