

REVISÃO TEÓRICA DAS PRINCIPAIS ABORDAGENS DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Janine Marinho, Universidade Estadual de Maringá, janine.marinho7@gmail.com

Marcio Pascoal Cassandre, Universidade Estadual de Maringá, mcassandre@hotmail.com

RESUMO

Da Aprendizagem Organizacional (AO), uma área complexa e sujeita a diversas interpretações, resultam pesquisas sob diferentes enfoques e abordagens. Assim, o objetivo deste artigo é realizar uma revisão teórica das principais abordagens da AO, no intuito de extrair respostas para as quatro perguntas norteadoras que, segundo Engeström (2001), qualquer teoria da aprendizagem deveria responder: (1) Quem aprende? (2) Por que aprende? (3) O que aprende? e (4) Como aprende? Para tanto, foram abordadas as seguintes perspectivas da AO: Teoria Histórico-Cultural (Teoria da Atividade Expansiva), Aprendizagem Situada, Aprendizagem pela Prática, Teoria Ator-Rede e Abordagem Social da AO. Em seguida, de acordo com o exposto de cada perspectiva, um quadro com as respostas às perguntas norteadoras foi apresentado. Sobre o sujeito da aprendizagem, o foco das abordagens aqui apresentadas encontra-se principalmente sobre o coletivo. Quanto aos motivos que levam ao desenvolvimento da aprendizagem, encontram-se principalmente as relações sociais. Como resultado observa-se o surgimento de novos conhecimentos, conceitos, atividades, construção e reconstrução de significados, etc. Por fim, o aprendizado ocorre em geral através de comunidades de prática, situadas localmente ou construídas em rede. A abordagem que mais se diferencia das outras é a da teoria da atividade expansiva, apresentando o papel da mediação.

Palavras chave: Teoria Histórico-Cultural. Aprendizagem Situada. Aprendizagem pela Prática. Teoria Ator-Rede. Abordagem Social da AO.

1 INTRODUÇÃO

Segundo Bitencourt e Azevedo (2006) apesar de não se tratar de um tema recente, a Aprendizagem Organizacional (AO) vem despertando interesse crescente de pesquisadores, empresários e da comunidade em geral sobre o seu significado, princípios, implicações, metodologia e procedimentos. No entanto, Bitencourt e Azevedo (2006) apontam que o que se pode observar na prática é uma multiplicidade de enfoques e, por vezes, contradições que acabam por oferecer margem a críticas, as quais, em geral, consideram a aprendizagem organizacional como algo vago e utópico. Ou seja, trata-se de um tema complexo e sujeito a diversas interpretações, o que pode provocar concepções e propostas pouco consistentes e abrangentes, conduzindo a simplificações indevidas e muitas dúvidas sobre seus reais benefícios ou mesmo sua aplicabilidade (BITENCOURT E AZEVEDO, 2006, p. 110).

Ao falar sobre essa multiplicidade de enfoques, Antonello e Godoy (2009) apontam a polissemia presente nas raízes teóricas da aprendizagem organizacional. Antonello e Godoy (2009) afirmam que a aprendizagem organizacional foi caracterizada como incremento/melhoria de desempenho no transcorrer do tempo; fenômeno comportamental; fenômeno cognitivo; fenômeno sociocultural; fenômeno com dimensões reflexivas e emocionais; fenômeno experiencial e mais recentemente, baseado em práticas (2009, p. 13). Segundo os autores a abrangência do debate abarca diversos campos teóricos: psicológico, sociológico, cultural, histórico e metodológico, além da gestão propriamente.

De acordo com Weick e Westley (2004) a aprendizagem é uma característica progressiva e implícita no processo organizacional. À medida que a organização se revela, faz isso de maneira que, intermitentemente, cria um conjunto de condições que possibilita a aprendizagem. A isso, os autores denominam de momentos de aprendizagem. À medida que a organização se desorganiza, o esquecido é lembrado, o invisível fica visível e o silêncio é ouvido. Essas mudanças criam uma oportunidade para a aprendizagem. Pode-se dizer que a aprendizagem ocorre quando o esquecimento, o secreto e o silêncio ocultam um novo conjunto de continuidades e em seu lugar criam novas categorias, novo significado e mais organização (WEICK E WESTLEY, 2004, p. 385).

Para Antonello (2005) a AO é um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações problema e voltado para o

desenvolvimento de competências gerenciais (ANTONELLO, 2005, p. 27).

Semelhantemente Nicolini e Meznar (1995) entendem que a aprendizagem é um processo contínuo, que é inerente ao próprio ser das organizações. Para os autores, a aprendizagem ocorre quando há mudança cognitiva: o desenvolvimento de ideias, conhecimento e associações entre ação passada, a eficácia dessas ações, e ações futuras. A aprendizagem é socialmente construída nas organizações, a fim de transformar conhecimento adquirido em ação, em conhecimento abstrato responsável. A capacidade de fazer ajustes ou adaptações apenas em respostas ao ambiente, não pode ser considerada aprendizagem. Segundo os autores, para ocorrer aprendizagem têm que ocorrer a mudança cognitiva.

Como dito no início, a Aprendizagem Organizacional trata-se de um tema complexo e sujeito a diversas interpretações, o que resulta em pesquisas sob diferentes enfoques e abordagens. Assim, o objetivo deste artigo é realizar uma revisão teórica das principais abordagens da AO, no intuito de extrair respostas para as quatro perguntas norteadoras que, segundo Engeström (2001), qualquer teoria da aprendizagem deveria responder: (1) Quem aprende? (2) Por que aprende? (3) O que aprende? e (4) Como aprende?

Para tanto, na sequência serão abordadas as seguintes perspectivas da AO: Teoria Histórico-Cultural (Teoria da Atividade), Aprendizagem Situada, Aprendizagem pela Prática, Teoria Ator-Rede e Abordagem Social da AO. Em seguida, de acordo com o exposto de cada perspectiva, um quadro com as respostas às perguntas norteadoras será apresentado. E por fim, as considerações finais.

2 PRINCIPAIS ABORDAGENS DA AO

2.1 Teoria Histórico-Cultural da Aprendizagem

(Teoria da atividade e Teoria da atividade expansiva)

Segundo Miettinen e Punamäki (1999) a teoria da atividade é um nome comumente aceito por uma linha de teorização e pesquisa iniciada pelos fundadores da escola histórico-cultural de psicologia russa, Vygotsky, Leontiev e Luria, por volta dos anos de 1920 e 1930.

Cole e Engeström (2001) relatam que Vygotsky e Luria são mais associados com o princípio de que a característica distintiva das funções psicológicas especificamente humanas é que elas são culturalmente mediadas. Já Leontiev acreditava que seus colegas superestimaram a mediação cultural do pensamento e subestimaram a inserção do pensamento

na atividade humana. Assim existe até hoje um desacordo entre os seguidores de uma corrente e os de outra sobre a teoria do desenvolvimento humano. A unidade básica de análise para os primeiros é a ação mediada e para o segundo é a atividade.

De acordo com a teoria da atividade, qualquer atividade local recorre a alguns artefatos de mediação historicamente formados, recursos culturais que são comuns à sociedade em geral. Redes entre os sistemas de atividade preveem o movimento de artefatos. Esses recursos podem ser combinados, utilizados e transformados em novas formas de atividade conjunta local.

Miettinen e Punamäki (1999) apontam que a teoria da atividade reconhece dois processos básicos de funcionamento contínuo em todos os níveis de atividades humanas: a internalização e a externalização. Internalização está relacionada com a reprodução da cultura; externalização é a criação de novos artefatos que possibilita a sua transformação. Estes dois processos estão inseparavelmente entrelaçados. Segundo os autores, no passado os teóricos da atividade concentraram-se principalmente na internalização dos meios culturais. Hoje externalização, a construção de transformação de novos instrumentos e formas de atividade em níveis coletivos e individuais, tornou-se um tema igualmente central da pesquisa.

Para Veresov (2010) a teoria histórico-cultural define ambiente social não apenas como um fator, mas como uma fonte de desenvolvimento. O desenvolvimento da mente humana não é um processo biológico, mas sim um processo cultural-social. Para o autor, o ambiente social é a fonte para o aparecimento de todas as propriedades humanas específicas da personalidade gradualmente adquiridas, que é celebrado no processo de interação das formas reais e ideais.

Cole e Engeström (2001) destacam alguns princípios teóricos identificados entre os estudiosos da teoria histórico-cultural da aprendizagem:

- **Mediação através de artefatos.** A premissa inicial da escola histórico-cultural russa era de que os processos psicológicos humanos implicam uma forma de comportamento em que os objetos materiais são modificados pelos seres humanos como forma de regular suas interações com o mundo e com os outros. Como resultado da aquisição deste "hábito cultural de comportamento", os seres humanos começam a regular-se "do lado de fora". Esta característica do comportamento humano origina o método de estimulação dupla.
- **A atividade como a unidade fundamental da análise.** A premissa básica complementar da abordagem histórico-cultural, adotada a partir de Hegel por meio de Marx, é que a

análise das funções psicológicas humanas deve ser situada em formas historicamente acumuladas da atividade humana.

- **A organização cultural da vida humana.** A centralidade da cultura para a vida humana. Cultura está presente sob a forma de ferramentas, sinais, rituais, e assim por diante que medeiam a atividade humana. É simultaneamente presente em todas as formas simbólicas que se acumularam ao longo da história do grupo social.
- **Origens sociais das funções psicológicas superiores.** Vygotsky argumentou que todos os meios de comportamento cultural (comportamento mediado por artefatos culturais) são sociais em sua essência. Qualquer função em primeiro lugar aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e depois dentro de cada pessoa como uma categoria intrapsicológica.

Sannino (2011) aponta que a Teoria da Atividade se destaca como uma teoria ativista e intervencionista no desenvolvimento de práticas, enfatizando que a teoria não serve apenas para analisar e explicar o mundo, mas também para gerar novas práticas e promover a mudança. Alguns métodos de intervencionismo que a autora apresenta são a Quinta Dimensão, o Laboratório de Mudanças e a Clínica da Atividade.

Nesse sentido de gerar novas práticas e promover a mudança, Engeström e Sannino (2010) vão mais além e sugerem a perspectiva da aprendizagem expansiva como um processo de formação de conceitos. Segundo os autores, na aprendizagem expansiva, os alunos aprendem algo que ainda não está lá. Ou seja, os alunos constroem um novo objeto e conceito para sua atividade coletiva, e implementam este novo objeto e conceito na prática.

Engeström e Sannino (2010) apontam que o surgimento da teoria da aprendizagem expansiva se deu por meio das transformações históricas e sociais do trabalho. A maioria dos estudos realizados baseados nesta teoria tem seu foco no ambiente de trabalho. O argumento básico para tal foco é que os modos tradicionais de lidar com as tarefas de aprendizagem por vezes não são suficientes, demandando assim novas atividades que ainda são desconhecidas.

Outros dois fatores são apontados pelos autores como fundamentais para o surgimento da teoria da aprendizagem expansiva: o surgimento e agravamento da produção social através do potencial interativo da internet e o surgimento e crescente presença de ameaças globais. Estes dois fatores abrem um campo enorme de desafios para a formação de conceitos e reformulação da prática (ENGESTRÖM E SANNINO, 2010).

De acordo com Engeström e Sannino (2010) contradições são a força motriz da aprendizagem expansiva. Uma sequência ideal-típico de ações em um ciclo de aprendizagem

expansiva pode ser descrita da seguinte maneira: 1º questionar, criticar ou rejeitar aspectos da prática ou conhecimento existente; 2º analisar a situação, o que envolve uma transformação mental, discursiva ou prática da situação; 3º modelar a relação explicativa; 4º examinar o modelo; 5º implementar o modelo e 6º e 7º refletir e avaliar o processo e consolidar os seus resultados em uma nova forma estável de prática.

2.2 Aprendizagem Situada

Segundo Gherardi (2001) a prática é a figura de discurso que permite que os processos do "saber", no trabalho e na organização, sejam articulados como processos histórico, material e indeterminado. A questão não é ir à busca de uma estrutura que compreenda todas essas reflexões em um único espaço, mas sim mostrar como uma teoria baseada na prática resulta de múltiplas perspectivas e negociações, e como em fazê-lo, deslegitima uma narrativa unívoca de autoridade científica (2001, p. 137).

Entendendo a AO a partir de uma ontologia construtivista, Gherardi (2001) aborda o tema tendo a prática como limite do domínio entre o conhecer e fazer; e não compartimentando a AO em níveis como individual, grupal ou organizacional, pois o conhecimento, segundo a autora, circula entre todos e os une.

Assim, o conceito de aprendizagem organizacional - o que implica um sujeito coletivo que aprende - pode ser substituído pelo de aprendizagem-em-organização. Gherardi (2001) destaca que a metáfora do conhecimento como promulgação transmite a ideia de uma rede social tecida em torno de um domínio de conhecimento. O conhecimento, os sujeitos e os objetos de conhecimento podem ser entendidos como sendo produzidos em conjunto dentro de uma prática situada.

De acordo com Gherardi (2001) prática articula espacialidade: o adjetivo "social" de aprendizagem social aponta para a localização do estudo e conhecimento, não na mente do indivíduo, mas no sujeito coletivo, um sujeito que ao mesmo tempo, pensa, aprende, trabalha e inova. Aprendizagem não é uma atividade separada. Aprender e conhecer são mediados pelas relações sociais. O conhecimento reside nas relações sociais. Na prática, o conhecimento é mediado por relações sociais de conhecimento e é parte de uma rendição de um hábito social.

Mas a prática também articula facticidade: segundo Gherardi (2001) a prática conecta "saber" com "fazer". Conhecimento não se coloca a partir de "descobertas" científicas; ao

contrário, é fabricado por práticas situadas de produção de conhecimento e de reprodução, utilizando as tecnologias de representação e mobilização empregada pelos cientistas.

Gherardi (2001) lembra que embora com diferentes graus de ênfase, argumenta-se que a prática é uma bricolagem de recursos materiais, mentais, sociais e culturais. Não são apenas as pessoas *bricoleurs* ativos, mas também o mundo não é dócil ou passivo.

As pessoas, símbolos, máquinas e coisas produzem entendimentos que são simultaneamente estruturados e inovadores. Se concentrar na análise de saber dentro de uma prática situada, permite o estudo de onde o conhecimento é socialmente construído e como ele é construído socialmente, tanto como atividade e passividade (GHERARDI, 2001).

2.3 Aprendizagem Pela Prática

Comunidade de prática segundo Wenger et al. (2002) são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre um tema, e que aprofundam seu conhecimento e experiência nesta área, interagindo em uma base contínua.

Wenger et al. (2002) afirmam que essas pessoas não necessariamente trabalham juntas todos os dias, mas se reúnem porque eles encontram valor em suas interações. Como eles passam tempo juntos, eles costumam compartilhar informações, conhecimentos e conselhos. Eles ajudam uns aos outros resolverem os problemas.

Wenger et al. (2002) lembram que o termo ‘comunidade de prática’ não é um termo novo. Os autores explicam que desde a Roma antiga, sociedades de metalúrgicos, oleiros e outros artífices já aconteciam, contudo a valorização dessa prática tem vindo à tona atualmente devido à importância que as empresas têm dado ao conhecimento. As empresas têm compreendido que o conhecimento vai dar-lhes uma vantagem competitiva. Assim, cultivar comunidades de prática em áreas estratégicas é uma maneira de gestão do conhecimento como um ativo.

De acordo com Wenger et al. (2002) a comunidade de prática funciona como um repositório vivo, onde as pessoas compartilham seus conhecimentos, trocam experiências e se aperfeiçoam. Nas comunidades de prática o conhecimento tácito e o explícito são combinados para servir às necessidades dos praticantes.

Segundo Wenger et al. (2002) o conhecimento não é estático, está em constante movimento. Mesmo o conhecimento explícito deve ser atualizado constantemente por pessoas

que entendam os problemas da área, estas pessoas funcionam então como uma comunidade. Para Wenger et al. (2002) as comunidades de prática precisam ser administradas. Algumas exigem mais cuidados que outras, contudo é importante que as empresas se preocupem em criar ambientes que valorizem a aprendizagem.

Wenger et al. (2002) diferenciam comunidades de prática de curto e longo prazo de acordo com o objetivo dos seus participantes. As de curto prazo tendem a buscar soluções ou informações. Já as de longo prazo, tendem a servir à organização estratégica das empresas. Outra diferenciação refere-se à tangibilidade da comunidade de prática. Comunidades criam resultados tangíveis, quando criam um manual de normas, melhores conhecimentos, ou redução de custos pelo acesso mais rápido às informações, por exemplo. Resultados intangíveis são o aumento da capacidade de inovar, o vínculo de confiança, conhecimento compartilhado, etc.

Wenger (2002) aponta que as práticas evoluem como histórias compartilhadas de aprendizagem. A história nesse sentido seria também uma combinação de participação e reificação entrelaçados ao longo do tempo. A reificação é uma fonte de lembrança e de esquecimento porque produz formas que persistem e mudam de acordo com suas próprias leis. A participação é uma fonte de lembranças e esquecimento, não somente por meio de nossas lembranças, como também através da criação de identidades e, em consequência, pela necessidade de nos reconhecer em nosso passado. Com o tempo, as comunidades de prática acabam dedicando-se tanto à participação quanto à reificação.

Wenger (2002) afirma que a prática deve ser compreendida em sua dimensão temporal. O autor afirma que algumas comunidades podem durar séculos ou têm uma vida curta. Mas o que define uma comunidade de prática em sua dimensão temporal não é simplesmente uma questão de quantidade mínima de tempo, e sim uma questão de manter um compromisso mútuo na consecução de um empreendimento para compartilhar alguma aprendizagem significativa.

2.4 Teoria Ator-Rede

Teoria Ator-Rede (TAR), de acordo com Melo (2007) teve seu surgimento no campo dos Estudos da Ciência e Tecnologia a partir de 1980 a partir de princípios e regras metodológicas lançadas por Bruno Latour.

Segundo Melo (2007) a Teoria Ator-Rede defende a ideia de que, se os seres humanos

estabelecem uma rede social, não é apenas porque eles interagem com outros seres humanos, mas é porque interagem com seres humanos e com outros materiais também. As redes mesclam simetricamente pessoas e objetos, dados da natureza e dados da sociedade, oferecendo-lhes igual tratamento.

Sobre a noção de simetria, Melo (2007) explica que a busca de explicações simétricas implica a recusa de várias distinções: entre o que emerge do social e o que emerge da técnica; entre fatos e artefatos; entre fatores externos e fatores internos como ponto de partida para o entendimento da gênese de fatos e artefatos; entre senso comum e raciocínio científico.

Melo (2007) destaca que para o princípio de simetria que orienta a metodologia da TAR, não faz sentido colocar pessoas de um lado e objetos do outro quando realizamos um estudo. A TAR nega que as pessoas sejam necessariamente especiais, principalmente porque se abre a questão sobre o que queremos dizer quando falamos de pessoas.

De acordo com Melo (2007) na TAR a perspectiva é a de um conhecimento construído em redes. Como demonstram os princípios 1 e 2 apontados pela autora: (1) “Os fatos são construídos coletivamente: passam de mão em mão, se deformam e se traduzem, dificilmente mantendo-se estáveis e inalterados”. Princípio (2) “Os objetos novos emergem como sobreviventes dos testes de força a que são submetidos e têm os cientistas e engenheiros como seus representantes. São ‘construções’ cuja existência pode ser posta em dúvida”.

A metodologia da TAR, então, explica Melo (2007), consiste basicamente em mobilizar a realidade, seguindo os atores na rede, e em examinar as inscrições, ou seja, investigar textos, imagens e dados. Os elementos coletados pelos pesquisadores em qualquer campo de pesquisa precisam ser transportados para se tornarem visíveis “sinopticamente”, para que possamos operar com eles e para que se constituam em “móveis imutáveis”.

Para que isso ocorra são necessários se escrever textos. Para Latour tem tudo a ver com o método da TAR: como qualquer híbrido, a entidade autor-texto troca propriedades – o autor fazendo o texto e o texto fazendo o autor – para produzir algo que não estava necessariamente previsto em seu início, única maneira de entender a produção do novo.

Melo (2007) afirma que da mesma forma que os humanos, os objetos também têm uma história a ser contada, são nós de uma rede bem ou mal vinculada, produzindo bons ou maus efeitos. Descrever estes vínculos e aquilo que eles movem nos possibilita ir além dos objetos, pela verificação de como as trocas de propriedades entre humanos e não humanos modificam a ambos e operam modificações na realidade. Ou seja, como ocorre a aprendizagem.

2.5 Abordagem Social da Aprendizagem

Antonacopoulou e Chiva (2007) afirmam que a perspectiva social se propõe a explicar que tipo de contexto social é mais adequado para AO com foco no grupo e na comunidade, mais do que na mente do indivíduo.

De acordo com Elkjaer (2005) na literatura inicial a aprendizagem organizacional é definida como a aquisição de informações e conhecimentos, habilidades analíticas e de comunicação dos indivíduos, sendo uma perspectiva cognitivista. Esta é a primeira via da AO. Na sequência sugeriu-se que a aprendizagem ocorre por meio da participação em comunidades de prática e com um ponto de partida em práticas organizacionais concretas. Esta seria a segunda via da AO.

Elkjaer (2005) afirma que estas duas perspectivas sobre a AO podem ser vistas como um reflexo das duas metáforas para o aprendizado, a metáfora de aquisição e a metáfora da participação. A metáfora aquisição compreende uma compreensão de aprendizagem como aquisição individual de conhecimento e habilidades. A mente é vista como sendo um recipiente para o conhecimento. A metáfora da participação é derivada de estudos de aprendizagem. Dentro desta metáfora, a aprendizagem é entendida como a participação em comunidades de prática.

Elkjaer (2005) apresenta então a "terceira via" como uma tentativa de fazer uma síntese da "segunda via" da AO com a sua compreensão da aprendizagem como participação em comunidades de prática, incluindo elementos da "primeira maneira" da AO, a aprendizagem como aquisição de conhecimentos, bem como habilidades analíticas e de comunicação.

A ideia básica por trás dessa síntese, segundo Elkjaer (2005) é reconhecer que o pensamento é fundamental para a aprendizagem como participação e que a aprendizagem ocorre como um processo social. Tanto o "quê" e o "como" da aprendizagem tem que ser construída por meio de uma compreensão conceitual de aprendizagem.

Para Elkjaer (2005) essa terceira via da AO entende as organizações como "mundos sociais". Na compreensão de mundo social das organizações indivíduos e organizações são entendidos como sendo mutuamente constituídos e constituindo a ordem "sistêmica" de ações organizacionais e interações mantidas juntas por um compromisso dos indivíduos e grupos à vida organizacional e trabalho.

Segundo Elkjaer (2005) a noção de organizações como mundos sociais se assemelha a compreensão das organizações como comunidades de prática. A diferença é que o uso da noção de mundos sociais facilita a compreensão do que a participação em comunidades de prática envolve que é o compromisso, ação e operação.

Antonacopoulou e Chiva (2007) chamam a atenção para o papel das tensões em relação ao aprendizado. Essas tensões não só revelam a natureza dinâmica da aprendizagem, mas fornecem explicações do porquê a aprendizagem é um processo político e tem o potencial de manter uma organização ágil, flexível e capaz de alterar o contexto de um ambiente incerto.

Segundo Antonacopoulou e Chiva (2007), a aprendizagem é uma característica-chave da complexidade social, ela é fundamental para a interdependência, uma vez que é a força motriz que liga os diversos e heterogêneos agentes sociais. Assim, a aprendizagem maximiza a diversidade e molda os esquemas emergentes que definem os limites de ação, ao mesmo tempo, que abre vários modos de interação. Ela cria a dinâmica que permite a auto-organização como um mecanismo inerente para se chegar à consistência interna. Esta auto-organização é possível porque as tensões dentro do sistema e com o ambiente externo fornecem a base para a renovação do sistema. Logo, na ótica dos autores, a aprendizagem é compreendida como um processo complexo e dinâmico, que é incorporada no modo que forças sociais definem as condições de sua interação.

De acordo com Antonacopoulou e Chiva (2007) do ponto de vista social, a aprendizagem só pode ser alcançada por meio da participação ativa, que está em constante modificação. Essa perspectiva, para Antonacopoulou e Chiva (2007), explora as interações entre os diversos atores em contextos distintos de aprendizagem e em múltiplos níveis (individual, de grupos e das organizações).

3 RESPONDENDO AS PERGUNTAS NORTEADORAS

Após essa exposição dos principais aspectos de cada perspectiva da AO, voltemo-nos agora para o objetivo deste artigo que foi proposto: realizar uma revisão teórica das principais abordagens da AO, no intuito de extrair respostas para as quatro perguntas norteadoras que, segundo Engeström (2001), qualquer teoria da aprendizagem deveria responder: (1) Quem aprende? (2) Por que aprende? (3) O que aprende? e (4) Como aprende?

Ao falar sobre as divergências entre a literatura da AO, Bitencourt e Azevedo (2006)

aponta que uma das questões mais presentes é sobre quem é o sujeito da aprendizagem. A maioria dos modelos que explicam a aprendizagem organizacional recorre a uma das seguintes metáforas: (a) são os indivíduos na organização que aprendem, e o compartilhamento desse aprendizado é a aprendizagem organizacional; (b) a aprendizagem ocorre por meio dos indivíduos, mas vai além destes por estar influenciada por questões sociais, políticas e estruturais; (c) a organização possui um sistema cognitivo análogo ao sistema nervoso humano, por meio do qual ela aprende; (d) a aprendizagem da organização se dá não de forma cognitiva, mas cultural e comportamental. Cada uma dessas metáforas, explica Bitencourt e Azevedo (2006), leva a uma abordagem distinta dos processos de aprendizagem nas organizações. Nesse ponto se encontram os dois primeiros aparentes paradoxos em aprendizagem organizacional: é a organização que aprende ou são os indivíduos que a constituem que aprendem?

Bitencourt e Azevedo (2006) também falam do paradoxo sobre o nível de aprendizagem: se é individual ou coletivo. A literatura indica basicamente três níveis de aprendizagem nas organizações: o individual, o coletivo e o organizacional. Alguns modelos tendem a descrever esses níveis, mostrar como é a aprendizagem em cada um deles e como se relacionam uns com os outros. Contudo, essas fronteiras claras não existem no plano real, não há como estabelecer limites entre esses níveis. Na verdade, o ponto principal, argumentam Bitencourt e Azevedo (2006), é compreender as diversas relações entre eles e não definir limites. Os autores ainda declaram que muitas vezes esses níveis se sobrepõem e se influenciam mútua e dinamicamente, pois os processos de aprendizagem são construídos e elaborados a partir de interações, o que destaca uma relação de não linearidade entre eles (BITENCOURT E AZEVEDO, 2006, p. 111).

Outros paradoxos como o porquê da aprendizagem, o quê e como ocorre esse processo também são frequentes na literatura sobre a AO. O quadro 1 é uma tentativa de esboçar as respostas para esses questionamentos à luz de cada perspectiva da aprendizagem exposta nesse artigo.

Quadro 1. Quem aprende? Por que aprende? O que aprende? e Como aprende?

Perspectiva	Quem aprende?	Por que aprende?	O que aprende?	Como aprende?
Teoria da atividade expansiva	Todos os que estão envolvidos em um sistema de atividades interligado.	Porque surgem contradições e pressões levantadas historicamente entre os membros desse sistema de atividades.	Um novo padrão de atividade ou conceito é desenvolvido. O que eles aprendem, na verdade, não existia a princípio, mas é o fruto do próprio processo de aprendizagem.	Através de questionamentos conflituosos da prática padrão existente. Ações de questionar e analisar novas possibilidades de atividades, geralmente com a mediação de um intervencionista.
Aprendizagem situada	Sujeito coletivo. O conhecimento circula e une todos os níveis: individual, grupal e organizacional.	Porque as relações sociais são inerentes em qualquer espaço ou estrutura. A aprendizagem não é uma atividade separada, mas é mediada pelas relações sociais.	Conhecimentos que são simultaneamente estruturados e inovadores.	Através de práticas situadas de produção de conhecimento e de reprodução. O conhecimento reside nas relações sociais.
Aprendizagem pela prática	Grupos de pessoas que possuem um compromisso mútuo em compartilhar alguma aprendizagem significativa.	Porque as pessoas encontram valor nas interações em grupo. Seja por necessidade de resolver um problema ou apenas por compartilhar suas experiências para ajudar aos outros.	Conhecimentos tácito e explícito são combinados. As pessoas compartilham experiências, aprofundam seus conhecimentos em determinada área, encontram sugestões para resolução de problemas, etc.	Através das comunidades de prática, que são grupos de pessoas que se reúnem para discutir temas afins. Estes grupos podem ser oriundos da própria organização, ou por iniciativas particulares, por exemplo, de pessoas que exercem uma mesma profissão e que se reúnem eventualmente para se familiarizarem.

(Continuação)	Quem aprende?	Por que aprende?	O que aprende?	Como aprende?
Teoria Ator-Rede	Atores humanos e não humanos, ou seja, seres humanos e objetos.	Porque todos os atores, humanos ou não humanos são “nós” em uma rede bem ou mal vinculada, produzindo bons ou maus efeitos. Não tem como escapar de alguma rede.	Novos objetos, conceitos e entendimentos que surgem da relação entre os atores na rede. Ocorre a construção e a modificação do conhecimento.	Através do conhecimento construído em redes. Os fatos são construídos coletivamente, passam de mão em mão, se deformam e se traduzem, dificilmente mantendo-se estáveis e inalterados.
Abordagem social da AO	Grupos e comunidades	Porque as organizações são entendidas como “mundos sociais”. Nessa compreensão, indivíduos e organizações são entendidos como sendo mutuamente construídos. Existem tensões nessas relações, que caracterizam a natureza dinâmica da aprendizagem.	O que se aprende ultrapassa a aquisição de informações e conhecimentos pelos indivíduos (internalização). Também excede a participação dos indivíduos em comunidades de prática (externalização). Ocorre a compreensão através do papel fundamental do pensamento e da reflexão no processo de aprendizagem.	Através da participação ativa que explora as interações entre os diversos atores em contextos distintos. A aprendizagem ocorre como um processo social complexo e dinâmico.

Fonte: elaborado pelos autores.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bitencourt e Azevedo (2006) afirmam que de qualquer modo, a aprendizagem organizacional é um fenômeno próprio das organizações, ainda que os processos de aprendizagem não sejam percebidos ou incentivados.

Partindo da breve revisão teórica aqui exposta sobre as principais abordagens da aprendizagem organizacional, pode-se identificar as respostas para as quatro perguntas norteadoras que, segundo Engeström (2001), qualquer teoria da aprendizagem deveria responder: (1) Quem aprende? (2) Por que aprende? (3) O que aprende? e (4) Como aprende?

Nesse sentido, pode-se perceber que sobre o sujeito da aprendizagem, o foco das abordagens aqui apresentadas encontra-se principalmente sobre o coletivo. Com exceção da teoria ator-rede, basicamente todas as outras abordagens abrangem o grupo como centro da prática da aprendizagem.

Quanto aos motivos que levam ao desenvolvimento da aprendizagem, encontram-se principalmente as relações sociais que são inerentes a qualquer espaço ou estrutura. Dessas relações emergem contradições, conflitos, tensões, problemas, ou mesmo a vontade de compartilhar experiências e conhecimento com outras pessoas.

Como resultado do processo de aprendizagem observa-se principalmente o surgimento de novos conhecimentos, conceitos, atividades, construção e reconstrução de significados, etc. Conhecimentos tácito e explícito são constantemente renovados e reproduzidos.

Por fim, sobre como o aprendizado ocorre, em geral centra-se nas relações sociais complexas e dinâmicas, sendo através de comunidades de prática, situada localmente ou construída em rede. A abordagem que mais se diferencia das outras é a da teoria da atividade expansiva, que apresenta o papel da mediação através de um intervencionista, cujo objetivo é o de mediar os questionamentos conflituosos para que daí venha a emergir novos padrões ou conceitos de atividades.

Segundo Bitencourt e Azevedo (2006) nem toda aprendizagem é “benéfica” para a organização. As organizações aprendem “boas” e “más” práticas; além disso, aprendem normas, regras ou costumes que podem ser vantajosos em um momento, mas que ao longo do tempo impedem o crescimento ou a adaptação. Assim, os autores lembram que, tão ou mais importante que “o que” a organização aprende, é a sua capacidade de aprender continuamente, ou seja, sua capacidade de adaptar-se.

REFERÊNCIAS

- _____. MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. **Perspectives on activity theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA,R. The Social Complexity of Organizational Learning: The Dynamics of Learning and Organizing. **Management Learning**, V.38, n.277, p. 277-295, 2007.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In R. Ruas, C. S. Antonello, & L. H. Boff (Orgs.), **Aprendizagem organizacional e competências** (pp.12-33). Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. Aprendizagem Organizacional e as Raízes de sua Polissemia. In : ANTONELLO, Claudia S.; GODOY, Arilda S. (org.) **Handbook de Aprendizagem Organizacional**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- BITENCOURT, Claudia C.; AZEVEDO, Débora. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.46, p. 110-112, nov/dez 2006. Edição Especial.
- COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. Cultural-historical approaches to designing for development. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Eds.). **The Cambridge handbook of sociocultural psychology**. Cambridge: Cambridge Handbook in Psychology, 2001. p. 484-507.
- ELKJAER, B. Organizational learning: the third way. **Management Learning**, v.35, n.4, p.419-434. 2005.
- ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, Vol. 14, No. 1, p. 133-156, 2001.
- ENGESTRÖM, Y., SANNINO, A. Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. **Educational Research Review**, v. 5, n. 1, p. 1-24, Jan. 2010.
- GHERARDI, Silvia. From organizational learning to practice-based knowing. **Human Relations**, v.1, nº 54, p. 131-139, 2001.
- MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. Seguindo as pipas com a metodologia da TAR. **Rev. Dep. Psicol.**,UFF, Niterói , v. 19, n. 1, 2007.
- NICOLINI, D.; MEZNAR, M.B. The social construction of organizational learning: conceptual and practical

1º Simpósio de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – PPA/UEM
issues in the field. **Human Relations**, v.48, nº 7, p. 727-741, 1995.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**. P.1-27, 2011.

VERESOV, N. Introducing cultural historical theory: main concepts and principles of genetic research methodology. **Cultural-Historical Psychology**, vol 4, Moscow State University of Psychology and Education, Russia, pp. 83-90, 2010.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. **Mind and Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, p. 19-91, 1978.

WEICK, K. E., WESTLEY, F. Aprendizagem Organizacional: confirmando um oximoro. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W.R. (org.) **Handbook de estudos organizacionais**. V. 3, p. 361 - 388. São Paulo: Atlas, 2004.

WENGER, E. Aprendizaje. In: WENGER, E. **Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad**. Paidós, Barcelona, 2002.

WENGER, E. C.; MCDERMOTT, R.; SNYDER W C.. Communities of Practice and Their Value to Organizations. In: WENGER, E. C.; MCDERMOTT, R.; SNYDER W C. **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge**. Harvard Business School Press, Cambridge, USA, 2002.