

Aprendizagem organizacional em tempos de crise: uma análise teórica

O campo da aprendizagem organizacional vem se consolidando nas últimas décadas como fundamental para responder às constantes e sistêmicas mudanças vivenciadas pelas organizações, sobretudo em momentos de crise. Esta pesquisa, de natureza teórico-empírica, tem como objetivo discutir o processo de aprendizagem organizacional em momentos de crise, a exemplo da vivenciada na pandemia da Covid-19. O estudo tem como base as principais teorias já desenvolvidas sobre o processo de aprendizagem individual e organizacional. Os resultados apontam a aprendizagem organizacional como um fenômeno complexo e demonstra que para a superação das crises nas organizações não há um caminho exclusivamente traçado. É necessária uma sólida formação técnica e teórica, além de ações que depreendem da empiria e da habilidade de compreensão do ambiente, associada à aprendizagem contínua, a inovação e a capacidade prototipar, experimentar, realizar correções rápidas, improvisar e melhorar continuamente o sistema para que se torne cada vez mais adaptável e flexível, para superar as constantes instabilidades que são tão características do contexto organizacional.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional; Crise; Pandemia.

Organizational learning in times of crisis: a theoretical analysis

The field of organizational learning has been consolidating in recent decades as fundamental to respond to the constant and systemic changes experienced by organizations, especially in times of crisis. This research, of a theoretical-empirical nature, aims to discuss the organizational learning process in times of crisis, such as the one experienced in the Covid-19 pandemic. The study is based on the main theories already developed about the individual and organizational learning process. The results point to organizational learning as a complex phenomenon and demonstrate that to overcome crises in organizations there is not a path exclusively traced. A solid technical and theoretical training is necessary, as well as actions that derive from empirical knowledge and the ability to understand the environment, associated with continuous learning, innovation, and the ability to prototype, experiment, make quick corrections, improvise, and continuously improve the system so that become increasingly adaptable and flexible, to overcome the constant instabilities that are so characteristic of the organizational context.

Keywords: Organizational learning; Crisis; Pandemic.

Topic: **Recursos Humanos**

Received: **03/04/2022**

Approved: **11/06/2022**

Reviewed anonymously in the process of blind peer.


Daniel Costa Santos Bomfim 

Universidade Federal da Bahia, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/3203233748705784>

<https://orcid.org/0000-0002-0300-4758>

danielcsbomfim@gmail.com

Eudaldo Francisco dos Santos Filho 

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

<http://lattes.cnpq.br/1316314265032276>

<https://orcid.org/0000-0002-5904-3262>

eudaldofilho@gmail.com



DOI: 10.6008/CBPC2179-684X.2022.002.0010

Referencing this:

BOMFIM, D. C. S.; SANTOS, E. F. F.. Aprendizagem organizacional em tempos de crise: uma análise teórica. **Revista Brasileira de Administração Científica**, v.13, n.2, p.135-152, 2022. DOI: <http://doi.org/10.6008/CBPC2179-684X.2022.002.0010>

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas, culturais e sociais constantes e sistemáticas da sociedade vêm exigindo das organizações avanços em suas estratégias e processos de relação com o meio e a gestão interna, no sentido de otimizar sua existência e evitar danos em sua constituição e natureza. Novas tecnologias desenvolvem-se, novos conceitos emergem e as relações de consumo modificam-se aceleradamente em um mundo cada vez mais interativo, deste modo, o termo globalização parece uma pálida imagem para a realidade atual, onde o espaço e tempo são mínimos nas relações entre os *stakeholders* e as redes de relacionamento são totalmente em tempo real. No cenário das organizações, além das mudanças naturais do ambiente interno, outros fenômenos exógenos podem influenciar o seu comportamento, incluindo o impacto das inúmeras crises enfrentadas pelas organizações, resultando em um processo gradual e constante de desenvolvimento. Os eventos críticos podem ser de natureza global e sistêmica, a exemplo da grande depressão em 1929, das duas grandes guerras mundiais e da crise global de 2008, ou local como o golpe militar em 1964 e dos impeachments presidenciais, que resultaram em profundas transformações em todos os âmbitos das relações sociais, inclusive nas organizações do trabalho.

Nesse contexto de intensas mudanças decorrentes de crises, aprender, adaptar-se e evoluir tornaram-se condições primárias para a sobrevivência das organizações. Assim, a compreensão deste cenário eleva o conhecimento a um lugar de relevante importância nas organizações já que a própria aprendizagem da organização pode ser considerada uma resposta às mudanças enfrentadas pelas empresas (BITENCOURT, 2004).

Esse olhar mais focado para o processo de criação e difusão do conhecimento nas organizações, como resposta aos desafios por ela enfrentados, vem resultando na ampliação dos estudos organizacionais sobre o tema da aprendizagem organizacional (AO) e dos seus impactos e contribuições para os negócios. Ressalta-se que o conceito da aprendizagem organizacional não é um termo novo, mas que vem sendo estudado e ampliado nos últimos anos a partir de diversas perspectivas pelos campos teóricos da economia, biologia, sociologia, antropologia e de forma mais aprofundada pela administração e pela psicologia. Essa diversidade e múltiplas perspectivas sobre a AO é fruto do acelerado processo de mudanças que se vivencia em nosso contexto e da necessidade de respostas rápidas por parte das organizações.

Quando se pensa a AO a partir de um cenário de crise, tem-se o contexto da pandemia como fenômeno mais representativo no tempo e espaço em que se vive, visto que é uma realidade que assola todo o mundo e visita cada indivíduo no planeta. Diante dessa brutal realidade, como a desencadeada pelo COVID-19, faz-se ainda mais necessário e importante pensar o processo de aprendizagem organizacional em tal situação. Momentos como este, de mudanças inesperadas e imprevisíveis, exigem adoção de medidas drásticas e de revisão de toda a estratégia organizacional, o que requer aprender, desaprender, reaprender, se adaptar e se transformar para criar soluções novas. É essa capacidade que determinará como a organização passará por esse momento de turbulência, e se sobreviverá ou não a crise.

Neste presente artigo, visando de examinar o processo de aprendizagem organizacional em

contextos de crise, realizamos uma discussão sobre as principais teorias já estabelecidas sobre a aprendizagem individual e organizacional, de modo que estas suportem a compreensão de como este processo se estabelece na crise e como AO contribui para o fortalecimento da organização e para a superação das instabilidades.

REVISÃO TEÓRICA

Teorias da Aprendizagem nas organizações de trabalho

Organizar e aprender parecem em primeira mão ações antagonistas. Destaca-se que a palavra organização vem acompanhada da ideia de assentamento, controle, ordem, arrumação, enquanto aprender é desorganizar, desconstruir, reconstruir e aumentar a variedade (WEICK et al., 1996). Logo, a conjunção destas duas palavras para a concepção da aprendizagem organizacional é acompanhada do desafio de compreensão do tema e do seu impacto nas organizações. Assim, compreender o processo de aprendizagem nas organizações implica em primeiro, compreender o fenômeno da aprendizagem individual, sua evolução e seus principais paradigmas. Os estudos sobre o processo de aprendizagem vêm se desenvolvendo a partir de diversas teorias nos campos da educação, ciências sociais e da psicologia, isto é, das áreas do conhecimento que buscam compreender, explicar e sistematizar este processo.

O conceito de aprendizagem que servirá de base para a reflexão proposta é o desenvolvido por Lefrançois (2008), que define aprendizagem como toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que acontece no organismo (humano ou não humano), como resultado da experiência, que envolve transformações relativamente permanentes, sejam elas potenciais ou reais. Contudo, a aprendizagem é um processo neurológico, interno e invisível (quadro 1). Esta perspectiva da aprendizagem é interessante pelo fato de abarcar no processo de aprender, tanto uma mudança real no comportamento do organismo, como também uma mudança potencial, já que a evidência de que a aprendizagem aconteceu pode depender da oportunidade para agir e demonstrar esse aprendizado.

Quadro 1: Experiência, Aprendizagem e Mudança no comportamento.

EXPERIÊNCIA	EXPERIÊNCIA	MUDANÇA NO COMPORTAMENTO
Contato com algo, participação em algo, exposição a eventos internos ou externos aos quais o organismo é sensível.	Todas as mudanças relativamente permanentes no potencial de comportamento que resultam da experiência, mas não são causadas por cansaço, maturação, drogas, lesões ou doença.	Mudanças observáveis ou potencialmente observáveis após a experiência e que oferecem evidências de que a aprendizagem ocorreu.

Fonte: Lefrançois (2008).

Os estudos relacionados ao processo de aprendizagem passaram por inúmeras evoluções e transformações através do tempo. É fato que as primeiras teorias desenvolvidas sobre o tema eram bem mais simples e foram ganhando aprofundamento em função de novas descobertas e constatações. Não obstante, considerar a construção na definição e pesquisa sobre a aprendizagem, área fundamental da pedagogia e seus teóricos paradigmáticos, trabalhará aqui os reflexos destes na teoria da aprendizagem na administração das organizações, que não são basilares como os autores do campo pedagógicos, mas sim

resultado das investigações destes. Cinco grandes correntes teóricas abordam o processo de aprendizagem - tradicionalista, comportamentalista, cognitivista, humanista e sociocultural. Para Lefrançois (2008), essas teorias da aprendizagem se pautaram por tentativas sistemáticas de explicar as mudanças, reais ou potenciais, no comportamento humano e defende que estas divisões se baseiam principalmente nos interesses principais dos diferentes teóricos sobre o tema.

Abordagem Tradicionalista

A primeira abordagem sobre aprendizagem é a Tradicionalista. A prática educativa desta corrente é caracterizada pela transmissão do conhecimento adquirido e sistematizado pela humanidade ao longo do tempo. Mizukami (1986) aponta que o processo de ensino e aprendizagem nesta corrente é fundamentado em uma prática educativa consolidada e disseminada ao longo de muitos anos. Nesta abordagem, o aprendiz é um mero depositário do conhecimento e a organização é um espaço de transmissão desses conhecimentos acumulados e logicamente sistematizados pela humanidade. Ao indivíduo, no processo de “aprender”, compete-lhe, passivamente, memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal a partir de um esquema atomístico (MIZUMAKI, 1986).

Bordenave (1984) refere-se a essa abordagem como “pedagogia da transmissão” onde aquele que transmite o conhecimento, o faz independentemente do cotidiano, da realidade social e dos interesses do aprendiz, predominando os programas rígidos e coercitivos de formação, resultando na formação de alunos passivos, obedientes, pouco solidários e mais individualistas.

Fazendo um paralelo com as organizações do trabalho, a abordagem tradicionalista relaciona-se como o modelo fordista-taylorista onde o trabalhador é um mero executor das atividades laborais, altamente especializadas e individualizadas, que lhe é transmitida por um capataz, sem nenhuma relação com os seus interesses, sua capacidade de reflexão e impacto na sua realidade social. Desta forma, o processo de aprendizagem se dá por meio da aquisição de informações e conteúdo, e com a imposição de modelos que devem ser imitados e reproduzidos. Ainda hoje esse modelo e suas práticas influenciam grande parte das organizações do trabalho.

Abordagem Comportamentalista

A abordagem comportamentalista, também conhecida como behaviorista, tem a sua origem no empirismo e considera que o conhecimento é resultado direto do processo de experimentação. Nesta abordagem, há uma sofisticada “engenharia” comportamental e social para moldar os comportamentos sociais. O homem é considerado produto do meio e este meio pode ser manipulado e controlado por meio da transmissão de conhecimentos previamente definidos. Para Mizukami (1986) no behaviorismo o conhecimento é uma “descoberta” inédita, exclusiva para o indivíduo que o faz, já que o que foi descoberto se encontrava presente na realidade exterior. Entende-se que o conhecimento é uma cópia de algo que é simplesmente dado ao mundo externo.

Fontana et al. (1997) destacam que a abordagem comportamentalista ao enfatizar a influência dos

fatores externos e ambientais, coloca as experiências e todo o aprendizado adquirido ao longo da vida como determinantes para o comportamento do indivíduo. O homem é visto como produto de suas vivências e das contingências do meio em que está inserido, tendo o seu comportamento modelado e reforçado por recompensas e controle. Os teóricos desta corrente estabeleceram o conceito de estímulo e resposta (Teoria S-R). Assim, o comportamento é resultado da associação entre estímulos (do meio) e respostas do indivíduo a estes estímulos (manifestações comportamentais).

Bordenave (1984) nomeou essa abordagem de “pedagogia da moldagem” ou “pedagogia condutista”, já que o fator é o efeito ou resultado obtido pela educação, ou seja, as mudanças de conduta conseguidas no indivíduo. Este processo de moldagem do comportamento se utiliza de reforços e recompensas para, por meio do treinamento, atingir os seus objetivos. Neste aspecto, o uso de tecnologias derivadas de pesquisas científicas no processo de ensino torna-se um importante aliado. O foco nesta corrente não é compreender como ocorre o processo de aprendizagem no sujeito, mas de fornecer a tecnologia capaz de produzir mudanças comportamentais.

São destaques na corrente comportamentalista teóricos como Ivan Pavlov e a teoria do condicionamento clássico, Skinner e a teoria do condicionamento operante e John Watson e o ambientalismo.

A Abordagem Cognitivista

A abordagem cognitivista, também é conhecida como piagetiana, tem como principal interesse as funções psíquicas superiores, ou seja, as funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem. As mais importantes dessas funções estão relacionadas aos processos centrais do indivíduo como organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento e comportamentos relativos à tomada de decisões. Moreira et al. (1982) apontam que esta abordagem foca a sua atenção na cognição, em como o ser humano conhece e interage com o mundo. Além disso, preocupa-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, envolvida no plano da cognição, elemento ignorado pela teoria comportamentalista.

Em seu caráter interacionista, esta abordagem analisa o homem e o mundo conjuntamente, já que o conhecimento é o produto da interação sujeito/objeto e o conhecimento progride mediante a formação de estruturas. O indivíduo explora o ambiente a partir de estruturas já existentes e a partir desta interação provoca o surgimento de novas estruturas. A passagem de um estado de desenvolvimento para o seguinte é sempre caracterizada pela formação de concepções que não existiam anteriormente. Há um claro embricamento do homem em relação ao meio em que vive, da sociedade, sua cultura, seus valores e objetos. A ideia de aprender fazendo está sempre presente. É um processo dinâmico e contínuo em que se valoriza a descoberta, as tentativas experimentais, a pesquisa, o meio natural e social, e o método de solução de problemas (SAVIANI, 2005). São teóricos destacados nessa abordagem Bruner, Jean Piaget e Lev Vygotsky.

Abordagem Humanista

A corrente humanista tem suas bases nas teorias de Rogers (1972) que a desenvolveu com foco no processo de trabalho terapêutico (MIZUKAMI, 1986). Por essa razão, percebe-se em seus estudos a carência de uma teoria de instrução que forneça diretrizes sólidas para a prática de aprendizagem. Essa abordagem e a sua importância se dá pela ênfase no papel do sujeito e a centralidade no indivíduo como principal elaborador e propulsor do conhecimento humano. Para Rogers (1977), os seres humanos são dotados de uma potencialidade natural para aprender.

A proposta rogeriana, diferentemente da behaviorista, que enfatiza os estímulos como fundamentais para aprendizagem, e da abordagem cognitivista que foca seu olhar para a cognição, coloca o indivíduo no lugar central do desenvolvimento e o considera como uma pessoa situada no mundo. Ressalta-se que não há modelos prontos ou regras e que o conteúdo e a motivação da aprendizagem são frutos das experiências do próprio aprendiz. Esta corrente propõe a integração do domínio afetivo e da autonomia na compreensão do desenvolvimento comportamental e cognitivo. Há um olhar para o indivíduo de forma integrada: suas relações interpessoais, a vida psicológica, emocional e sua personalidade nos processos de construção pessoal da realidade. Além de Carl Rogers, figura também como principal pensador desta corrente Gowin (1984).

Abordagem Sociocultural

Encerrado este percurso sobre as teorias da aprendizagem individual, apresentamos a abordagem sociocultural, que se caracteriza como uma abordagem interacionista entre o sujeito e objeto e traz em sua gênese a pauta da educação libertadora, humanista e conscientizadora, enfocando o sujeito como criador e elaborador do conhecimento. Para esta corrente, o fenômeno da educação não se restringe apenas à educação formal, mas a um processo mais amplo que abarca todo o contexto social do indivíduo. A interação homem-mundo, sujeito-objeto torna-se imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne o sujeito de suas 'práxis'. A elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização, é um ato político que deve levar o sujeito a uma consciência crítica da sua realidade, com ela comprometida e com a sociedade e com a cultura onde está inserido. Desta forma, a educação assume um caráter não-alienante, propondo a valorização do diálogo e do processo sociopolítico-cultural vivenciado pelo sujeito.

Um dos principais expoentes desta corrente é Paulo Freire, que traz como sua principal concepção a educação emancipadora, a educação enquanto pedagogia do conhecimento e do diálogo. Em sua obra, Freire (1996) faz uma crítica ao que ele chamou "educação bancária", de caráter mais tecnicista, que coloca o aprendiz em uma condição passiva frente ao conteúdo e ao processo de aprendizagem. Contrapondo esta perspectiva alienante, Freire (1996) propõe a educação problematizadora ou conscientizadora, tendo como objetivo o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária (MIZUMAKI, 1986).

Esta breve descrição sobre as principais teorias da aprendizagem apresentadas neste tópico, apoiará as discussões acerca da aprendizagem organizacional que serão pautadas no próximo tópico deste artigo.

Destarte, o processo de compreensão da aprendizagem individual é fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem organizacional.

Aprendizagem Organizacional

A apreensão do conceito de Aprendizagem Organizacional tem sido desenvolvida pelos estudos organizacionais há décadas, o termo começou a ser mencionado no início dos anos 50 em referência ao nascimento e morte da administração pública, mas é só a partir dos anos 90 que vislumbramos um exponencial crescimento sobre o tema. Para Smith et al. (2001), tal ampliação se dá em razão do campo ter atraído a atenção de acadêmicos de diferentes áreas do conhecimento que até então haviam demonstrado pouco ou nenhum interesse pelo tema. Outro fator está relacionado a uma melhor percepção de consultores, estrategistas e das organizações sobre a importância comercial que o tema possui e o impacto da aprendizagem para o sucesso dos negócios.

Teóricos dos campos do conhecimento da administração, psicologia, sociologia, antropologia, ciências políticas, economia e ciência da computação têm se debruçado com afinco sobre o processo de aprendizagem nas organizações, resultando em uma gama de perspectivas sobre o tema e um amplo conjunto de teorias, visões e ideias relevantes que tratam da AO. Essa diversidade de correntes debruçadas sobre a AO traz como consequência a falta de consenso e indefinição sobre o conceito e a natureza da aprendizagem organizacional. Para Antonello et al. (2011) esta polissemia sobre o conceito da AO é um fato que marca os estudos sobre o tema ao longo dos anos.

Outra discussão fruto dessa diversidade é se tal amplitude representa uma fortaleza ou uma fragilidade para o tema. Para alguns pesquisadores, a falta de um referencial teórico único e integrado representa um ponto de fragilidade nos estudos sobre aprendizagem organizacional. Nesse sentido, Mackenzie (1994) em sua crítica a essa diversidade, aponta que a comunidade devotada a AO não foi capaz de produzir progresso intelectual e discernível sobre o tema. Já outros teóricos defendem que a pluralidade de perspectivas, fruto das diferentes visões da realidade abordada por cada campo do conhecimento, constitui-se importante força para o tema. Para Gherardi et al. (2001) essas diferentes posições ontológicas e epistemológicas fornecem diferentes narrativas ao mesmo objeto de estudo. Nesse sentido, Antonello et al. (2011) defendem não haver uma narrativa mais importante ou mais válida do que outra, pelo contrário, a diversidade de olhares sobre a AO abre espaço para conversações que consequentemente resultam em diferentes compreensões sobre o tema, quer sejam elas de natureza prática, teórica, profissional ou cotidiana.

Essa multiplicidade de perspectivas pelas quais a aprendizagem organizacional tem sido abordada resultou em uma densa produção acadêmica predominantemente norte-americana e fortemente influenciada pela administração científica tradicional, com produções destacadas também na Inglaterra. Pouco se sabe sobre a criação de conhecimento em AO nos países da África e na América do Sul (BERTHOIN, 2001). Dentre as inúmeras produções internacionais que se destacam na sua contribuição neste campo podemos citar Huber (1991), Dodgson (1993), Crossan et al. (1996), Easterby (1997), Bell et al. (2002),

Crossan et al. (2011), Easterby et al. (2011) e Bapuji et al. (2004). No Brasil, onde predominou a influência da abordagem norte-americana, destacam-se Antonello (2002), Loiola et al. (2003a; 2003b), Antonello et al. (2009; 2010; 2011) e Godoy et al. (2011).

Dentre as diversas abordagens que se debruçam sobre a AO, a abordagem psicológica é a que possui uma teoria mais robusta e consolidada sobre o tema e mais alinhada com as discussões sobre aprendizagem individual tratadas no primeiro tópico deste trabalho. Também se constitui como uma importante base para os temas relacionados ao conhecimento humano e organizacional para o campo da administração, tal entendimento justifica o nosso foco nesta abordagem neste trabalho.

Aprendizagem organizacional na perspectiva psicológica

A psicologia, a partir de suas teorias, oferece uma série de reflexões sobre a aprendizagem individual e tem contribuído significativamente nas discussões sobre aprendizagem organizacional. Antonello et al. (2011) apontam duas visões básicas estudadas na relação da AO com o processo de aprendizagem. A primeira, vislumbra a AO na perspectiva da aprendizagem individual e propõe que tal processo pode ser utilizado como uma analogia para compreender a aprendizagem nas organizações e na segunda visão a aprendizagem individual é a base para a AO. Deste modo, entende-se a aprendizagem individual como base para a aprendizagem organizacional, ou seja, à medida que os indivíduos que compõem a organização avançam, o conhecimento da organização também é incrementado.

Outra proposta, desenvolvida por Shipton et al. (2011), que investiga como as teorias da psicologia sobre aprendizagem têm sido usadas no desenvolvimento de teorias sobre aprendizagem organizacional, oferece uma tipologia de quatro quadrantes conectando os principais aspectos da teoria da aprendizagem individual e organizacional (figura 1). Os autores nos quatro quadrantes relacionam a aprendizagem em seu aspecto individual e grupal e estabelecem uma correlação da aprendizagem como processo natural ou dirigido, que serão explorados.

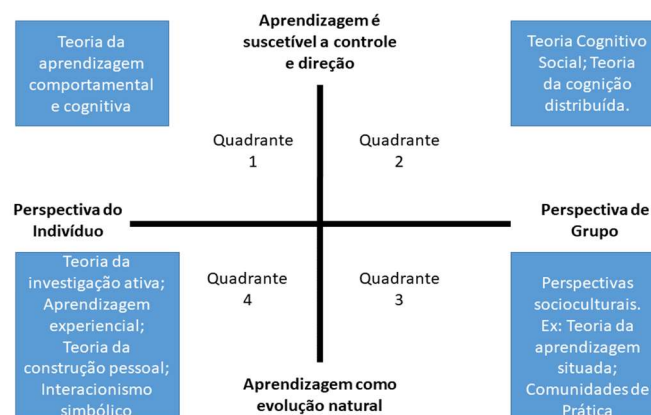


Figura 1: Abordagem dos 4 quadrantes da AO na perspectiva psicológica

Quadrante 1: Perspectiva do Indivíduo e suscetível a controle e direção

No primeiro quadrante, encontra-se duas correntes tradicionais da aprendizagem, a

comportamentalista e a cognitivista. Nestas perspectivas, o aprendiz exerce uma posição relativamente passiva no processo de aprendizagem e todo progresso é fruto do ambiente externo que reforça as ações desejáveis. Na abordagem comportamentalista, pressupõe-se que o ambiente mais amplo é determinante para a aprendizagem, enquanto na abordagem cognitivista se enfatizava a necessidade do desenvolvimento de estruturas cognitivas necessárias para a aprendizagem. A questão central de ambas as teorias é que a aprendizagem pode ser suscetível ao controle e a direção de um especialista que, comprometido com o aluno, pode fazer as mudanças necessárias no nível de conhecimento.

Ampliando o olhar para as teorias da aprendizagem organizacional, nesta categoria estariam classificadas as noções de aprendizado de loop duplo (ARGYRIS et al., 1997) e de aprendizado generativo (SENGE, 1990) onde, mais uma vez, o indivíduo é colocado de forma central no processo de aprendizagem. Tais teorias acreditam que os indivíduos podem ser ajudados a se tornarem mais inclinados a questionar a lógica de execução de tarefas e compreender seus desafios e limites. Argyris (1990) acrescenta ainda que um ambiente de abertura e confiança é fundamental para minimizar os fatores que inibem o aprendizado. Nesse sentido, há a preocupação de se criar um ambiente de trabalho em que os indivíduos possam aprender com eficácia.

A partir desta perspectiva, as organizações buscam adotar planos e estruturas que facilitem o empoderamento do indivíduo, seu crescimento pessoal, a comunicação aberta, o diálogo, a participação na tomada de decisão, além da adoção de recompensas que reconheçam as realizações dos objetivos de aprendizagem, partindo da premissa de que a aprendizagem pode ser gerenciada e controlada externamente, sem perder de vista a preocupação com os resultados ao nível organizacional, porém com o foco central no indivíduo.

Quadrante 2: Perspectiva do Grupo e suscetível a controle e direção

O quadrante dois compreende teorias da aprendizagem que exigem um exercício maior para serem classificadas. Para Bandura (1997), os teóricos nessa dimensão postularam um processo recíproco de determinismo, ou seja, os indivíduos e o contexto têm um efeito de reforço mútuo no processo de aprendizagem. Os indivíduos, a partir de suas atividades, influenciam os padrões de conhecimento e cognição, já estes padrões, por sua vez, afetam o próprio pensamento e comportamento do indivíduo. A ênfase aqui está em desvendar as várias vertentes em torno da aprendizagem e da mudança que moldam as pessoas e o contexto.

Nesta perspectiva, a aprendizagem ganha características complexas e podemos ver inúmeros insights derivados dessa abordagem no processo da AO. No contexto organizacional, o debate se estabelece em torno da dinâmica individual versus organizacional. No campo individual, por exemplo, Simon (1991) defende ser o indivíduo que aprende e a organização aprende pela aprendizagem dos seus membros ou pela incorporação de novos membros. Outros teóricos, como Antonacopoulou (2001), enfatizam a influência dos sistemas organizacionais sobre o processo de aprendizagem individual. Esta reciprocidade entre os níveis é tema recorrente nos estudos organizacionais. Nesta perspectiva, Crossan et al. (1999) propõem um modelo

denominado “4I” – Intuição, Interpretação, Integração e Institucionalização – abrangendo os níveis do indivíduo, do grupo e da organização (figura 2).

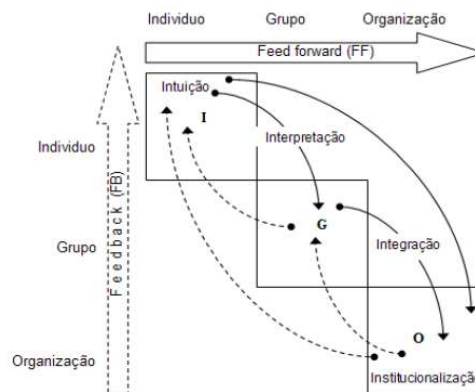


Figura 2: Processo de Aprendizagem Organizacional. **Fonte:** Crossan et al. (1999).

Nesta proposta, o processo de aprendizagem é iniciado nos indivíduos que, a partir da interação com grupo, implementam as mudanças necessárias na cognição e as ações necessárias para a mudança organizacional, e, por sua vez, a partir do feedback da organização, os próprios indivíduos estão sujeitos a mudança resultando na capacidade contínua em todo o sistema.

Quadrante 3: Perspectiva do Grupo e da evolução natural

No terceiro quadrante, estão compreendidas as teorias alinhadas à perspectiva socioconstrutivista. Nesta abordagem, a ideia de aprendizagem individual e de sua separação da perspectiva organizacional se dissolve, já que a tese defendida é de que o indivíduo é produto do meio onde está inserido e a sua interação com o ambiente é importante. Nesse sentido, Gherardi et al. (1998) afirma que pessoas e grupos criam conhecimento e significado negociados. Para Lave et al. (1991) os grupos sociais criam conhecimento e atribuem significado a certas palavras, ações e artefatos, originando uma identidade coletiva sobre quais atividades são valorizadas e dirigidas.

A partir desta perspectiva, os compromissos sociais assumem lugar de destaque se sobrepondo inclusive aos processos cognitivos e estruturas conceituais (COOK et al., 1999). O que mais diferencia esta abordagem das duas primeiras é a maneira como o conhecimento é representado. A promoção da aprendizagem organizacional se dá a partir do reconhecimento de sua dimensão tática e do apoio às comunidades no desenvolvimento dos mecanismos necessários para compartilhar conhecimento. Diversas abordagens a respeito da aprendizagem organizacional se desenvolveram a partir da perspectiva socioconstrutivista, como, por exemplo, a aprendizagem situada e o conceito de comunidades de prática. A crença de que o conhecimento é socialmente construído favorece tal tendência, já que as fronteiras organizacionais são mais fluidas e menos restritivas como sugerida pelos teóricos dos dois primeiros quadrantes.

Ainda nesta perspectiva, Knight et al. (2005) acrescentam as pesquisas que examinaram a aprendizagem em rede, onde os membros de organizações distintas, porém interconectadas, são

representados em um ambiente colaborativo em que a intenção é aprender e inovar. Logo, a compreensão da aprendizagem em rede pode ser examinada a partir das mudanças comportamentais e cognitivas na rede com o passar do tempo, quando evoluem os significados, estruturas e compromissos compartilhados.

Quadrante 4: Perspectiva individual e da evolução natural

O último quadrante engloba as teorias que enfatizam o processo de aprendizagem de natureza baseado na prática. O foco dos estudos neste campo é no sentido de compreender até que ponto a prática e a experiência podem enriquecer o aprendizado. Nesta abordagem estão contidas as práticas de aprendizagem por projeto, aprendizagem baseada em equipe, por ação, coaching, mentoring, dentre outras. Ressalva-se que o processo de aprendizagem baseado em projetos, que transita também entre o quadrante três, dá ênfase às práticas reflexivas, que se referem aos meios pelos quais os participantes do projeto significam a experiência para si e para os outros (RAELIN, 2001), já no processo de pesquisa-ação, a proposta é de refletir como o contexto organizacional e sociocultural impacta no desempenho do projeto e consequentemente na aprendizagem organizacional.

A pesquisa de aprendizagem por projeto baseia-se em várias tradições teóricas. Para Kolb (1984), os estágios envolvidos na aprendizagem de experiência, como o processo de reflexão, pensamento abstrato e experimentação são fundamentais para o máximo benefício, já que a aprendizagem surge do foco em outros objetivos e o aprendiz pode ser ajudado a trabalhar nas várias fases. Para Mead (1938), a aprendizagem faz parte da experiência cotidiana e é produto natural de uma mente questionadora.

As perspectivas psicológicas deste quadrante são aplicadas à aprendizagem organizacional a partir da generalização, ou seja, à medida que os indivíduos aprendem, esse aprendizado será agregado também a organização, como também postulado nas teorias do quadrante um. Nesse sentido, Kim (1993) supõe que os “modelos mentais” individuais é onde reside grande parte do conhecimento da organização. O autor defende que as rotinas organizacionais constituem os modelos mentais compartilhados que determinam a ação da organização e tais modelos evoluem lentamente em resposta aos modelos mentais dos indivíduos que compõem a organização. Sendo assim, a AO é entendida como uma função aditiva do legado dos indivíduos que coletivamente contribuíram para a criação e manutenção de um modelo mental compartilhado.

Este entendimento sobre as principais teorias da psicologia que abordam a AO, com os conceitos de aprendizagem individual, possibilitará a caracterização e compreensão do processo de aprendizagem nas organizações que será tratado na próxima seção deste artigo.

Aprendizagem organizacional em tempos de crise

As grandes crises vivenciadas pelo homem representaram importantes pontos de inflexão e desenvolvimento. Ao olhar a história é evidente que esses momentos resultaram em grandes avanços políticos, sociais, culturais e econômicos. A etimologia da palavra crise se deriva do grego *krisis* e em sua gênese foi usada pelas áreas de teologia, medicina e direito para transmitir a oposição de escolhas entre alternativas extremas. Ao longo do tempo, o termo se expandiu para outras áreas e, segundo Koselleck

(2006), passou a representar um novo senso de tempo, indicando e intensificando o fim de um período. É na Alemanha, no fim do século XVIII, que outros sentidos são agregados à palavra “crise” passando a representar a mudança no curso de uma doença, um ponto decisivo no tempo e uma situação alarmante (KOSELLECK, 2006).

Já no século XIX o uso da palavra se amplia, e a economia incorpora o termo para suas análises, interpretações e as teorias de crises econômicas passam a influenciar percepções políticas e sociais, tornando o conceito de crise como chave na história para caracterizar períodos e estruturas. Para Koselleck (2006) o conceito de crise tornou-se fundamental no modo de interpretação do tempo histórico, englobando períodos de transição críticos que representam mudanças. A ideia de crise neste artigo, embora focado no contexto do COVID-19, não se limitará apenas as circunstâncias de emergência e desastres, abarcará também a ideia de tensões que demandam o exercício da crítica, julgamentos e a reflexividade que impactam as decisões alcançadas e as ações realizadas.

A crise instaurada em todo o mundo pelo novo vírus trouxe consigo uma série de inquietações, medo, dúvidas, desafios e reflexões. Todas as estruturas sociais foram impactadas e o *status quo* se desintegrou, tendo as organizações que lidar com uma série de novas questões que emergiram deste novo contexto e produziram também crises organizacionais. Uma crise organizacional descreve uma situação que perturba e desafia as suposições básicas das organizações, ameaça a sua sobrevivência e cria circunstâncias que faltam mecanismos de enfrentamento imediatos e acessíveis, impactando assim a legitimidade organizacional e o desempenho devido aos resultados que podem gerar (ANTONACOPOLOU et al., 2014). De modo geral, as empresas precisaram repensar e reinventar os seus processos, suas estruturas e rotinas. Em meio a tudo isso, o rompimento com parte das práticas tradicionais consolidadas, que não mais dão conta de atender e responder às demandas deste novo contexto, foi inevitável. A emergência de novas possibilidades a partir da crise forneceu espaço para examinar o papel estratégico da aprendizagem na criação de novas conexões (ANTONACOPOLOU, 2009).

Pensar a AO em períodos turbulentos, vai muito além de pontuar o aprendizado como um processo que ocorre antes, durante ou depois da crise, é necessário partir da premissa que o desconhecido e o imprevisível moldam a forma como o aprendizado e a crise são vivenciados (ANTONACOPOLOU et al., 2014). É uma maneira de compreender a aprendizagem, a crise e sua relação como um processo dinâmico de prática. Inclui-se aqui a emergência, no contexto das ciências da complexidade, como central para o caráter dinâmico da aprendizagem e da crise. O aumento da complexidade é inerente a essas realidades, exigindo das organizações uma capacidade de inovação e de adaptação suficiente para acompanhar os níveis de mudança. A emergência está no cerne da aprendizagem na crise, porque oferece uma maneira de dar sentido a eventos imprevisíveis.

Na literatura acadêmica, algumas poucas exceções discutem à relação entre aprendizagem organizacional e crise. Encontra-se duas correntes principais de trabalho. A primeira baseia-se nos trabalhos de Weick et al. (2007) que relacionam as crises ao processo de construção de resiliência, e a segunda corrente que considera a aprendizagem como parte de preparação para as crises (Mitroff et al., 2006). Em ambas as

abordagens, a visão da aprendizagem se dá exclusivamente na perspectiva cognitivista, que preconiza o processo de aquisição do conhecimento como uma atividade construída pelo indivíduo, ou seja, pela compreensão dos seus pensamentos, de suas motivações e da sua memória. Compreender o processo de aprendizagem na crise apenas nesta perspectiva pressupõe que todo o conhecimento adquirido previamente será suficiente para lidar com os diversos cenários do processo de crise, o que já se comprovou ineficiente tendo em vista que da crise emerge situações novas para o indivíduo e para as organizações. Nesse contexto, incorporar novos elementos ao processo de resposta à crise, como a experimentação e a improvisação, é fundamental para se desenvolver um repertório mais amplo de práticas de aprendizagem, já que nesse contexto há pouca margem para o planejamento e são exigidos aprendizado, inovação e respostas com ações rápidas.

A ideia de incorporar a experimentação e improvisação em momentos de turbulência se constrói com base na abordagem sociocultural da aprendizagem que, diferentemente das teorias cognitivistas, compreende a aprendizagem como social e não meramente cognitiva, possuindo um elemento de descobrimento, de recomposição e reformatação de ideias (GHERARDI, 2000). Os autores que abordam a aprendizagem sob perspectiva sociocultural (COOK et al., 1993; GHERARDI, 1995; NICOLINI et al., 1995; WEICK et al., 1996) concebem a aprendizagem como um elemento integrante e inseparável de práticas sociais. O saber não é separado do fazer (LAVE et al., 1991; WENGER, 1998). Sob este ponto de vista, o conhecimento pode ser entendido como a manifestação dos sistemas de linguagem, tecnologias, colaboração e conflito, localizados no espaço e no tempo, em um contexto particular que é socialmente construído (FLACH et al., 2010). O conhecimento ocorre por processos de negociação de identidades e relações de poder, abrangendo a transmissão de artefatos físicos, comportamentais e verbais (GHERARDI et al., 2001).

É importante pontuar que, quando se fala em incorporar experimentação e improvisação no processo de aprendizagem, de forma geral, tal perspectiva vem acompanhada da ideia de elementos livres, sem articulação, totalmente espontâneos e sem nenhum planejamento, porém, a capacidade de improvisar requer muito estudo teórico prévio e aprendizado informal por parte do indivíduo. Não são ações inventadas na hora e do zero. Na música, por exemplo, quando um artista realiza uma improvisação, ele está fazendo uso de um conhecimento previamente adquirido para criar melodias novas e surpreender o seu público de forma espontânea e anteriormente não ensaiadas. O que parece surgir da ausência de uma estrutura, é na realidade um processo criativo moldado por elementos estruturais significativos.

Para Flach et al. (2010) a Aprendizagem Organizacional concebida a partir da perspectiva sociocultural oportuniza a compreensão da transformação organizacional para além da interface cognição-comportamento. Tal perspectiva permite ainda a proposição da inclusão da improvisação como um importante processo nos estudos da AO já que considera aspectos intuitivos e espontâneos da criação de novos insights e a compreensão de como se institucionalizam estes insights nos sistemas, estruturas e procedimentos.

A palavra *improvisus* se origina do latim *improvisus*, que significa “não visto antes do tempo”. A

improvisação envolve explorar, experimentar continuamente, mexer com possibilidades sem saber para onde suas dúvidas o levarão ou como a ação se desenvolverá (BARRET, 1998). Em momentos de crise, como o da crise pandêmica do COVID-19, os indivíduos e as organizações vivenciaram uma série de situações novas e diferentes que exigiram a adoção de novos caminhos e novas estratégias para a superação da crise. Barret (1998) aponta que nesse contexto muitas vezes as ações são tomadas sem planos claros, construindo motivos à medida que se avança, descobrindo novos caminhos, propondo várias interpretações, navegando por discrepâncias e combinando materiais díspares e incompletos.

É importante acrescentar que a proposta de uma AO com características de natureza mais prática e social implica em um nível mínimo de competências e conhecimentos, e nem todos os indivíduos da organização são igualmente competentes. E mesmo que a organização adote a prática de escuta, apoio ou “compaixão”, o desempenho não será alterado se o indivíduo não estiver à altura da tarefa (BARRET, 1998). É verdade que a interação tanto pode melhorar o desempenho individual, como também pode resultar no efeito oposto. Além disso, embora a tolerância a erros seja essencial para aprimorar a experimentação, há casos em que os erros são intoleráveis, e as consequências de pequenas ações podem ter grandes impactos (WEICK, 1991).

Por fim, quando se busca compreender o processo de aprendizagem na organização a partir da perspectiva da ciência da complexidade, tanto a abordagem cognitivista quanto a sociocultural são importantes porque nos direciona a prestar atenção a diferentes aspectos da aprendizagem. A adoção de qualquer uma dessas visões de isoladamente, possibilita vislumbrar apenas parte do quadro do que a AO implica. Para Antonacopoulou et al. (2007), uma visão mais integrativa da aprendizagem nas organizações revela a natureza dinâmica presente tanto na aprendizagem quanto nas organizações, por essa razão as autoras defendem que a compreensão da AO passa pelo desenvolvimento de novas lentes que conectem os seus vários aspectos, de modo que a complexidade do fenômeno possa ser mais completamente envolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram apresentadas as considerações para se compreender o processo de aprendizagem organizacional em momentos de crise e tensão, sobretudo em contextos pandêmicos como o da COVID-19 que vem impactando a vida das pessoas e das organizações. As crises são parte da natureza, são cíclicas, necessárias e extremamente importantes para a transformação e evolução da humanidade. Deste modo, a organização do trabalho, como forma de organização humana, também vivencia as suas crises internas e é impactada pelas crises externas, sendo fundamental a compreensão de como estes momentos de instabilidade e incertezas impactam no seu processo de aprendizagem. Os acontecimentos inesperados são parte do cotidiano das organizações e estes eventos desconhecidos e imprevisíveis moldam a forma como o aprendizado e a crise são vivenciados (ANTONACOPOULOU et al., 2014).

Os estudos sobre AO são crescentes e vem interessando diversas áreas do conhecimento resultando em um leque de abordagens sobre o tema que se estabeleceram a partir de inúmeros campos teóricos. Nos aportes teóricos da psicologia, os quais serviram de base para a construção deste artigo, os principais estudos

fundaram-se a partir da abordagem cognitivista, que tem como premissa de que é o indivíduo que aprende e o processo de aprendizagem pode ser controlado por mecanismos externos e por ações estruturadas. Por outro lado, observa-se um avanço das teorias socioconstrutivistas que, na sua perspectiva, ampliam a construção do conhecimento para além da educação formal, abrangendo o processo sociopolítico-cultural vivenciado pelo sujeito e pelas organizações e inaugura conceitos importantes como o da aprendizagem situada e o de comunidades de prática. Este avanço considera que em contextos de alta complexidade e de crises cíclicas, os múltiplos olhares sobre a aprendizagem ajudarão a compreendê-la de forma mais clara, possibilitando a construção de caminhos mais sólidos para abordagem do tema.

As discussões apresentadas neste artigo sobre o processo de aprendizagem organizacional em momentos de crise levam à crença de que, uma aprendizagem de caráter linear, mecanicista, rígida e hierarquizada, não é capaz de responder adequadamente às demandas de um sistema tão volátil, incerto e complexo. Desta forma, conclui-se que o modelo fordista-taylorista que serviu de base e direção para as primeiras teorias sobre a AO foi útil em determinado contexto, todavia não é capaz, hoje, de dar conta dos inúmeros desafios organizacionais que requerem dos indivíduos e das organizações novas capacidades e habilidades. Destarte, faz-se necessário superar as estruturas disciplinares, da fragmentação do saber e da simplificação da produção do conhecimento.

Cabe considerar ainda que uma abordagem exclusivamente empirista não é capaz de responder todas as demandas que emergem deste contexto. Sendo assim, parece mais adequado prestar atenção em diferentes aspectos da aprendizagem organizacional e explorá-la de forma integrativa, dialógica, conciliando as contribuições das inúmeras áreas do saber que se debruçam sobre o tema.

A integração dessas diversas abordagens, dos inúmeros olhares e dos múltiplos saberes ao processo de aprendizagem organizacional faz apontar para a prática da experimentação e improvisação como importante no processo de crise. Diante de todas as dúvidas e incertezas que acompanham estes momentos, traçar novas rotas, experimentar possibilidades, testar novas práticas e criar arranjos, muitas vezes fruto inclusive da improvisação, são fundamentais.

Assim, conclui-se que para a superação das crises nas organizações não há um caminho exclusivamente traçado. É necessária uma sólida formação técnica e teórica que fundamentará as análises e avaliações dos caminhos possíveis a serem seguidos, acompanhada de ações que depreendem da empiria e da habilidade de compreensão do ambiente, associada à aprendizagem contínua, da inovação e da capacidade prototipar, experimentar, fazer correções rápidas, improvisar e melhorar continuamente o sistema para o tornar cada vez mais adaptável e flexível para superar de forma rápida e precisa as constantes instabilidades que são tão característicos do contexto organizacional.

REFERÊNCIAS

ANTONACOPOULOU, E. P.. Desenvolvendo gerentes aprendizes dentro de organizações de aprendizagem. In: EASTERBY, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L.. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

ANTONACOPOULOU, E. P.. Strategizing as Practising: Strategic Learning as a Source of Connection. In: COSTANZO, L. A.; MACKAY R. B.. **The Handbook of Research on Strategy and Foresight**. Cheltenham: Edward Elgar Pub, 2010.

ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, R.. The social complexity of organizational learning: The dynamics of learning and organizing. **Management Learning**, v.38, n.3, p.277-295, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507607079029>

ANTONACOPOULOU, E.; SHEAFFER, Z.. **Learning in crisis: rethinking the relationship between organizational learning and crisis management**. London: Sage Publications, 2014.

ANTONELLO, C. S.. Estudo dos métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa de aprendizagem organizacional, competências e gestão do conhecimento. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 26. **Anais**. Salvador: ANPAD, 2002.

ANTONELLO, C. S.; AZEVEDO, D.. Aprendizagem organizacional: explorando o terreno das teorias culturais e das teorias baseada em práticas. In: ANTONELLO, C. S.. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S.. Uma agenda brasileira para os estudos em aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v.49, n.3, p.266-281, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902009000300003>

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S.. A encruzilhada da aprendizagem organizacional: uma visão multiparadigmática. **Revista de Administração Contemporânea**, v.14, n.2, p.310-332, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552010000200008>

ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S.. Aprendizagem organizacional e as raízes de sua polissemia. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S.. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ARGYRIS, C.. **Enfrentando Defesas Empresariais**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

ARGYRIS, C.; SCHON, D.. Organizational learning: a theory of action perspective. **Reis**, n.77/78, p. 45, 1997. DOI: <https://doi.org/10.2307/40183951>

BANDURA, A.. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.

BAPUJI, H.; CROSSAN, M.. From questions to answers: Reviewing organizational learning research. **Management Learning**, v.35, n.4, p.397-417, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507604048270>

BARRET, F. J.. Coda, creativity and improvisation in jazz and organizations: Implications for organizational learning. **Organization Science**, v.9, p.605-622, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.9.5.605>

BELL, S.; WHITWELL, G.; LUKAS, B.. Schools of thought in organizational learning. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v.30, n.1, p.70-86, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1177/03079459994335>

BERTHOIN ANTAL, A.. organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. In: DIERKES, M.. **The book of organizational learning knowledge**. Oxford: Oxford

University Press, 2001.

BITENCOURT, C. C.. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v.44, n.1, p.58-69, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-75902004000100004>

BORDENAVE, J. E. D.. A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes. **Revista de Educação AEC**, n.54, p.41-45, 1984.

COOK, S. D. N.; BROWN J. S.. Bridging Epistemologies: The Generative Dance Between Organizational Knowledge and Organizational Knowing. **Organization Science**, v.10, n.4, p.381-400, 1999. DOI: <https://doi.org/10.3280/SO2008-002003>

COOK, S. D. N.; YANOW, D.. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, v.2, n.4, p.87-89, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1177/105649269324010>

CROSSAN, M.; GUATTO, T.. Organizational learning research profile. **Journal of Organizational Change Management**, v.9, n.1, p.107-112, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1108/09534819610107358>

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E.. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v.24, n.3, p.522-537, 1999. DOI: <https://doi.org/10.2307/259140>

DODGSON, M.. Organizational learning: a review of some literatures. **Organization Studies**, v.14, n.3, p.375-394, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1177/017084069301400303>

EASTERBY, M. S.. Disciplines of organizational learning: contributions and critiques. **Humans Relations**, v.50, n.9, p.1085-111, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872679705000903>

EASTERBY, M. S.; LYLES, M. A.. In Praise of Organizational Forgetting. **Journal of Management Inquiry**, v.20, n.3, p.311-316, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1177/1056492611408508>

EASTERBY, M. S.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L.. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLACH, L.; ANTONELLO, C. S.. A teoria sobre Aprendizagem Informal e suas implicações nas organizações. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v.8, n.2, p.193-208, 2010.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N.. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GHERARDI, S.. Organizational learning. In: WARNER, M.. **International Encyclopedia of Business and Management**. London: Routledge, 1995.

GHERARDI, S.. Practice Where learning is: Metaphors and situated learning in a planning group. **Human Relations**,

v.53, n.8, p.1057, 2000. DOI:

<https://doi.org/10.1177/0018726700538002>

GHERARDI, S. NICOLINI, D.. The sociological foundations of organizational learning. In: DIERKES, M.. **The book of organizational learning knowledge**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F.. Toward a social understanding of how people learn in organizations: the notion of situated curriculum. **Management Learning**, v.29, n.3, p.273-297, 1998. DOI:

<https://doi.org/10.1177/1350507698293002>

GODOY, A. S.; ANTONELLO, C. S.. Cartografia da aprendizagem organizacional no Brasil. Uma revisão multiparadigmática. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S.. **Aprendizagem organizacional no Brasil**. Porto Alegre: Bookman, 2011.

HUBER, G. P.. Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures. **Organization Science**, n.2, p.88-115, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>

KIM, D. H.. The Link Between Individual and Organizational Learning. **Sloan Management Review**, p.37-50, 1993. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-7506-9850-4.50006-3>

KNIGHT, L.; PYE, A.. Network learning: An empirically derived model of learning by groups of organizations. **Human Relations**, v.58, n.3, p.369-392, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726705053427>

KOLB, D.. **Experimental learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.

KOSELLECK, R.. Crisis. **Journal of the History of Ideas**, v.67, n.2, p.357-400, 2006.

LAVE, J.; WENGER, E.. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEFRANÇOIS, G. R.. **Teorias da Aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B.. A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, v.7, n.3, p.181-201, 2003a. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000300010>

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. B.. Ampliando perspectivas para a análise da pesquisa sobre aprendizagem organizacional: uma tréplica. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.7, n.3, p.213-219, 2003b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1415-65552003000300012>

MACKENZIE, K. D.. The science of an organization. Part I: A new model of organizational learning. **Human System Management**, v.13, p.249-259, 1994. DOI: <https://doi.org/10.3233/HSM-1994-13403>

MEAD, G. H.. **The philosophy of the act**. Chicago: University of Chicago, 1938.

MITROFF, I.; PAUCHANT, T.; SHRIVASTAVA, P.. The structure of man-made organizational crises: Conceptual and empirical issues in the development of a general theory of crisis management. In: SMITH, D.; ELLIOT, D.. **Key Readings in Crisis Management**. New York: Routledge, 2006.

MIZUKAMI, M. G.. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S.. **Aprendizagem significativa**: A teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

NICOLINI, D.; MEZMAR, M. B.. The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field. **Human Relations**, v.48, n.7, p.727-741, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1177/001872679504800701>

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B.. **Aprender a Aprender**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 1984.

RAELIN, J. A.. Public reflection as the basis of learning. **Management learning**, v.32, n.1, p.11-30, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1177/1350507601321002>

ROGERS, C.. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

ROGERS, C.. **Tornar-se Pessoa**. Lisboa: Morais Editores, 1977.

SAVIANI, D.. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: UNICAMP, 2005.

SENGE, P. M.. **A Quinta Disciplina**: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem. São Paulo: Nova Cultural, 1990.

SHIPTON, H.; DEFILLIPPI, R.. Psychological perspectives in organizational learning: a four-quadrant approach. In: EASTERBY, M. S.; LYLES, M. A.. **Handbook of organizational learning and knowledge management**. Hoboken: Wiley, 2011.

SIMON, H.. Bounded rationality and organizational learning. **Organization Science**, v.2, n.2, p.125-134, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.125>

WEICK, K. E.. The nontraditional quality of organizational learning. **Organization Science**, v.2, n.1, 1991. DOI: <https://doi.org/10.1287/orsc.2.1.116>

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.. **Managing the unexpected**: resilient performance in an age of uncertainty. San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

WEICK, K.; WESTLEY, F.. Organizational learning: affirm and oxymoron. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. R.. **Handbook of Organizational Studies**. Londres: Sage, 1996.

WENGER, E. C.. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: University Press, 1998.

direitos subsidiários. Todos os trabalhos publicados eletronicamente poderão posteriormente ser publicados em coletâneas impressas ou digitais sob coordenação da Companhia Brasileira de Produção Científica e seus parceiros autorizados. Os (as) autores (as) preservam os direitos autorais, mas não têm permissão para a publicação da contribuição em outro meio, impresso ou digital, em português ou em tradução.

Todas as obras (artigos) publicadas serão tokenizadas, ou seja, terão um NFT equivalente armazenado e comercializado livremente na rede OpenSea (https://opensea.io/HUB_CBPC), onde a CBPC irá operacionalizar a transferência dos direitos materiais das publicações para os próprios autores ou quaisquer interessados em adquiri-los e fazer o uso que lhe for de interesse.



Os direitos comerciais deste artigo podem ser adquiridos pelos autores ou quaisquer interessados através da aquisição, para posterior comercialização ou guarda, do NFT (Non-Fungible Token) equivalente através do seguinte link na OpenSea (Ethereum).

The commercial rights of this article can be acquired by the authors or any interested parties through the acquisition, for later commercialization or storage, of the equivalent NFT (Non-Fungible Token) through the following link on OpenSea (Ethereum).



<https://opensea.io/assets/ethereum/0x495f947276749ce646f68ac8c248420045cb7b5e/44951876800440915849902480545070078646674086961356520679561157915453987749889/>