

CONCEITOS DE MUDANÇA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Contributos para a análise da produção de saberes

Cristina Parente

Os conceitos de mudança e aprendizagem aplicados ao contexto organizacional

O debate em torno dos conceitos de mudança e de aprendizagem, aplicados ao contexto organizacional, clarifica-se no seio de uma abordagem conjunta e cruzada das duas problemáticas, respectivamente pela sociologia e pela psicologia, e na aplicação dos contributos de ambas para a análise da produção de saberes.^{1/2} Partindo a nossa reflexão do ponto de vista analítico da sociologia, considera-se que as propostas dos psicólogos conotados com a abordagem académica da aprendizagem organizacional (Denton, 1978) proporcionam um quadro heurístico adequado à problematização das relações, quer entre processos de mudança e de aprendizagem organizacionais, quer entre os processos de aprendizagem individual e de aprendizagem organizacional.

Seguindo algumas das orientações do quadro teórico da aprendizagem organizacional, particularmente das abordagens gestionárias, poder-se-á incorrer no raciocínio erróneo de equiparar o conceito de mudança em contexto empresarial ao conceito de aprendizagem organizacional. Não é este o entendimento que se propõe neste artigo, na medida em que, como teremos oportunidade de argumentar, se considera que a primeira é apenas uma condição facilitadora da segunda e não um processo de aprendizagem em si mesmo.

Hedberg (1981) sugere que o conceito de mudança significa um simples comportamento de ajustamento defensivo a um estímulo, nomeadamente a uma mudança no ambiente interno ou externo da organização, enquanto o de aprendizagem organizacional envolve a compreensão das razões inerentes àquelas mudanças ambientais, para além da resposta comportamental. Contudo, o autor enfatiza que nem todas as formas de aprendizagem requerem compreensão, admitindo que a simples adaptação, sem a compreensão das relações causais inerentes, pode fazer parte de um tipo de aprendizagem, ou melhor, pode constituir um nível elementar de aprendizagem. Como alertam Fiol e Lyles (1985), não se pode limitar a aprendizagem a um mecanismo adaptativo e a um conteúdo meramente comportamental. A aprendizagem é um processo mais vasto e complexo, que implica a compreensão dos encadeamentos de causas e efeitos subjacentes a um acontecimento, o

1 Este artigo resulta de uma reflexão desenvolvida no âmbito da dissertação de doutoramento em sociologia intitulada "Construção social das competências profissionais: Dois estudos de caso em empresas multinacionais do sector da metalomecânica" (Parente, 2003).

2 Consideram-se as empresas como um tipo de organização.

estabelecimento de associações cognitivas entre acções passadas, presentes e futuras, bem como da eficácia destes encadeamentos na produção de novos saberes.

Fiol e Lyles (1985), num texto clássico que constitui um marco da abordagem científica da aprendizagem organizacional, ao discutirem o problema da sua definição e medida, aduzem a diferenciação entre os conceitos de aprendizagem e de adaptação como quadro de referência para analisarem as diferentes modalidades assumidas pelos processos de aprendizagem organizacional nas empresas. Consideram que o conceito de mudança aplicado às organizações implica uma alteração do comportamento destas, enquanto o de aprendizagem envolve um progresso cognitivo, demonstrando que a mudança não implica necessariamente aprendizagem. Mudança e aprendizagem são duas dimensões distintas, que podem ocorrer separada ou simultaneamente. No mesmo sentido, é igualmente essencial diferenciar os conceitos de comportamento e de cognição, já que não só representam dois fenómenos diferentes, como um não é, necessariamente, reflexo do outro. Mudanças no comportamento podem ocorrer sem nenhum desenvolvimento de associações cognitivas, da mesma forma que podem ser adquiridos novos saberes sem nenhuma mudança ao nível comportamental (*ibidem*).

Na perspectiva das autoras, os fenómenos de mudança comportamental da organização e de aprendizagem individual e organizacional encontram-se relacionados. Em ambientes estáveis e imutáveis, as empresas tendem a não alterar as suas práticas e as oportunidades de aprendizagem são menores. Porém, condições inversas não se posicionam inevitavelmente como mais favoráveis à aprendizagem — as situações de extrema instabilidade implicam, geralmente, uma elevada sobrecarga para os comportamentos quotidianos, impondo respostas adaptativas imediatas sem que seja garantido espaço para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, o qual exige mudanças graduais (*ibidem*: 806).

Para Hedberg (1981), a aprendizagem requer tanto mudança quanto estabilidade nas relações entre os sujeitos que aprendem e seus ambientes. “Demasiada turbulência pode impedir os sujeitos de planearem os seus ambientes. A experimentação torna-se sem sentido quando as situações experimentais mudam frequentemente. [...] Contudo, demasiada estabilidade é também disfuncional para a aprendizagem. Situações muito estáveis produzem pouca informação e poucas oportunidades de aprender” (*ibidem*: 5).

A perspectiva acabada de expor aproxima-se da tese dos economistas evolucionistas, quando distinguem entre as rotinas estáticas e dinâmicas que regulam o funcionamento das empresas.³ Ainda que afastada das preocupações deste artigo, esta tese merece, pela sua referência indeferida à problemática, um breve apontamento. As rotinas são definidas como “modelos de interacção que constituem soluções eficazes para problemas particulares” (Coriat e Weinstein, 1995: 120). Estabelecem um modelo de actividade repetitivo ou um repertório de respostas-base para

3 A abordagem evolucionista das empresas constitui a principal alternativa à concepção neoclássica dominante, destacando-se no seu seio, entre outras, as obras de Nelson e Winter (1982), continuadas e renovadas, durante os anos 80 e 90 do século XX, por Dosi, Marengo e Bassanini (1999) e, mais recentemente, por Dosi, Teece e Malerba (2003).

o funcionamento das organizações. Dados os limites cognitivos dos indivíduos e a complexidade das interações, as empresas não sobrevivem se não dispuserem das rotinas que as tornam capazes de enfrentarem as mudanças do ambiente. Os sujeitos não são otimizadores ou calculadores perfeitos e instantâneos, necessitam de rotinas para serem eficazes no seu desempenho. As “rotinas estáticas” consistem em simples repetições de práticas anteriores; as “rotinas dinâmicas” são orientadas para novas aprendizagens. Aquelas e estas equivalem às distinções de Nelson e Winter (1982) entre as “rotinas em sentido estrito”, que decorrem do princípio da satisfação, e os “comportamentos de pesquisa”, que estão na origem da inovação e da mudança nas empresas. Estes últimos são, por excelência, processos arriscados, compostos de ensaios e erros, cuja justificação só se manifesta *a posteriori*. São igualmente os que potenciam dinâmicas de aprendizagem.

Não pondo em causa os pressupostos acima desenvolvidos e integrando-os na análise, propõe-se, neste artigo, uma abordagem em que as aprendizagens individual, colectiva e organizacional — respectivamente relativa à aprendizagem desenvolvida pelos sujeitos, disseminada e partilhada pelos grupos ou equipas e pela empresa no seu todo — encontram terreno propício ao desenvolvimento (ainda que não necessariamente) quando se vivem processos de mudança nas empresas. Interessa, então, esclarecer o modo como se perspectiva a articulação entre mudança e aprendizagem nas empresas.

Para uma articulação entre as propostas teóricas da mudança e da aprendizagem organizacionais

No mundo organizacional dos finais do século XX, a mudança surge quotidianamente nas empresas a partir de alterações, com origem endógena ou exógena. São processos dinâmicos, quase omnipresentes, frequentemente contínuos em contextos organizacionais que enfrentam a instabilidade, a incerteza e a variabilidade de uma economia mundial globalizada e face à qual as empresas têm de se posicionar e de actuar, responder e/ou antecipar as transformações em curso.

Numa concepção etapista da mudança empresarial, estes processos, as situações de mudança caracterizam-se por uma sucessão de fases: (i) constatação da sua necessidade num momento inicial, em que se decide ou se é constringido a levá-la a cabo; (ii) os momentos de implementação, definidos enquanto períodos de transição de um estado a outro; (iii) o estado final, em que é dada como consumada (ou não), total ou parcialmente, a transformação. Esta descrição simplista do processo de mudança nas empresas enquanto desenvolvimento linear e perfeitamente controlado é hoje questionada. Trata-se de uma noção que foi adequada a um contexto económico fechado e vinculado a ciclos de crescimento caracterizados pela estabilidade negocial. Sendo assim, deve na actualidade ser substituída por uma outra concepção de mudança, agora definida enquanto processo contínuo e progressivo, nem sempre desencadeado de forma intencional e estratégica, nem sempre concretizado num estado final representativo de um ponto de chegada. É, muitas vezes, um estado permanente e continuado, em que as metas atingidas com uma

mudança constituem o ponto de partida para novos desenvolvimentos e as novas mudanças surgem interconectadas com fases intermédias de outras tantas mudanças.

O ambiente de mudanças sucessivas que as empresas, umas vezes por imposição heterónoma, outras como medida preventiva e de antecipação, tendem a criar e a fomentar internamente, determina que as modalidades de implementação adoptadas se configurem como um parâmetro central de análise. Independentemente do seu carácter intencional ou não, a forma como se gerem as mudanças influencia, de maneira decisiva, as suas consequências em termos da possibilidade, ou não, de serem acompanhadas por processos de aprendizagem mais ou menos alargados, isto é, de se constituírem como oportunidades de aprendizagem para os indivíduos, para os grupos ou equipas e para as organizações no seu todo.

As modalidades de implementação das mudanças, definidas com maior ou menor grau de liberdade face a constrangimentos múltiplos, particularmente pelos dirigentes das empresas, condicionam a apropriação que os sujeitos fazem do processo nos seus vários momentos, vertentes e no seu conjunto, assumindo esta apropriação configurações diferenciadas entre empresas.⁴ Por seu turno, os sujeitos envolvidos no processo de mudança e aqueles sobre os quais as mesmas incidem adoptam-no e interiorizam-no segundo uma racionalidade própria, desenvolvendo face ao mesmo comportamentos mais ou menos favoráveis, isto é, de adesão ou resistência.

Com efeito, a participação dos trabalhadores nas mudanças implementadas assume formas diferenciadas, consoante se opta por uma estratégia antropocêntrica ou tecnocêntrica de gestão da mudança, e desta opção resultam processos de apropriação igualmente distintos. De uma forma simplista, pode afirmar-se que uma estratégia antropocêntrica, que se pauta pelo envolvimento dos trabalhadores, tem maior probabilidade de desencadear uma apropriação intensa da mudança e de resultar num processo de aprendizagem; a adaptação será, por sua vez, a configuração assumida no caso da opção por uma estratégia tecnocêntrica, que tenderá a promover uma apropriação superficial das alterações, consequência, nomeadamente, de uma imposição das mesmas.

Todavia, a gestão antropocêntrica da mudança, e correspondentes atitudes de participação directa dos trabalhadores no processo, não constituem, *per se*, condições suficientes para que se desenvolvam processos de aprendizagem. Apesar de centradas nas pessoas, de se orientarem para elas e contarem com elas, muitas vezes as alterações das condições produtivas resultam num mero comportamento de adaptação dos trabalhadores — neste caso não existe qualquer acréscimo de saberes para os sujeitos. Trata-se de um mero ajustamento, que não altera substancialmente o estado cognitivo dos indivíduos. Este tipo de resultados encontra-se frequentemente associado a espaços laborais que se pautam por conteúdos do trabalho empobrecedores e, conseqüentemente, inibidores de práticas de

4 Por dirigentes entende-se todos os agentes que ocupam funções de direcção, decisão e comando, quer sejam detentores de capital, quer apenas gestores sem qualquer participação no capital e dos quais dependem as decisões tomadas.

desenvolvimento cognitivo. Seria, neste caso, decisivo enriquecer o conteúdo da actividade de trabalho para se implementar uma estratégia empresarial antropocêntrica em toda a sua amplitude e no verdadeiro sentido do termo.

Conclui-se que não são apenas as formas de gestão (antropocêntrica ou tecnocêntrica) da mudança que condicionam a possibilidade ou não de desenvolvimento de processos de aprendizagem. Estes encontram-se condicionados pelo carácter tendencialmente antropocêntrico ou tecnocêntrico assumido pela combinação de um conjunto de factores mais latos que, na nossa perspectiva, resultam de variáveis organizacionais — particularmente, a organização e o conteúdo da actividade de trabalho — e de variáveis gestórias — práticas de gestão dos recursos humanos (RH) e de gestão directa, como desenvolveremos adiante.

Definida a perspectiva de análise da mudança que postulámos, centremos a nossa atenção na sua articulação com as propostas teóricas da aprendizagem organizacional, particularmente com as abordagens de cariz académico e científico.

A aprendizagem é, para além de um “simple processo de adaptação a situações diferentes, [...] um processo cumulativo e construtivo de evolução do conhecimento, com memorização dos efeitos das experiências passadas” (Lopes, 1998: 1), ou seja, a aprendizagem remete para o desenvolvimento cognitivo e comportamental, enquanto a adaptação trata, como já salientámos, de um ajustamento comportamental reactivo e defensivo desencadeado face a um acontecimento. Se toda a aprendizagem implica uma mudança por parte dos sujeitos, pelo menos em termos do seu estágio de saberes, nem sempre a mudança constitui uma oportunidade de aprendizagem e resulta num processo de aprendizagem.

Esta diferenciação corresponde, na proposta de Argyris e Schon (1978), à aprendizagem, respectivamente, de primeiro nível — *single loop learning*⁵ — e de segundo nível — *double loop learning*. Segundo os autores, a aprendizagem organizacional enquanto processo de envolvimento da organização na detecção e correcção de erros

5 As teorias da acção configuram-se, de acordo com Argyris e Shon (1978 e 1996), segundo dois modelos, quer a nível individual, quer organizacional: as “teorias oficiais” ou “teorias expostas” e as “teorias-em-uso”. Ou seja, as organizações, tal como os indivíduos, ainda que de forma mais acentuada que estes, têm um funcionamento racional e estrategicamente orientado por normas, crenças e valores, que estão presentes nas suas “teorias da acção”, isto é, nos seus quadros de referência e nas suas práticas e formas de actuação, respectivamente nas teorias da acção oficial e nas teorias-em-uso. Ao nível dos indivíduos, as teorias oficiais estão patentes na forma como os sujeitos afirmam actuar face a uma determinada situação, englobando os seus valores, crenças e atitudes, e as teorias-em-uso referem-se à “teoria” que os indivíduos accionam na realidade nas práticas das suas acções. Esta pode ou não ser compatível com a teoria oficial, não tendo os sujeitos, frequentemente, consciência da incompatibilidade entre elas (Argyris e Schon, 1978: 11; Argyris, 1998: 60). Ao nível organizacional, as teorias oficiais remetem para tudo o que é assumido de forma explícita pelas empresas, nomeadamente, as normas que regulam o desempenho, as estratégias desenvolvidas com objectivos de concretização dessas normas e os pressupostos que orientam as estratégias e normas (Argyris e Schon, 1978: 14-15). Constituem um sistema complexo de normas, estratégias e pressupostos explícitos e orientadores das actividades que se concretizam na missão das empresas, no organigrama, na cultura oficial, nas funções e nas responsabilidades atribuídas. As teorias-em-uso reportam-se aos comportamentos constitutivos das práticas quotidianas das empresas, assumindo, frequentemente, um carácter tácito.

desenvolve-se, fundamentalmente, em dois ciclos.⁶ Caso os trabalhadores se relacionem com as mudanças nos meios externo e interno da organização, detectando erros e corrigindo pontualmente os seus comportamentos sem alterarem as características centrais da teoria-em-uso organizacional, estamos face a um ciclo de aprendizagem de primeiro nível, que os autores designam de *single loop learning*. Trata-se de uma aprendizagem adaptativa, correctiva ou incremental, baseada numa retroacção única e linear, visto que se circunscreve a uma esfera restrita, no sentido em que os novos comportamentos são desenvolvidos no âmbito das normas, pressupostos e objectivos vigentes nas empresas, sem que haja um questionamento dos mesmos e da razão de ser do erro. Bateson (1958) já havia salientado anteriormente que este tipo de aprendizagem permite que as organizações mantenham os seus traços de estabilidade dentro de um contexto de mudança relativa. Assiste-se apenas à modificação de alguns aspectos das teorias-em-uso organizacionais, corrigindo-se as acções que provocaram os erros, o que garante a eficiência a curto prazo.

A aprendizagem em ciclo duplo, designada na literatura anglo-saxónica de aprendizagem organizacional de *double loop learning*, é considerada como um nível de aprendizagem superior, na medida em que implica a alteração das normas e dos pressupostos organizacionais. Baseada numa retroacção dupla, permite quer a correcção dos erros, quer uma intervenção sobre as causas originárias dos erros, como resultado de uma reflexão, análise e consequente alteração de valores directrizes da organização. O *double loop learning* constitui uma espécie de questionamento organizacional que interroga os valores que guiam as estratégias da acção e que altera ou elimina as normas organizacionais incompatíveis com o funcionamento eficaz das empresas. Define novas prioridades e normas ou reestrutura as existentes, reformulando a teoria oficial. Deste modo, os valores propícios a este tipo de aprendizagem radicam na possibilidade quer de se dispor de informações válidas para se fazerem escolhas informadas, quer de se controlar a aplicação destas escolhas de modo a poder corrigir os erros (Argyris, 1998).

A proposta de Argyris e Schon foca ainda um outro ciclo de aprendizagem transversal, além dos dois anteriormente referidos. Designado por Bateson (1977) de *second-order learning* ou de *deutero-learning*, remete para o processo pelo qual a organização aprende a aprender, isto é, a levar a cabo a aprendizagem de primeiro e segundo níveis (Argyris e Schon, 1978: 27). Os sujeitos aprendem ao reflectir sobre os contextos prévios da aprendizagem, ao descobrir as situações facilitadoras e inibidoras da aprendizagem, ao questionar as experiências passadas da organização e ao inventar novas estratégias, inserindo os resultados da aprendizagem em imagens individuais e mapas públicos, que reflectem a prática da aprendizagem organizacional (Argyris e Schon, 1978: 27). Neste quadro, os processos de aprendizagem relacionam-se directamente com os conteúdos da aprendizagem e com as suas consequências ou resultados, em

6 Um erro é, segundo Argyris e Schon (1978), um desvio entre a intenção da acção e as consequências da acção, entre um projecto e seus efeitos, entre as expectativas face a uma situação e os seus resultados.

termos de permanência ou alteração de quadros de referência, que orientam as acções individuais e as práticas organizacionais.

Sistematizando os argumentos apresentados, conclui-se que a aprendizagem refere-se a um processo de endogeneização das mudanças pelos sujeitos, resultando na introdução de alterações necessariamente ao nível cognitivo e, eventualmente, ao nível comportamental, o que não significa que se concretize apenas no domínio individual, podendo manifestar-se, como referido, aos níveis colectivo e organizacional. A aprendizagem individual é então condição necessária, ainda que não suficiente, para a aprendizagem colectiva e organizacional. Estes dois últimos níveis de aprendizagem implicam que os saberes sejam transferidos, partilhados e generalizados, para além dos sujeitos individuais, a outros colectivos de trabalho, designadamente a grupos ou equipas (aprendizagem colectiva), ou a toda a empresa, sendo que, neste último caso, estar-se-á face ao que se designa como um processo de aprendizagem organizacional. Saliente-se que o conceito de aprendizagem colectiva remete, na linha de Wittorski (1997), para as dinâmicas colectivas que se criam no seio dos grupos de trabalho e que potenciam, por via da riqueza das interacções, a produção de saberes. A tendência actual para a valorização do trabalho em grupo e de projecto, aconselhada, pelo menos, desde os anos 30 do século XX, nomeadamente pela escola das relações humanas e pelo *Tavistock Institute*, resulta da experiência comprovada acerca do trabalho colectivo como “um meio de transformação conjunta dos indivíduos, dos colectivos e das organizações finalizado na melhoria da eficácia organizacional” (*ibidem*: 18).

Um segundo aspecto que importa reter é que os processos de aprendizagem podem surgir independentemente das configurações assumidas pelas mudanças em curso no ambiente interno. Isto é, não são apenas os processos de mudança planeados e decididos de forma estratégica que potenciam processos de aprendizagem. A actividade de trabalho quotidiana pode caracterizar-se por um conteúdo que fomente atitudes de aprendizagem, sem que lhe esteja associada uma mudança projectada, à qual subjaz um processo de gestão deliberado, em primeira instância, pelos dirigentes das empresas. Na opinião de Lopes (1998: 16), a aprendizagem na actividade de trabalho depende fundamentalmente da natureza e da complexidade dos problemas que o trabalhador tem de enfrentar no seu desempenho laboral. De acordo com esta concepção, a aprendizagem assume um carácter eminentemente informal, afastado de qualquer decisão de formação explícita e formal.

Consideramos que a aprendizagem tende a estar associada a uma diversidade de situações, quer formais e explícitas, quer informais e implícitas, sendo, no entanto, mais dificilmente desencadeada em contextos empresariais imutáveis. Porém, sabemos que as empresas podem levar a cabo mudanças que não se concretizam em qualquer tipo de modificações cognitivas dos sujeitos que as integram e, conseqüentemente, não implicam um desenvolvimento ao nível dos saberes. Demonstrámos já que a mudança pode implicar apenas uma simples adaptação individual às alterações introduzidas, isto é, uma mera alteração comportamental que não supõe qualquer tipo de desenvolvimento cognitivo da parte dos sujeitos,

podendo mesmo traduzir-se numa deterioração dos saberes, regressão esta que Argyris e Schon (1978) denominam de entropia organizacional.⁷

A problemática da deterioração dos saberes assume menor importância que a da aquisição dos mesmos na abordagem da aprendizagem organizacional, dado o cunho gestor de intervenção de que esta proposta é alvo. Contudo não está completamente ausente, como se constatou, quer a partir da própria distinção entre aprendizagem e mudança que alguns autores propõem, quer com a tese de Argyris e Schon (*ibidem*), em que se conclui pela ausência de concretização da aprendizagem de segundo nível (*double loop learning*).

Hedberg é um dos autores que discute as condições de desaprendizagem, porém num sentido positivo. Define-a como um processo através do qual os sujeitos se desfazem dos saberes detidos, rompem com eles e abrem caminho para novas respostas e novos saberes (1981: 18). O conceito de desaprendizagem aparece associado a mudanças substanciais nas relações entre a organização e o ambiente, as quais desencadeiam um completo questionamento e ruptura com as respostas antigas e aprendizagens passadas, bem como a sua consequente substituição (*ibidem*: 9). Sabe-se que, no seio das empresas, a tendência mais comum não é tanto a de uma reestruturação dos saberes mas, pelo contrário, o reforço destes, o que, de alguma forma, torna o processo de desaprendizagem, grande parte das vezes, difícil e moroso, senão mesmo impossível. Estudos citados por Argyris e Schon (1996: 202-222) ilustram um “conservadorismo dinâmico”, isto é, a persistência das empresas em aderirem a padrões de práticas passadas quando a informação recebida já induziria a desencadear processos de mudança.

Segundo a linha de abordagem sociológica clássica dos processos de qualificação e desqualificação, considera-se existirem mudanças que se podem traduzir numa deterioração dos saberes dos trabalhadores, isto é, podem conduzir a uma regressão ou estagnação dos mesmos. Neste caso, não se está face a um processo de aprendizagem mas, respectivamente, de desaprendizagem (e desqualificação) ou de não aprendizagem (e não qualificação).

É, igualmente, importante ter em conta que, mesmo face a uma decisão expressa de mudança por parte dos dirigentes e ao desencadeamento de práticas gestórias de cariz antropocêntrico que se orientam para fomentar atitudes de participação directa dos trabalhadores nos referidos processos, os sujeitos podem desencadear atitudes de resistência. Como refere Bento (1999: 313), “para além do discurso da aprendizagem, convém colocar a hipótese realista das pessoas não pretenderem aprender numa dada situação ou quando o desejam não poderem fazê-lo” nomeadamente devido à descoincidência entre os objectivos das empresas e os objectivos dos trabalhadores.

Deste modo, as mudanças organizacionais podem ser equacionadas enquanto ocasião de aprendizagem, não aprendizagem ou mesmo de regressão de saberes. Trata-se de eventuais situações de aprendizagem, já que tendem a confrontar os

7 O conceito de entropia remete para a teoria geral dos sistemas, onde designa a tendência que qualquer sistema aberto apresenta para a desagregação decorrente da não renovação de energia (Bertalanffy, 1968).

sujeitos com situações novas. Com efeito, podem estar na origem do desenvolvimento de processos formativos de carácter formal, definidos pelas empresas de forma deliberada, e/ou de carácter informal, decorrentes das próprias características das actividades de trabalho que, por criarem situações-problema diversificadas, desconhecidas e mesmo inesperadas e/ou pelo seu conteúdo relacional, fomentam a aprendizagem. Todavia, podem favorecer igualmente situações opostas, de não aprendizagem ou de regressão de saberes, e promover, paralelamente, processos de desqualificação. Da mesma forma, não se pode ignorar que também a estabilidade pode proporcionar condições favoráveis à aprendizagem, desde que se esteja face a situações de trabalho enriquecedoras e a práticas de gestão dos RH reconhecedoras dos desempenhos individuais, colectivos e organizacionais. Aprender num ambiente minimamente estável é o que se procura que aconteça nas etapas de iniciação a uma ocupação.

As empresas gerem os processos de produção e de destruição de saberes e a sua mobilização, ou não, em competências, em alguns casos de forma inconsciente e aleatória, noutros de acordo com os seus objectivos, optando por integrá-los numa perspectiva estratégica. Numa óptica estratégica, cabe-lhes garantir a integração dos saberes individuais no seio da organização, isto é, assegurar a sua disseminação e generalização a parte ou à totalidade da empresa, o que não implica que o façam sem resistência dos trabalhadores, designadamente porque, muitas vezes, os processos de mudança criam novas situações de segregação profissional, caracterizadas pela inclusão de alguns trabalhadores em relações de trabalho e emprego mais favoráveis e pela exclusão de outros do acesso às mesmas.

Nesta linha de argumentação, a proposta de analisar a mudança organizacional à luz da problemática da aprendizagem organizacional, para procurar compreender as suas relações com a aprendizagem individual de saberes e a mobilização destes em competências, impõe que se tomem precauções, no sentido de recusar os pressupostos reificantes das capacidades de aprendizagem das empresas, característicos da corrente gestionária da abordagem organizacional. Importa pois reflectir sobre as ambiguidades teórico-analíticas que rodeiam a problemática em causa.

As incongruências que envolvem as abordagens da aprendizagem organizacional manifestam-se, desde logo, nas designações pelas quais é conhecida, bem como no seu significado difuso. Para alguns autores, as diferentes noções de aprendizagem organizacional, de organização qualificante e de organização que aprende, entre outras pelas quais a problemática é conhecida, são assumidas como sinónimos, enquanto outros preferem definir algumas linhas de diferenciação. Stahl, Nyhan e d'Aloja (1993: 57) professam a primeira postura,⁸ ao considerarem que todos estes conceitos remetem sinteticamente para a capacidade de a organização assumir a sua própria aprendizagem, no sentido de ser capaz de aprender através da sua prática.⁹

Parece, no entanto, interessante introduzir dois tipos de diferenciações. Um destes tipos, definido, nomeadamente por Denton (1978) e por Aygyris e Schon

8 Autores portugueses que se têm dedicado a este assunto defendem igualmente esta perspectiva. Cf., nomeadamente, Bento (1997) e Moreira (1997).

9 São este tipo de concepções que têm inerente a si a perspectiva reificada das empresas enquanto sujeito da aprendizagem.

(1996), distingue as abordagens científicas, que utilizam o conceito de aprendizagem organizacional — *organizational learning* —, das abordagens intervencionista de consultoria em gestão, que preferem o termo de organização aprendente (ou organização que aprende) — *learning organization* —, sendo estas últimas as que têm assumido maior relevo e divulgação nos escritos dos autores da actualidade.¹⁰

Outra distinção é realizada entre, por um lado, os conceitos de aprendizagem organizacional e de organização aprendente (ou que aprende) e, por outro, o conceito de organização qualificante. Neste caso, o conceito de organização qualificante, de origem francófona, remete para uma abordagem de carácter micro e individual, que se debruça sobre as relações entre aprendizagem individual e conteúdo da actividade de trabalho, no seguimento do princípio piagetiano de que o conhecimento está ligado à acção.¹¹ Os conceitos de aprendizagem organizacional e de organização aprendente (ou que aprende), de origem norte-americana, remetem para uma perspectiva colectiva da aprendizagem, alargada a toda a organização. Nesta, assume-se como condição necessária, mas não suficiente, a aprendizagem individual, integrando-se como eixos básicos de análise da aprendizagem organizacional a relação das empresas com os ambientes externo e interno, o papel dos dirigentes, das experiências passadas e dos fluxos de informação e comunicação na empresa.

Perfilhamos a tese da distinção entre as perspectivas de abordagem da organização qualificante e da aprendizagem organizacional, dando tratamento privilegiado neste artigo, fundamentalmente, à segunda, dado que a primeira tem sido alvo de uma extensa reflexão, ao ser equacionada no âmbito das problemáticas clássicas da sociologia do trabalho, concretamente no tratamento das questões relativas à divisão, organização e conteúdo do trabalho.

Centremos, então, a atenção na diferenciação entre as abordagens académicas e as abordagens gestionárias da aprendizagem organizacional.

A problemática da aprendizagem organizacional é antiga, todavia foi recentemente instrumentalizada, em especial a partir do final dos anos 80 do século XX, pelas perspectivas gestionárias, fruto do novo contexto de globalização económica. Estas, de uma forma normativa e prescritiva, com objectivos ideológicos de intervenção e de manipulação gestionária, tendem a aconselhar as empresas a optarem por determinado tipo de metodologias que lhes permitem melhorar o seu desempenho,¹² na medida em que os seus defensores consideram que as organizações que aprendem tendem a adaptar-se mais rapidamente e a serem mais competitivas do que as restantes (Fernandes, 1998).¹³

10 Defende esta posição em Portugal, nomeadamente, Fernandes (1998).

11 A noção de organização qualificante foi lançada por Riboud, em 1987, para se referir ao conjunto de práticas que se caracterizam por colocarem os trabalhadores em permanentes situações de aprendizagem. Para um maior desenvolvimento, cf. Riboud (1987).

12 Veja-se Senge (1992), quando identifica, do ponto de vista da gestão, o processo pelo qual as empresas se podem transformar em “organizações que aprendem”.

13 Autores representativos desta perspectiva são, nomeadamente, Garvin (1993), Senge (1992), ainda que este último seja, frequentemente, rotulado como integrando igualmente a abordagem académica.

Esta convicção é comum às abordagens de cariz académico que adoptamos. As abordagens académicas diferenciam-se das gestionárias, particularmente por duas ordens de razões: (i) consideram que a aprendizagem pode ser positiva ou negativa, boa ou má, estar ligada ou não à acção efectiva e a resultados desejáveis; (ii) assumem um carácter descritivo, analítico e desinteressado, ao serem orientadas por princípios científicos de investigação. Os autores que professam a postura académica, apesar das suas divergências, tendem a estar de acordo na concepção de aprendizagem organizacional. Definem-na enquanto processo (e não resultado) que ajuda a compreender como no interior das empresas se constrói, organiza e inova na produção de saberes, os quais são utilizados pelos trabalhadores no funcionamento quotidiano da organização.

Mesmo no seio da linha científica da aprendizagem organizacional, da qual são considerados expoentes máximos Argyris e Schon,¹⁴ Heldberg,¹⁵ Fiol e Lyles,¹⁶ e Nevis, DiBella e Gould,¹⁷ se constata a existência de abordagens variadas, pouco integradas e resultantes de diferentes domínios disciplinares.¹⁸ As propostas analíticas destes autores não constituem um quadro teórico estabilizado, para além de serem alvo de críticas, por utilizarem um conceito impossível de ser reconhecido na prática, dada a metaforização subjacente, isto é, as organizações não têm qualquer capacidade de aprendizagem, quem aprende são os indivíduos que as integram, na condição, entre outras, de existir uma estrutura organizacional e gestonária interna propícia à transmissão/ensino, partilha e aprendizagem de saberes.

Ainda que não nos identifiquemos na integralidade com as abordagens académicas propostas por estes autores, consideramos que alguns dos seus conceitos e propostas de análise são heurísticamente pertinentes para dar conta do que designamos de condições organizacionais de aprendizagem. O conceito de condições organizacionais de aprendizagem permite perceber a produção de saberes e a sua mobilização em competências¹⁹ em contexto empresarial, a partir de dois eixos

14 Nas obras de 1978 e 1996. Apesar de identificados com a linha científica, os autores assumem, para além de um modelo teórico interpretativo de análise da aprendizagem organizacional, uma abordagem normativa orientada para a intervenção.

15 Fundamentalmente pelo seu artigo de 1981.

16 Particularmente no artigo de 1985.

17 Designadamente no artigo colectivo de 1995.

18 Estas abordagens atravessam as áreas da psicologia, da sociologia, da economia e da gestão, e o que as distingue das perspectivas gestionárias de intervenção não é tanto o seu enfoque analítico, mas os objectivos e interesses que lhes estão subjacentes.

19 Por competências entendemos os comportamentos, acções ou práticas profissionais que garantem a ligação entre as aquisições anteriores e a actualidade da acção, entre as qualidades individuais e as propriedades da situação (Hillau, 1994: 47). As competências são propriedade dos indivíduos, resultado das suas trajectórias socioprofissionais e educativas, incluindo as suas experiências e as suas atitudes. Associam-se a factores individuais inatos e adquiridos, e não excluem, muito pelo contrário, integram as dimensões organizacional e gestonária dos contextos empresariais onde os sujeitos se inserem e se foram inserindo ao longo da sua trajectória de vida. São sempre competências em acto e em situação, no sentido em que estabelecem a relação entre as capacidades do trabalhador e o seu desempenho laboral, numa situação profissional particular (Parente, 2004: 317-318). Para um maior desenvolvimento da problemática das competências, ver, nomeadamente, Parente (2003).

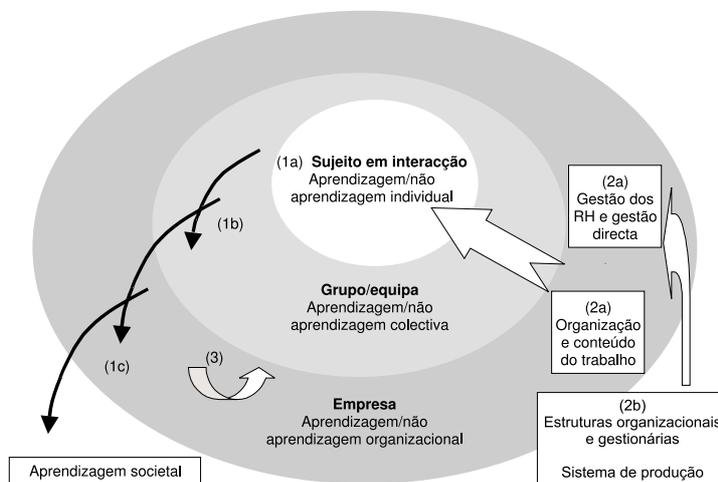


Figura 1 Condições organizacionais de aprendizagem

Legenda: (1) origem e sentido da aprendizagem; (2) condições inibidoras e propiciadoras da aprendizagem; (3) retenção de conhecimentos dos sujeitos face à saída da empresa.

centrais de análise, a reter: (i) as relações entre, por um lado, a organização e o conteúdo da actividade de trabalho e, por outro, as práticas de gestão dos RH e de gestão directa, ou seja, as relações entre, respectivamente, configurações organizacionais e gestionárias; (ii) a influência desta articulação na produção de saberes ao nível dos processos de aprendizagem individuais, bem como na sua disseminação e utilização aos níveis das aprendizagens colectiva e organizacional. A adopção do conceito de condições organizacionais de aprendizagem permite clarificar como as configurações organizacionais²⁰ e as configurações gestionárias²¹ influenciam e condicionam a aprendizagem dos sujeitos e, por via destes, a aprendizagem colectiva (dos grupos ou equipas) e organizacional (das empresas). A figura 1 esquematiza a cadeia interpretativa de relações entre variáveis que se pressupõe existirem e que estão presumidas no conceito, assunto que é tratado no ponto que se segue.

Condições organizacionais de aprendizagem: uma proposta analítica de síntese

A análise que propomos acerca da produção de saberes e da mobilização de competências tem como teoria enformadora a perspectiva cognitivista da aprendizagem

20 Por configuração organizacional entende-se o conjunto constituído pelos modelos de organização do trabalho e pelo conteúdo da actividade de trabalho.

21 Por configuração gestionária entende-se a combinação entre o conjunto de variáveis integrantes das práticas de gestão de RH e de gestão directa.

organizacional, consagrada como a abordagem científica por excelência. A adaptação que dela fazemos visa compreender as modalidades pelas quais as configurações organizacionais e gestionárias condicionam a produção de saberes e a mobilização de competências, o que implica uma apropriação original — recusam-se alguns pressupostos analíticos e acrescentam-se outros importados de abordagens teóricas consideradas complementares, particularmente no domínio das teorias sociológicas sobre a organização e desenho do trabalho e sobre os modelos de gestão dos RH.

Na proposta analítica de síntese, recusa-se o pressuposto subjacente às teorias da aprendizagem organizacional, segundo o qual as organizações são entidades ontológicas, o que pressupõe uma concepção reificante de empresa. Todavia, aceita-se o princípio do conhecimento por intermédio de metáforas (Argyris e Schon, 1978; Heldberg, 1981; Fiol e Lyles, 1985) desde que estes instrumentos linguísticos auxiliem a explicar os fenómenos em análise. A compreensão do processo de aprendizagem, que tem origem nas organizações e como contexto as organizações, é simplificada através do uso do conceito de aprendizagem individual. É no domínio linguístico-estilístico que se propõe a utilização do conceito de aprendizagem organizacional, bem como de todo um outro conjunto de conceitos que são alvo do mesmo tipo de transposição e apropriação, em qualquer um dos casos com as suas raízes no processo de aprendizagem individual. São exemplo os conceitos de memória organizacional, de sistemas cognitivos e de mapas cognitivos ou mentais.

Opta-se pelo conceito de condições organizacionais de aprendizagem para demonstrar que as empresas não se posicionam passivamente face à aprendizagem dos seus trabalhadores — influenciam-na positiva ou negativamente, para além de reterem os “sedimentos” das aprendizagens depois de os sujeitos, que realmente as desenvolveram, abandonarem as empresas (fig. 1, alínea 3). Sendo assim, as interacções entre as organizações e os sujeitos que as integram têm um papel central na aprendizagem, isto é, os trabalhadores são os actores primeiros e principais da aprendizagem (fig. 1, alínea 1a), mas são dirigidos e orientados neste processo pelas configurações organizacionais e gestionárias (fig. 1, alínea 2), que podem ser mais ou menos inibidoras e propiciadoras da aprendizagem. Significa então que, para além de uma metáfora, a aprendizagem organizacional pode ser pensada numa perspectiva de desenvolvimento económico e social das empresas, no sentido em que apesar de a organização se desenvolver por intermédio de uma aprendizagem liderada quer pelos indivíduos (fig. 1, alínea 1a), quer por grupos ou equipas de trabalho (fig. 1, alínea 1b), esta é sempre condicionada pelas configurações organizacionais e gestionárias (fig. 1, alínea 2). De acordo com esta perspectiva, as aprendizagens internas às empresas são passíveis de se repercutirem em aprendizagem societal (fig. 1). É este um dos sentidos que entendemos subjacente à leitura que Sainsaulieu (1997) propõe acerca do papel das organizações como mecanismos de construção da sociedade e de uma dinâmica de coesão social, necessária aos esforços de colaboração entre actores de produção, dadas as alterações a que entretanto se vem assistindo nas formas de conciliar o individual e o colectivo. Na perspectiva de Sainsaulieu (*ibidem*), a questão que actualmente se coloca é a da consciência de que a sociedade também se estabelece por meio de e nas actividades

de trabalho que se exercem no seio das empresas, o que acentua a ideia de reciprocidade: “Já não duas sociedades que se observam, a do trabalho e a da sociedade, mas a interdependência desejada e consciente entre dois tipos de actividades no seio da mesma sociedade global” (Sainsaulieu, 1997: 22). Esta concepção é controversa. Freire, por exemplo, considera que “a entidade económica e social que é a empresa não tem condições para, por meros fenómenos de mudança, provocar alterações na sociedade global, constituindo, ao invés, um espaço de recepção e incorporação de mudanças que provêm dessa mesma sociedade global (comportamentos dos indivíduos, ideias, etc.). Há, aqui, entre empresa e sociedade, uma relação essencialmente assimétrica e unívoca” (Freire, 2002: 139). Partilhamos parcialmente desta posição, contudo, cremos igualmente na aprendizagem societal a partir da aprendizagem condicionada e dirigida pelas empresas. Isto é, por um lado, considera-se possível e viável que algumas das mudanças internas às organizações, traduzidas em aprendizagens, se repercutam na sociedade global. Refira-se, por exemplo, a elevação dos níveis de escolaridade dos trabalhadores, como resultado da participação das empresas em programas de educação de adultos, ou a promoção de um envolvimento e participação societal local como reflexo da extensão das actividades de lazer ou de educação ambiental fomentadas pela própria organização na região/local. A sociedade pode incorporar estas mudanças no sentido em que se traduzem num enriquecimento dos cidadãos e da região/local de inserção das empresas. Por outro lado, concorda-se que a actuação das empresas neste sentido é ainda muito restrita, sobretudo em Portugal.²²

Prosseguindo no raciocínio de apropriação das abordagens cognitivistas da aprendizagem organizacional, verifica-se que estas tendem a limitar as análises à esfera das acções desencadeadas pela direcção, sob o argumento de que o processo de aprendizagem se inicia e se despoleta no topo estratégico. Não subscrevemos a integralidade deste pressuposto. Considera-se que, apesar de condicionado pelas configurações organizacionais e gestionárias, qualquer sujeito encerra em si potencialidades para desencadear processos de aprendizagem individual (fig. 1, alínea 1a), sendo, por isso, eventual sujeito actor e “motor” da aprendizagem colectiva (fig. 1, alínea 1b) e organizacional (fig. 1, alínea 1c).

Considera-se que, por um lado, “as empresas aprendem” (fig. 1, alínea 1c), por intermédio dos trabalhadores que as integram (fig. 1, alínea 1a) e, por outro, que comportam em si mesmas condições facilitadoras ou inibidoras da aprendizagem (fig. 1, alíneas 2). Entre estas destacam-se, no quadro analítico que propomos, a organização e o conteúdo da actividade do trabalho, as práticas de gestão dos RH e de gestão directa (fig. 1, alínea 2a), condicionadas a montante pelas estruturas organizacionais e gestionárias e mediadas pelo sistema de produção (fig. 1, alínea 2b). As empresas desenvolvem processos de aprendizagem quando a aprendizagem individual se reflecte no funcionamento dos grupos, das equipas e da organização, o que, por seu turno, pode constituir-se enquanto factores que favorecem os processos de aprendizagem.

22 Veja-se a este propósito, nomeadamente, a baixa taxa de participação em educação e formação contínua em Portugal em relação aos restantes países da OCDE (OCDE, 2003).

Na perspectiva analítica que se propõe, ao associar os pressupostos da abordagem cognitivista da aprendizagem organizacional às abordagens sociológicas da organização do trabalho, define-se a aprendizagem organizacional como uma forma de aprendizagem individual que se difunde e é partilhada por um colectivo de trabalhadores (grupo ou equipa) e pela organização no seu todo. Assim sendo, numa versão minimalista, a aprendizagem nas empresas pressupõe pelo menos duas condições, as quais a verificarem-se tendem a relacionar-se entre si de forma sinérgica: (i) um exercício da actividade de trabalho pautado por condições de desempenho laboral propícias ao desenvolvimento da aprendizagem, o que remete para modelos antropocêntricos de organização do trabalho e respectivos conteúdos da actividade de trabalho; (ii) a possibilidade de participação indirecta no projecto da empresa e de participação directa na actividade de trabalho, de estabelecimento de interacções e de comunicação livres entre os trabalhadores, de forma a partilharem-se e discutirem-se dúvidas, disfuncionamentos e perturbações, a fazer-se circular a informação, a disseminar os novos ensinamentos e a generalizar-se a aprendizagem, o que se reporta, genericamente, a modelos de gestão directa flexíveis (Parente, 2003: 149-172) e a práticas de gestão dos RH desenvolvimentistas e estratégicas (Parente, 1995: 90-93) (fig. 1, alínea 2a). As duas condições, interdependentes entre si, funcionam como suporte à produção de saberes individuais e à passagem do conhecimento individual para o conhecimento colectivo e organizacional.

A primeira condição enunciada remete para a criação, por parte dos dirigentes, de condições para que a aprendizagem se possa desenvolver no quotidiano da actividade de trabalho. Ou seja, para estruturas organizacionais e gestionárias e sistemas de produção (fig. 1, alínea 2b) a montante mas, fundamentalmente, para formas de organização do trabalho e conteúdos da actividade de trabalho que, directamente e em articulação com práticas de gestão dos RH e de gestão directa (fig. 1, alínea 2a), dão origem a configurações organizacionais e gestionárias mais ou menos facilitadoras de aprendizagem, o que permite afirmar, em sentido metafórico, que as “organizações aprendem” de maneiras diferentes.

A segunda condição da aprendizagem organizacional implica as práticas de participação directa na actividade de trabalho, aceitando-se a diversidade de opiniões e fomentando-se a sua troca e confrontação em interacções pessoais e grupais, de modo a desenvolver-se uma compreensão partilhada das situações de trabalho. Esta tem origem num movimento reflexivo que se desencadeia com a confrontação face a uma perturbação ou um erro, com uma dúvida ou uma questão, e se pode concretizar, por esta via, num processo de transformação das “teorias de acção” (Argyris e Schon, 1996) e das associações cognitivas individuais e, numa fase posterior, na criação de construções sociais comuns a alguns ou à maioria dos trabalhadores da organização. Isto é, resulta em mapas organizacionais que “são as descrições que os indivíduos em conjunto constroem e que servem de guia para o conhecimento organizacional” (Fernandes, 1998: 30), como é o caso das regras de funcionamento da organização, dos organigramas das unidades ou das ordens de trabalho. A aceitação por parte dos trabalhadores de um trabalho reflexivo de produção de saberes, partilha dos mesmos e sua utilização no quotidiano laboral, implica modelos de gestão directa e de gestão dos RH motivadores da implicação e do

envolvimento dos trabalhadores nos objectivos e projectos empresariais. Sendo assim, exige um mínimo de coerência e compatibilidade entre estes últimos e os objectivos e projectos pessoais e profissionais dos trabalhadores.

A aprendizagem organizacional assume, então, uma outra vertente, concretizada nos processos pelos quais as empresas constroem e organizam os saberes em procedimentos, normas e mesmo valores que coordenam as suas actividades e através dos quais procuram garantir uma eficiência baseada nas competências dos RH (Bento, 1999: 309). As competências dos RH são entendidas, não como capacidades inatas e intrínsecas aos indivíduos, mas como adquiridas por aprendizagem durante a trajectória social (profissional e educativa). As empresas constituem espaços determinantes de gestão dos saberes dos sujeitos durante o seu percurso profissional, quer do ponto de vista da aquisição de saberes, quer da sua partilha e disseminação, quer da sua mobilização em competências (ou seja, da sua utilização).

É neste âmbito que procuramos conciliar as abordagens da aprendizagem organizacional, cuja base teórica de sustentação é a aprendizagem individual — como é o caso da tese de Argyris e de Schon (1978) —, com outras que consideram as organizações como sistemas que integram factores facilitadores de aprendizagem e que a aprendizagem desenvolvida pela organização é uma via para manter ou activar os seus desempenhos baseados na experiência — estão em causa nesta vertente a tese de Nevis, DiBella e Gould (1995). Entre os factores facilitadores e inibidores dos diferentes níveis de aprendizagem definiram-se as configurações organizacionais e gestionárias, dependendo destes o processo de aprendizagem individual, bem como a sua articulação com os níveis colectivo e organizacional. Assumindo este enfoque, pretende-se ultrapassar os limites, quer das abordagens da aprendizagem organizacional restritas às actividades desenvolvidas pelos dirigentes, quer das abordagens sociotécnicas e dos sistemas antropocêntricos de produção. Estes últimos focalizam-se nas alterações relativas à organização do trabalho como base do enriquecimento dos desempenhos profissionais, os quais teriam subjacentes situações de desenvolvimento cognitivo. Ignoram, desta forma, os aspectos relativos ao condicionamento da aprendizagem por via dos modelos e práticas de gestão directa e de gestão dos RH, bem como a própria resistência que os trabalhadores lhes podem oferecer por causas muito diversas, designadamente a ausência de motivação ou a auto-estima negativa.

De facto, desempenhar um trabalho enriquecedor, do qual deriva um poder de decisão e autonomia relativos e a oportunidade de interagir com pares e superiores hierárquicos, por si só não constitui uma condição suficiente de aprendizagem, porém é uma condição necessária. Outrossim, são as práticas de gestão dos RH e os modelos de gestão directa que constituem ou não o garante de que o trabalho desenvolvido é recompensado, quer no domínio simbólico, quer pecuniário, a partir dos seus subsistemas de gestão do emprego e da mobilidade, de gestão da remuneração, de gestão da formação e de gestão da informação e comunicação.

Concluindo...

A compreensão dos processos de aprendizagem nas empresas implica, do ponto de vista adoptado, analisar, por um lado, como os sujeitos podem aprender, tendo em conta os condicionalismos estruturais das empresas, particularmente reflectidos nas configurações organizacionais e gestionárias e, por outro, analisar como estas se constituem em condições propiciadoras ou inibidoras, quer do processo de aprendizagem individual (aquisição de saberes), quer da partilha e transferência dos saberes ao grupo ou à equipa e à totalidade da organização (disseminação de saberes), promovendo uma generalização que se concretiza no que se designa, respectivamente, de aprendizagem colectiva e organizacional, quer da transposição individual de saberes em competências mobilizadas em actividade de trabalho (utilização de saberes). Assim sendo, as modalidades da articulação entre configurações organizacionais e gestionárias constituem os principais mediadores entre aprendizagem individual e aprendizagens colectiva e organizacional. Sintetizando, a hipótese em causa é a de que os modelos de organização do trabalho e o conteúdo do desempenho laboral de cada sujeito, mediado pelas práticas de gestão dos RH e de gestão directa, vão ser determinantes, quer das oportunidades de aprendizagem individual, quer da sua mobilização em competências, quer ainda da sua transmissão ao grupo e à organização, ou seja, respectivamente, da aprendizagem colectiva e da aprendizagem organizacional.

Finalmente, e retomando o conceito de mudança com que iniciámos a problematização acerca da produção de saberes, reitera-se que os processos de aprendizagem (aos seus diversos níveis) encontram frequentemente condições propícias ao seu desenvolvimento em contextos de mudança; todavia, estes não constituem uma condição suficiente para que aqueles ocorram, muito pelo contrário, podem estar na origem de comportamentos meramente adaptativos, sem qualquer desenvolvimento cognitivo por parte dos sujeitos envolvidos, estando as relações entre mudança e aprendizagem dependentes do que designamos de condições organizacionais de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- Argyris, Chris (1998), "Les individus sont guidés par le désir d'apprendre", *Revue des Sciences Humaines*, 20, pp. 60-62.
- Argyris, Chris, e Donald Schon (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Massachusetts, Addison-Welsey Publishing Company.
- Argyris, Chris, e Donald Schon (1996), *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Massachusetts, Addison-Welsey Publishing Company.
- Bateson, Gregory (1958), *Naven*, Standford, Standford University Press.
- Bateson, Gregory (1977), *Vers une Écologie de l'Esprit*, Paris, Éditions du Seuil.
- Bento, Sofia (1997), *Aprendizagem na Organização e no Local de Trabalho: Estudo de Caso na Indústria de Material Eléctrico* (tese de mestrado em sistemas sócio-organizacionais da

- actividade económica), Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão/Universidade Técnica de Lisboa.
- Bento, Sofia (1999), "Aprendizagem organizacional: discursos e práticas", *Comportamento Organizacional e Gestão*, 5 (2), pp. 225-307.
- Bernoux, Philippe (1985), *La Sociologie des Organisations: Initiation Théorique Suivie de Douze Cas Pratiques*, Paris, Ed. du Seuil.
- Bertalanffy, Ludwig von (1968), *Théorie Général des Systèmes*, Paris, Dunod.
- Coriat, Benjamin, e Olivier Weinstein (1995), *Les Nouvelles Théories de l'Entreprise*, Paris, Librairie Générale Française.
- Denton, John (1978), *Organizational Learning and Effectiveness*, Londres, Routledge.
- Dosi, Giovanni, Luigi Marengo, e Andrea Bassanini (1999), "Norms as emergent properties of adaptive learning: The case of economic routines", *Journal of Evolutionary Economics*, Springer, 9 (1), pp. 5-26.
- Dosi, Giovanni, David Teece, e Franco Malerba (2003), "Twenty years after Nelson and Winter's an evolutionary theory of economic change: a preface on knowledge, the nature of organizations and the patterns", *Industrial and Corporate Change*, 12 (2), pp. 147-148.
- Fernandes, Alexandra (1998), "Da aprendizagem organizacional à organização que aprende", em Helena Lopes (coord.), *As Modalidades da Empresa que Aprende e a Empresa Qualificante* (relatório final reservado), Lisboa, DINÂMIA, pp. 27-40.
- Fiol, Marlene, e Marjorie Lyles (1985), "Organizational learning", *Academy of Management Review*, 10 (4), pp. 803-813.
- Freeman, Christopher, e Carlota Perez (1998), "Structural crises of adjustment: business cycles and investment behaviour", em Giovanni Dosi (org.), *Technical Change and Economic Theory*, Londres, Pinter Publishers, pp. 38-66.
- Freire, João (2002), "Mudança e modernização nas empresas portuguesas" *Sociologia, Problemas e Práticas*, 38, pp. 139-149.
- Garvin, David (1993), "Construire une organisation intelligente", *Harvard-L'Expansion*, 68/71, pp. 53-64.
- Hedberg, Bo (1981), "How organizations learn and unlearn", em P. C. Nystrom e W. H. Starbuck (orgs.), *Handbook of Organizational Design*, Londres, Oxford University Press, pp. 8-27.
- Hillau, Bernard (1994), "De l'intelligence opératoire à l'historicité du sujet", em Francis Minet, Michel Parlier e Serge de Witte (orgs.), *La Compétence: Mythe, Construction ou Réalité?*, Paris, Ed. L' Harmattan, pp. 45-67.
- Lopes, Helena (1998), "A organização qualificante", em Helena Lopes (coord.) e outros, *As Modalidades de Empresa que Aprende e a Empresa Qualificante* (relatório final), Lisboa, DINÂMIA, pp. 1-27.
- Moreira, Pedro (1997), *A Aprendizagem Organizacional, a Performance Organizacional e a Vantagem Competitiva Sustentável* (tese de mestrado em políticas e gestão de recursos humanos), Lisboa, ISCTE.
- Nelson, Richard. R., e Sidney G. Winter, (1982), *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.
- Nevis, Edwin C., Anthony J. DiBella, e Janet M. Gould (1995), "Understanding organizations as learning systems", *Sloan Management Review*, Winter, pp. 73-85.

- OCDE (2003), *Education at a Glance: OECD Indicators: 2003 Edition*, chapter 3, indicator 4, table C. 4.1. [Em linha] [Consult. 1 Mar. 2003]. Disponível em URL: <http://www.oecd.org>.
- Parente, Cristina (1995), *Avaliação de Impacto da Formação sobre as Trajectórias Profissionais e a Competitividade Empresarial: um Ensaio em Empresas do Sector Têxtil do Vale do Ave* (tese de mestrado em políticas e gestão de recursos humanos), Lisboa, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Parente, Cristina (2003), *Construção Social das Competências Profissionais: Dois Estudos de Caso em Empresas Multinacionais do Sector da Metalomecânica* (dissertação de doutoramento em sociologia), Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Parente, Cristina (2004), "Para uma análise da gestão de competências profissionais", *Sociologia*, 14, pp. 298-342.
- Riboud, Antoine (1987), *Modernisation, Mode d'Emploi*, s. l., Union Général d'Ed.
- Sainsalieu, Renaud (1997), *Sociologia das Empresas*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget.
- Senge, Peter (1992), *La Quinta Disciplina en la Práctica: Como Construir una Organización Inteligente*, Barcelona, Granica.
- Sthal, Thomas, Barry Nyhan, e Piera d'Aloja (1993), *A Organização Qualificante: Uma visão para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos*, Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias.
- Wittorski, Richard (1997), "De la fabrication des compétences", *Revue Education Permanente*, 135, pp. 57- 69.

Cristina Parente. Professora auxiliar no Departamento de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e investigadora do Instituto de Sociologia da mesma instituição. *E-mail*: cparente@letras.up.pt

Resumo/abstract/résumé/resumen

Conceitos de mudança e aprendizagem organizacional: contributos para a análise da produção de saberes

O artigo tem como objectivo discutir a articulação entre os conceitos de mudança e de aprendizagem aplicados aos contextos organizacionais. Procura-se demonstrar que a problematização teórica sobre a mudança organizacional no âmbito da sociologia fica enriquecida, se complementada com algumas das abordagens teóricas da psicologia acerca da aprendizagem organizacional. A argumentação adoptada reside na pertinência desta proposta de articulação teórica para a análise dos processos de produção de saberes no interior das empresas.

Palavras-chave Mudança, aprendizagem, empresa.

Concepts of change and organizational learning: contributions to an analysis of knowledge production

This article aims to discuss the linkages between the concepts of change and learning when applied to organizational contexts. It seeks to demonstrate that the theoretical perspectives of organizational change can enrich Sociology when complemented by Psychology's theoretical approaches to organizational learning. The argument is based on the relevance of this suggested theoretical linkage to knowledge production processes within organisations.

Key-words Change, learning, organisation.

Concepts de changement et apprentissage organisationnel: contributions à l'analyse de la production de savoirs

Cet article aborde l'articulation entre les concepts de changement et d'apprentissage appliqués aux contextes organisationnels. Il essaye de démontrer que la recherche théorique sur le changement organisationnel dans le cadre de la sociologie peut être enrichie, si elle est complétée par certaines approches théoriques de la psychologie sur l'apprentissage organisationnel. L'argumentation adoptée réside dans la pertinence de cette proposition d'articulation théorique pour l'analyse des processus de production de savoirs, au sein des entreprises.

Mots-clés Changement, apprentissage, entreprises.

Conceptos de cambio y aprendizaje en organizaciones: aporte para el análisis de la producción de conocimientos

Este artículo tiene como objetivo discutir la articulación entre los conceptos de cambio y de aprendizaje, aplicados al contexto de las organizaciones. Se pretende demostrar que el problema teórico sobre lo cambio en organizaciones en el ámbito de la sociología, se enriquece si es complementado, con algunos conceptos teóricos de psicología en relación al aprendizaje en organizaciones. La argumentación adoptada reside en la pertinencia de esta propuesta de articulación teórica para el análisis de los procesos de producción de conocimientos en el seno de las empresas.

Palabras-clave Cambio, aprendizaje, empresa.