



Revista Base (Administração e  
Contabilidade) da UNISINOS

E-ISSN: 1984-8196

cd@unisinos.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
Brasil

SILVA SOUZA OLIVEIRA, ALESSANDRO; WÜNSCH TAKAHASHI, ADRIANA ROSELI  
PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM EVENTOS RAROS: UMA  
ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA INTEGRADORA

Revista Base (Administração e Contabilidade) da UNISINOS, vol. 12, núm. 4, outubro-  
diciembre, 2015, pp. 270-284

Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
São Leopoldo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337243256003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM EVENTOS RAROS: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA INTEGRADORA

*ORGANIZATION LEARNING PROCESS THROUGH RARE EVENTS: AN ANALYSIS FROM THE INTEGRATED PERSPECTIVE*

**ALESSANDRO SILVA  
SOUZA OLIVEIRA**

alessandro.2003@hotmail.com

**ADRIANA ROSELI  
WÜNSCH TAKAHASHI**

adrianarwt@terra.com.br

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma incursão teórica e propor um modelo que permita compreender o processo de aprendizagem organizacional em eventos raros. Adotando uma perspectiva integradora, a pesquisa sobre o processo de aprendizagem organizacional deve levar em consideração os aspectos cognitivos, comportamentais e sociais que sustentam e permitem a compreensão do fenômeno, assim como a assimilação dos níveis de análise em que a aprendizagem pode ocorrer. Analisar e operacionalizar o conceito do processo de Aprendizagem Organizacional, relacionando-o a eventos raros, parece ser uma alternativa viável para realçar os processos de mudança sentidos nas organizações e entender a dinâmica pela qual novas rotinas se formam e nova base de conhecimento é criada, utilizada e institucionalizada, o que ratifica a adoção da perspectiva integradora. O modelo conceitual permite revelar, de forma simplificada, o complexo processo por meio do qual as organizações aprendem, quando conseguem revisar o seu repertório de respostas de forma a melhorar o seu desempenho. O repertório de respostas significa o conjunto de rotinas, hábitos, papéis (potenciais ou realizados) tidos como certos e que são capazes de se reformular quando influenciados por um evento singular.

**Palavras-chave:** aprendizagem organizacional, eventos raros, mudança, conhecimento, rotina.

## ABSTRACT

This research aims at making a theoretical foray and proposing a model that allows us to understand the process of organizational learning in rare events. Adopting an integrative perspective, research on the process of organizational learning must take into account the cognitive, behavioral and social aspects that support and enable the understanding of the phenomenon, as well as the assimilation of levels of analysis in which learning can occur. Analyzing and operationalizing the concept of organizational learning process, relating it to rare events, seems to be a viable alternative to enhance the processes of change in the way organizations and understand the dynamics by which new routines are formed and new knowledge base is created, used and institutionalized, which confirms the adoption of integrative perspective. The conceptual model can reveal, in simplified form, the complex process by which organizations learn when they can review their repertoire of responses in order to improve their performance. The repertoire of responses means the set of routines, habits, roles (potential or realized) taken for granted and that are able to reformulate when influenced by a singular event.

**Keywords:** organizational learning, rare events, change, knowledge, routine.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo realizar uma incursão teórica e propor um modelo que permita compreender como ocorre o processo de aprendizagem organizacional (AO) em evento raro (ER).

ERs são entendidos, neste estudo, como interrupções inesperadas e não programadas que geram descontinuidades nas rotinas organizacionais (Christianson *et al.*, 2009; Lampel *et al.*, 2009). Analisar ERs como interrupções afasta o foco de investigação da raridade do evento, direcionando-o para o processo de aprendizagem que ocorre quando as organizações produzem ordem ao experienciar um ER (Christianson *et al.*, 2009).

Este estudo é convergente com a afirmativa de Lampel *et al.* (2009), que consideram o ER como uma experiência única, cujo foco não está na probabilidade de sua recorrência, mas nas lições que podem desvelar e nos seus aspectos proeminentes, que permitem evidenciar elementos emocionais, sociais e culturais. Christianson *et al.* (2009) argumentam que, ao experienciar um ER, organizações buscam fazer sentido, entender e tomar ações em resposta a esses eventos.

Como abordagem teórica, esta pesquisa utiliza a teoria da aprendizagem social, que foca a experiência vivida diariamente como ponto de partida para a aprendizagem. Para Elkjaer (2003), o argumento da aprendizagem social é que os indivíduos são considerados produto de sua história cultural e social, assim como produzem ações que a reflete. Os indivíduos interagem consigo, com outros, com artefatos e contextos como produtos e produtores de situações.

As rotinas, as interações sociais, a história cultural, os hábitos e a experiência se constituem em elementos centrais para revelar o processo de AO subjacente às mudanças transformacionais norteadas por ERs.

O processo de AO, dessa forma, deve estar relacionado com a mudança transformacional em que se dá a criação, a utilização e a institucionalização de novo conhecimento, que opera no âmbito coletivo, sendo o seu resultado ou conteúdo o próprio conhecimento, fonte e resultado de seu *background* (história, hábitos e experiências) (Patriotta, 2003). A efetividade da organização será uma função da qualidade da base de conhecimento disponível para a organização fazer as escolhas estratégicas cruciais. Essa base de conhecimento é distribuída ao longo da organização, é comunicável entre os membros, tem validade consensual e é integrada nas rotinas da organização (Shrivastava, 1983).

Tendo em vista o caráter multifacetado do processo de AO, em que se verificam diferentes conceitos, perspectivas e níveis de análise, este estudo se propôs a agregar essas diferentes formas de enxergar o processo utilizando uma abordagem integradora, que contempla perspectivas comportamentais, cognitivas, sociais e culturais (Takahashi, 2007). O processo de AO também deve estar relacionado à mudança transformacional em que se dá a criação, a utilização e a institucionalização do conhecimento (Patriotta, 2003).

Analisar os processos de AO, relacionando-os a ERs, portanto, objetiva realçar os processos de mudança sentidos nas organizações e entender a dinâmica pela qual novas rotinas se formam e nova base de conhecimento é criada, utilizada e institucionalizada.

O modelo conceitual apresentado se propõe, portanto, a evidenciar as relações estabelecidas neste estudo e revelar um meio pelo qual seja possível compreender e operacionalizar, por meio de estudos empíricos, como ocorre o processo de AO em situações de mudanças transformacionais.

As próximas seções são destinadas a apresentar as definições, as abordagens, as implicações e as características dos ERs e o processo de interpretação deles decorrente. Posteriormente, são apresentados os conceitos e o histórico do processo de AO, as perspectivas da aprendizagem e sua fundamentação na teoria da aprendizagem social. Em seguida, enfatiza-se o papel das rotinas e sua relação com mudança, conhecimento, ERs e AO. Finalmente, aborda-se, por meio do modelo conceitual, a ligação entre ERs.

## EVENTOS RAROS

Beck e Plowman (2009) argumentam que três direcionamentos diferentes vêm se desenvolvendo por pesquisadores organizacionais por meio dos estudos sobre ERs, o que leva a definições diferentes sobre o tema. A primeira perspectiva está relacionada com a importância de se tentar detectar, prever e evitar tais eventos. A segunda abordagem dá ênfase à forma como as organizações lidam com esses eventos, por, socialmente, construir seu ambiente, seletivamente percebendo alguns sinais e ignorando outros, explorando o que se torna marcado como uma surpresa ou uma crise. Há, ainda, uma terceira perspectiva, com estudos recentes que analisam as organizações como sistemas sociais complexos imprevisíveis, em que ERs emergem de lugares inesperados. Utilizando-se a teoria da complexidade, autores dessa última corrente de pesquisa consideram novidade e surpresa como características inevitáveis e penetrantes dos sistemas sociais complexos e frequentemente requerem respostas organizacionais únicas.

Esta pesquisa adota uma postura de buscar apresentar *insights* e argumentos que perpassam as três perspectivas apresentadas, embora, pela sua própria natureza epistemológica, afaste-se da primeira, buscando imergir no processo organizacional por efetivamente "experienciar o evento raro ricamente" (March *et al.*, 1991, p. 2), levando-se em consideração que esse experienciar pode trazer possibilidades mais valiosas de aprendizagem. Assim, há uma maior aproximação deste estudo com as duas últimas abordagens, buscando analisar como as organizações que passam por uma situação de mudança drástica, a partir da exploração de ERs, fazem sentido, interpretam e aprendem mediante tais eventos. Essa aproximação das duas últimas perspectivas possibilita também buscar um conceito sobre ERs que mais se aproxime dos fundamentos teóricos e dos objetivos desta pesquisa.

O Quadro 1 sintetiza as principais definições apresentadas sobre ERs.

Com base nas diversas proposições apresentadas, considera-se, nesta pesquisa, a definição de ER como interrupções significativas parcialmente inesperadas e não programadas, cuja ocorrência é de menor frequência e que criam uma onda de significados, gerando *insights* e descontinuidades nas atividades de rotina da organização. Podem envolver mudança revolucionária e estão relacionados ao processo de *sensemaking*, que considera experiências passadas e expectativas futuras e estão limitados a um horizonte de tempo a partir do qual são impostos desafios únicos de aprendizagem (Zarifian, 1995; Julien, 2001; McDaniel Jr. *et al.*, 2003; Jett e George, 2003; Plowman *et al.*, 2007; Christianson *et al.*, 2009; Beck e Plowman, 2009; Lampel *et al.*, 2009).

Christianson *et al.* (2009) definem interrupções como uma quebra na continuidade. Para eles, analisar ERs sob a lente da interrupção reorienta a atenção da especificidade do ER para a aprendizagem que pode ocorrer na organização.

Lampel *et al.* (2009) dizem que organizações frequentemente ajustam suas estruturas para refletir eventos que são raros, mas que têm alta proeminência, e as novas estruturas que emergem focam atenção nas características específicas dos eventos.

Beck e Plowman (2009) afirmam que decisões de aquisição ou fusão com outra firma, assim como o lançamento de um importante produto, podem se constituir em ERs e, embora sejam planejados, ainda assim não deixam de ser raros.

De acordo com Christianson *et al.* (2009), não importa somente o conteúdo do evento, mas o potencial de aprendizagem que é resultante dos reflexos organizacionais que o evento pode propiciar, influenciando na maneira de pensar das pessoas e, consequentemente, nas suas ações para organizar.

Para Beck e Plowman (2009), a proeminência de um ER é aumentada quando organizações exploram ativamente o significado do evento quando ele ocorre, o que envolve um processo interpretativo de múltiplos estágios, em que explicações anteriores das atividades são elaboradas e alteradas à luz de nova informação, como pode ser visto a seguir.

### INTERPRETAÇÃO DE EVENTOS RAROS

Beck e Plowman (2009) afirmam que os ERs ocorrem com pouca frequência e apresentam, portanto, desafios únicos de aprendizagem, especialmente em função da falta de experiência prévia com esse tipo de estímulo.

**Quadro 1.** Definições de eventos raros.

**Chart 1.** Definitions of rare events.

Autor(es)	Definições
Zarifian (1995) (Importante destacar que o autor se limita a definir eventos, não entrando na especificidade de ser raro).	Algo que ocorre de maneira parcialmente imprevista, não programada, gerado internamente ou externamente.
Julien (2001)	É infrequente e, portanto, singular, extraordinário e acidental por natureza. Impõe uma condição particular de tempo, ensejando urgência de resposta da organização. É a linha divisória entre o passado e o futuro, propiciando a formulação de novos significados às ações dos membros organizacionais por meio de <i>sensemaking</i> retrospectivo.
McDaniel Jr. <i>et al.</i> (2003)	Surpresa inesperada.
Jett e George (2003)	Discrepâncias que são percebidas como inconsistências entre o conhecimento de alguém e sua expectativa quanto ao que acontecerá no ambiente.
Plowman <i>et al.</i> (2007)	Episódios específicos ou crises que favorecem mudanças episódicas e radicais ou revolucionárias.
Christianson <i>et al.</i> (2009)	Interrupções significativas, exageros que as organizações rotineiramente encontram em uma menor escala.
Beck e Plowman (2009)	Ocorrem com menor frequência e assim apresentam desafios únicos de aprendizagem em razão da falta de experiência direta das organizações com tais eventos.
Lampel <i>et al.</i> (2009)	Eventos raros são geralmente inesperados e geram <i>insights</i> imprevistos e interrupções nas atividades de rotina, criando uma onda de significados que amplia a consciência organizacional de si mesma e de suas capacidades.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na literatura.

Essa falta de experiência pode levar as pessoas na organização a buscarem compreender os eventos criando interpretações e narrativas que podem reduzir a equivocidade associada (Abma, 2000).

Interpretação é o processo de atribuir significados a eventos, de desenvolver modelos compartilhados de entendimento, de produzir significados e avaliar esquemas conceituais (Daft e Weick, 1984).

Fiske e Taylor (1981 in Jett e George, 2003) dizem que esquemas são estruturas abstratas de conhecimento que contêm informações organizadas sobre um tipo de estímulo, conceito, pessoa ou evento, seus atributos e as relações entre esses atributos. Para Jett e George (2003), as pessoas desenvolvem esquemas para conceitos ou estímulos que eles encontram repetidas vezes e que são usados para facilitar o processamento de informações. Uma vez que um indivíduo tenha desenvolvido um esquema para um tipo de estímulo, todas as vezes que ele se depara com algo novo que pareça estar relacionado ou ajustado ao conceito daquele estímulo, a nova interpretação e o processo de fazer sentido do estímulo é baseado naquele esquema. Guarido Filho e Machado-da-Silva (2001) chamam a atenção para a importância dos esquemas interpretativos em captar valores contextuais e em atribuir significados que podem ser difundidos na organização e sobre os quais o papel dos membros organizacionais é muito importante. Para Giddens (1984), esquemas interpretativos correspondem ao conjunto de conhecimentos que permite às pessoas entender as coisas enquanto coisas, quer sejam físicas ou mais abstratas e conceituais. Esse conjunto de conhecimentos tácito e explícito é adquirido por meio da experiência. As pessoas mapeiam a sua experiência do mundo em mapas cognitivos. Eles formam o núcleo do conhecimento mútuo em que um universo de significados é sustentado por meio de e em processos de interação.

Com essa afirmativa, um componente fundamental para o processo interpretativo emerge – o aspecto social da construção de significados (Guarido Filho e Machado-da-Silva, 2001). Para Guarido Filho e Machado-da-Silva, esquemas interpretativos são fundados sobre valores e crenças e constituem bases compartilhadas a partir dos eventos e das formas de ação em cada situação.

Em uma esfera organizacional, interpretação é o resultado coletivo do que é essencialmente uma experiência do indivíduo. Interpretação organizacional se origina na unidade individual das interpretações dos membros e converge entre os membros organizacionais por causa das interações diárias entre os membros (Beck e Plowman, 2009).

A interpretação estabelece condições iniciais que guiam a ação futura e é iniciada quando interrupções demandam respostas (Christianson *et al.*, 2009), mas a ação ou a resposta a um estímulo ambiental não é empreendida até o estímulo ser interpretado como tendo um impacto direto no desempenho ou no bem-estar da organização (Barr, 1998), até o evento se tornar concreto ou real (Isabella, 1990).

Interrupções significativas geram equivocidade e incerteza, que requer interpretação (Daft e Weick, 1984). Interpretação estabelece condições iniciais que guiam a ação e aprendizagem futuras. A busca por significados iniciados em resposta à equivocidade é, em parte, guiada por atividades e interpretações que já estavam em curso quando a interrupção ocorreu. As atividades e interpretações interrompidas pelo ER fornecem uma estrutura mínima que permite às pessoas agirem em meio a um melhor entendimento sobre o que enfrentam (Christianson *et al.*, 2009).

Beck e Plowman (2009), ao abordar a relação entre ERs e AO, destacam que as organizações têm dificuldade de aprender com ERs por causa de sua inabilidade de interpretar esses eventos. Eles confiam nos meios habituais de pensar e perceber, esquecendo a novidade do evento. Os autores desenvolvem seu trabalho a partir da literatura sobre interpretação organizacional, focando em três dimensões essenciais de interpretação organizacional: temporal, cognitiva e hierárquica. Assim, eles evidenciam que a interpretação ocorre em estágios, cada um sendo influenciado por vieses cognitivos e pelo contexto hierárquico.

No que tange à dimensão cognitiva, as pessoas usam heurísticas para obter eficiência quando processam informações, que podem levar a vieses. Como os ERs são provedores de incerteza, as pessoas costumam confiar nas suas heurísticas para reduzir a incerteza e oferecer respostas rápidas. Assim, por causa da limitada habilidade de processamento de informações, indivíduos veem o que eles esperam ver e focam em informação consistente com crenças ou experiências realizadas anteriormente. Vieses cognitivos ocorrem mediante vários estágios de processamento de informações, como será visto mais adiante, com alguns vieses mais prováveis nos estágios iniciais do que naqueles últimos estágios de interpretação (Beck e Plowman, 2009).

No que diz respeito ao contexto hierárquico, ainda que devido ao fato de as organizações serem constituídas de múltiplos subsistemas hierárquicos, cada qual com sua racionalidade, linguagem e sistema de crenças, o processo interpretativo deve dar conta de interligar as interpretações concorrentes existentes entre e por meio desses diversos subsistemas, a fim de constituir uma ou várias interpretações conjuntas que possam ser selecionadas e retidas pelos membros de nível gerencial (Beck e Plowman, 2009).

March *et al.* (1991) argumentam que as organizações podem aprender de pequenos exemplos por experienciar histórias ricamente. Um dos meios pelos quais isso pode acontecer é experienciar mais interpretações de muitas e diferentes pessoas. Tal condição permite mudar o conjunto de potenciais comportamentos da organização. Quando organizações procuram por múltiplas interpretações de eventos incomuns de múltiplos membros organizacionais, as chances de criar um mosaico de lições conflituosas aumentam.

Beck e Plowman (2009), apoiados no estudo de Isabella (1990), corroboram a dimensão temporal tratada naquele

estudo. A pesquisa de Isabella revelou que interpretações de eventos-chave evoluem por meio de uma série de estágios. O estágio de antecipação é composto dos rumores, especulações e fragmentos de partes desconexas de informação considerando o evento em questão. O estágio de confirmação é aquele em que comparações são feitas com eventos passados similares e/ou diferentes e fornece quadros de referência paralelos. Uma vez que informação adicional está disponível, interpretações se ajustam para corresponder à realidade do evento, e essa integração reside no estágio de culminação. Finalmente, no estágio de resultados, pessoas avaliam o evento transcorrido em termos dos efeitos e consequências organizacionais.

A próxima seção apresenta os conceitos de AO e sua relação com os ERs.

### PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Easterby-Smith e Lyles (2003) dizem que os estudos sobre AO vêm se desenvolvendo já há algumas décadas, influenciados especialmente pelos trabalhos de March e Simon (1958), Cyert e March (1963), Argyris e Schon (1978), entre outros, mas que só iniciou sua trajetória de consolidação a partir da década de 1990, quando alguns autores passam a apontá-la como uma tecnologia implicada na melhoria de desempenho e vantagem competitiva das organizações.

Para Cabral (2000), alguns fatores podem explicar a popularidade da AO. Um deles é a possibilidade das organizações desenvolverem estruturas e sistemas mais adaptativos e sensíveis à mudança. Outro fator é o forte impacto causado pelas mudanças tecnológicas sobre produtos, processos e as próprias organizações. E ainda existe a questão de a AO ser um conceito dinâmico, capaz de incorporar a noção de mudança contínua, utilizando vários níveis de análise e também abordagens multidisciplinares.

Takahashi (2007) afirma que um dos principais pontos discutidos no âmbito dos debates sobre AO é perceber se houve aprendizagem, se esta ocorreu no nível organizacional e de que maneira se deu tal aprendizagem. Com base nessa consideração, a autora elaborou uma estrutura de abordagem dividida em três eixos, com a finalidade de organizar didaticamente o embasamento dessa área e permitir ao pesquisador selecionar e adotar um caminho para a pesquisa em AO.

O primeiro eixo refere-se à revisão histórica da construção conceitual e da emergência do debate sobre AO, focando em questões sobre como ela surgiu, o que é e para onde caminha. O segundo eixo está relacionado às perspectivas existentes sobre a AO, privilegiando o debate sobre como olhar o fenômeno. O terceiro eixo volta-se à relação da AO com o processo de mudança organizacional, com a discussão sobre os níveis de aprendizagem e sobre o fluxo do conhecimento, privilegiando o debate sobre como e onde ela ocorre (Takahashi, 2007).

Takahashi (2007) afirma que essa forma de revisão dos elementos conceituais do campo de AO possibilita a escolha da melhor perspectiva para guiar e analisar os estudos sobre AO,

que é o caso deste trabalho. A Figura 1 apresenta a estrutura mencionada.

No que diz respeito ao primeiro eixo de análise, Bastos *et al.* (2004) afirmam que há uma grande diversidade de definições de aprendizagem organizacional, que é tão grande quanto a variedade de autores que estudam o assunto. A definição de aprendizagem organizacional tem uma linhagem muito distinta nos estudos de administração, e é quase assustador tentar revisar a literatura, por causa da amplitude de ideias que podem ser consideradas relevantes (Antonello e Godoy, 2010).

Tsang (1997) afirma que o conceito de AO é complexo e multidimensional, mesmo quando utilizado para o nível individual, o que pode explicar a falta de consenso no que diz respeito à sua conceituação. Além disso, Bastos *et al.* (2004) alegam que se somam a essa complexidade os problemas decorrentes de se transpor o conceito de uma esfera individual para compreender processos que ocorrem no nível organizacional.

Nesta pesquisa, o processo de AO busca um enfoque integrador e, por isso, considera aspectos cognitivos, comportamentais e culturais, buscando acolher a diversidade de enfoques e perspectivas adotados pelas diversas linhas de investigação. Assim, diante dessa abordagem integradora, assumida neste estudo, utiliza-se a definição desenvolvida por Takahashi (2007, p. 88):

*Aprendizagem Organizacional refere-se ao processo de mudança transformacional, envolvendo os vários níveis (individual, grupal e organizacional), pelo qual se dá a criação, utilização e institucionalização do conhecimento. Ela opera no âmbito coletivo, abrangendo aspectos cognitivos, comportamentais e culturais. Seu resultado ou conteúdo é o próprio conhecimento, fonte e resultado de seu background (história, hábitos e experiências)...*

No que concerne ao segundo eixo de análise do processo, alguns autores vêm trabalhando sob uma abordagem integradora das diversas perspectivas sobre AO (Takahashi, 2007; Antonello e Godoy, 2010; Guarido Filho e Machado-da-Silva, 2001) que, conforme já dito anteriormente, explora o processo de aprendizagem sob o foco comportamental, cognitivo, social e cultural.

A perspectiva cognitiva considera a aprendizagem como uma base cognitiva em que o conhecimento é acumulado e a informação tem papel crucial. Por essa perspectiva, os membros da organização não são somente uma caixa de armazenamento de experiências racionais passadas, mas intérpretes da realidade de acordo com as especificidades do seu sistema cognitivo (Antonello e Godoy, 2010). A perspectiva cognitiva é preocupada com conhecimento, entendimento e *insights* (Tsang, 1997). Por essa perspectiva, a aprendizagem é o processo em que o conhecimento sobre a relação ação/resultado e os efeitos do ambiente sobre essa relação é desenvolvido (Fiol e Lyles, 1985; Huber, 1991; Versiani, 2006).



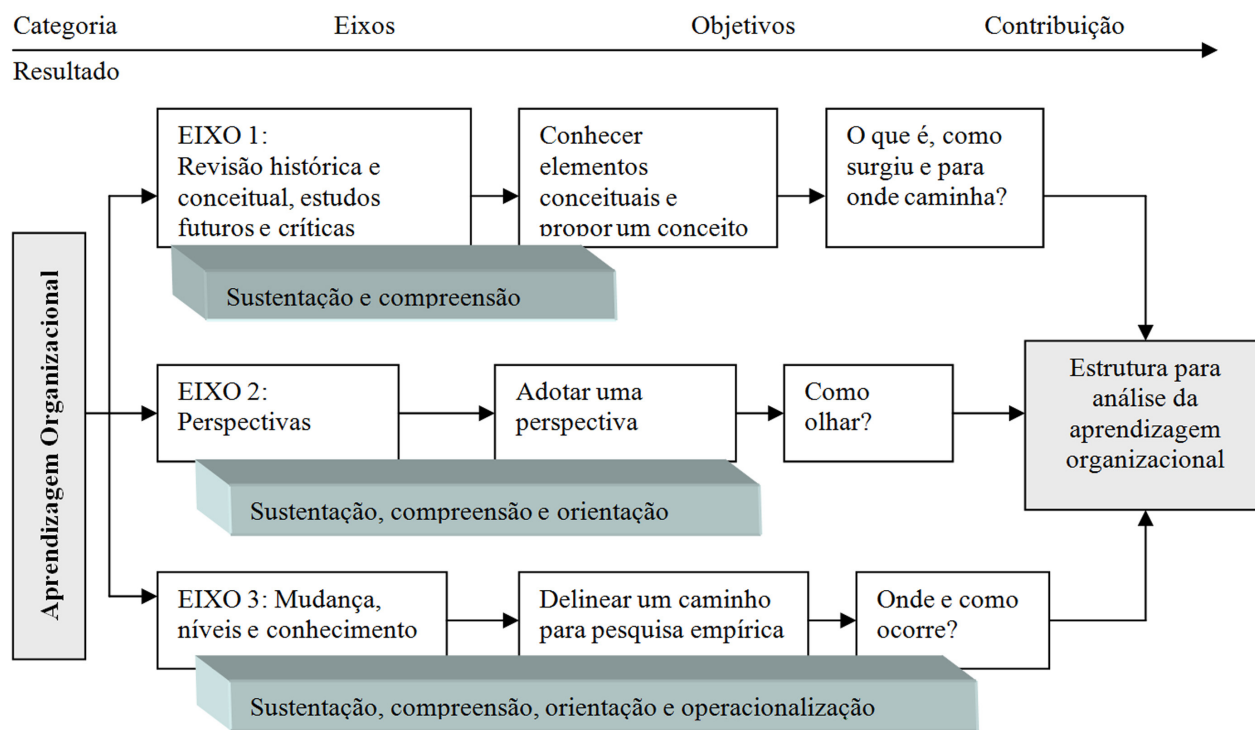


Figura 1. Eixos da Abordagem da Aprendizagem Organizacional.

Figure 1. Shafts Organizational Learning Approach.

Fonte: Takahashi (2007, p. 124).

A perspectiva comportamental privilegia o comportamento que pode ser medido ou observado, decorrente de estímulos ambientais que afetam o organismo aprendiz como foco de análise da AO (Versiani, 2006). Para Antonello e Godoy (2010), a perspectiva comportamental foca os antecedentes e as mudanças que ocorrem nas rotinas e nos sistemas internos das organizações, quando elas respondem às suas próprias experiências e àquelas de outras organizações. A aprendizagem para Levitt e March (1988), nessa perspectiva, é reconhecida como um guia para revisão de rotinas organizacionais em que o comportamento é baseado.

Nicolini e Mezner (1995), assim como Easterby-Smith e Araújo (2001) propõem uma perspectiva social para analisar a AO. Para esses autores, aprendizagem é socialmente construída nas organizações, a fim de transformar a cognição adquirida na ação em conhecimento abstrato, isto é, racionalizado e socialmente normalizado. A perspectiva social focaliza a maneira pela qual as pessoas atribuem significado a suas experiências de trabalhos, que podem derivar de fontes explícitas, tácitas e intuitivas. Para esses autores, a AO, como socialmente construída, está relacionada com um processo político e entrelaçada na cultura de uma organização (Easterby-Smith e Araújo, 2001).

Em suma, a AO envolve uma mudança no comportamento, ou pelo menos na consciência da importância desse comportamento, envolve elementos cognitivos de processamento de informações que atuam como filtros em uma

realidade intersubjetiva e envolve, ainda, elementos sociais e, portanto, culturais e institucionais, que se referem ao processo de aprender concebido na interação social (Takahashi, 2007). Para a autora, olhar o processo de aprendizagem de forma mais ampla, integrando todas essas perspectivas, implica a definição de como analisar seu processo.

Por fim, o terceiro eixo de análise do processo de AO desvela a importância de compreender os níveis de análise em que a aprendizagem pode ocorrer, os processos de mudança sem os quais a aprendizagem pode não ser constatada e a movimentação da base de conhecimento que se constitui no conteúdo da aprendizagem.

Huysman (2001) afirma que talvez a controvérsia mais citada dentro do campo da AO seja a diferença entre aprendizagem individual e AO. Há autores que apoiam a ideia de que é o indivíduo quem age e aprende dentro da estrutura organizacional e fazem referência a "organizacional" apenas para designar o local onde a entidade primária da aprendizagem, o indivíduo, cria formas organizacionais que facilitam a aprendizagem.

A aprendizagem no nível individual ocorre, fundamentalmente, na mente dos indivíduos, quando eles desenvolvem suas estruturas interpretativas pessoais para fazer sentido do mundo (Sanchez, 2001). Aprendizagem ocorre mediante um processo que se baseia em experiências passadas em tentar entender o significado de eventos atuais e prever eventos e

circunstâncias futuras. A aprendizagem do grupo ocorre quando os indivíduos desejam que a forma como fazem sentido do mundo seja compatível com o contexto social em que estão envolvidos e, assim, procuram ajustar suas crenças de forma a atingir um equilíbrio cognitivo com esse ambiente social. A maior parte da aprendizagem, nesse caso, convergente com a teoria da aprendizagem social, pode advir do estímulo em criar novo conhecimento a partir da experiência dos problemas, o que pode envolver a construção coletiva de novos conhecimentos e a interação de múltiplos sistemas e atores (Takahashi e Fischer, 2007).

Em sintonia com a teoria da aprendizagem social, está o nível organizacional. Sanchez (2001) afirma que a aprendizagem é o processo mediante o qual o conhecimento de vários grupos é avaliado, selecionado e integrado na organização como um todo. Para o autor, pesquisas sugerem que o conhecimento deve primeiro passar pelo teste de aceitação por grupos formais ou informais de pessoas na organização e, depois de validado e aceito pelos grupos, pode ser incorporado a rotinas, crenças e valores, que, por sua vez, legitimam ações para resolução de problemas e encorajam criativas heurísticas, que levam a novas combinações de conhecimentos.

Cook e Yanow (1993) afirmam que o que as organizações fazem quando aprendem é necessariamente diferente do que os indivíduos fazem quando aprendem. Para os autores, AO não envolve atividade cognitiva, porque elas não possuem cérebros, corpos, organismos perceptivos e tudo o mais. Portanto, para entender AO é preciso olhar além, para os atributos que as organizações podem possuir e usar. Tais atributos envolvem entender a AO a partir de sua cultura, que é definida em uma esfera organizacional como um conjunto de valores, crenças e sentimentos compartilhados, junto com os artefatos de sua expressão e transmissão, tais como mitos, símbolos, metáforas, rituais que são criados, partilhados e transmitidos dentro de um grupo de pessoas. Por meio da interação entre os membros organizacionais que partilham dos valores, crenças e sentimentos veiculados pelos artefatos, significados partilhados são continuamente mantidos ou modificados. Essas interações, assim, criam, sustentam ou modificam a cultura da organização e reforçam a importância do uso da teoria social da aprendizagem para este estudo.

Weick e Westley (2004) enfatizam que conceber a organização enquanto cultura facilita a operacionalização de pesquisa do processo de aprendizagem. A organização está inserida em produtos específicos, visíveis e tangíveis do sistema social. Em primeiro lugar, está inserida na linguagem, palavras, frases, vocábulos e expressões que os grupos desenvolvem. Em segundo lugar, está inserida em artefatos, em objetos materiais que um grupo produz, como máquinas e objetos. Por último, está inserida nas rotinas das ações coordenadas, nas trocas sociais e nas saudações conhecidas entre as pessoas. Assim, o invisível torna-se manifesto no tangível. A AO pode ser vista, assim, como um processo de institucionalização do conhecimento.

Crossan *et al.* (1999) tratam a AO como um processo multinível de mudança em cognição e ação, incorporada em – e afetada por – instituições da organização. Para ser organizacional, cognições e ações individuais necessitam ser partilhadas com outros e incorporadas em sistemas e rotinas organizacionais, tornando-se assim independente de qualquer indivíduo específico.

Cabe ressaltar que, para compreender o processo de AO sob uma abordagem integradora, optou-se por utilizar como suporte a teoria da aprendizagem social. O argumento da aprendizagem social é que os indivíduos são o produto de sua história social e cultural, assim como produtores de ações que a refletem.

### EVENTOS RAROS, APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E MUDANÇA

Aprofundando a discussão sobre a relação entre ERs, aprendizagem e mudança, uma vez que mudança é entendida consensualmente na literatura como inerente a eles e ao processo de AO, pode haver concordância com a maioria dos estudiosos organizacionais de que mudança é uma diferença na forma, qualidade ou estado ao longo do tempo em uma entidade (Garud e Van de Ven, 2002). Essa entidade pode ser uma estratégia, o trabalho de uma pessoa, uma unidade de negócios, uma organização inteira ou uma indústria. Mudança em uma entidade manifesta-se em diferenças em um conjunto de dimensões ao longo do tempo.

A habilidade da organização em permanecer estável em um contexto de mudança denota um tipo de aprendizagem, chamada de circuito simples ou único. Nesse caso, um único circuito de *feedback* conecta resultados detectados de ações para estratégias organizacionais, e pressupostos são modificados para manter o desempenho organizacional dentro do intervalo estabelecido pelas normas organizacionais (Argyris e Schon, 1978). Para Cabral (2000), aprendizagem de circuito simples refere-se ao desenvolvimento de associações rudimentares de comportamentos e a resultados geralmente de curta duração que exercem impacto sobre parte da organização, é resultante de repetição de comportamentos de rotina e tem como foco um efeito imediato sobre uma atividade particular.

A mudança organizacional decorrente da aprendizagem de circuito simples está relacionada à detecção e correção de erros advindos dos padrões demandados pelo contexto organizacional. Entretanto, algumas vezes a correção do erro requer um ciclo de aprendizagem em que as próprias normas organizacionais são modificadas, resultando na reestruturação de estratégias e pressupostos associados com essas normas, que são então incorporados nas imagens e mapas cognitivos que codificam a teoria em uso da organização. Chama-se esta de aprendizagem de circuito duplo (Argyris e Schon, 1978). Nesse caso, um circuito duplo de *feedback* conecta a detecção do erro não apenas a estratégias e pressupostos para desempenho efetivo, mas para amplas normas que definem esse desempenho



(Argyris e Schon, 1978). Para Cabral (2000), a aprendizagem de circuito duplo gera associações de efeito e impacto de longo prazo na organização como um todo, ocorre mediante o uso de heurística e do desenvolvimento de habilidades e *insights*, requer a ocorrência de algum tipo forte de crise e tem como objetivo o desenvolvimento de novos esquemas interpretativos.

Fiol e Lyles (1985), a partir da perspectiva cognitiva, também construíram uma tipologia de AO com base no impacto da mudança dela decorrente e do nível de associações constituidas. A aprendizagem de nível baixo ocorre dentro de uma dada estrutura organizacional, um dado conjunto de regras, e leva ao desenvolvimento de algumas associações rudimentares de comportamento e resultados, que geralmente são de curta duração e impacto. Esse tipo de aprendizagem tende a se realizar em contextos organizacionais que são bem entendidos e nos quais se acredita que é possível controlar as situações. A aprendizagem de nível alto visa adaptar as regras e normas gerais, em vez de visar atividades e comportamentos específicos. As associações têm efeito de longo prazo e impactam a organização como um todo. Envolve um processo cognitivo que envolve habilidades e conhecimento. Desaprender, nesse processo, é uma consequência lógica.

Barr *et al.* (1992), por sua vez, classificaram a aprendizagem em dois tipos: de baixo e de alto grau. A primeira é refletida em mudanças em comportamento, em vez de em mudanças em entendimentos. Esse tipo de aprendizagem resulta em modificações incrementais ou menores ajustes para interpretações existentes. A segunda envolve uma reestruturação dos modelos mentais dos indivíduos e resulta em mudanças significativas no entendimento.

De forma sintetizada, o Quadro 2 apresenta as três tipologias de AO descritas anteriormente, associadas aos processos de mudança organizacional. Para Argyris e Schon (1978), as decisões e ações realizadas por indivíduos são organizacionais na medida em que eles são governados por regras coletivas para decisão e delegação. A aprendizagem de circuito único em nível organizacional pode ser representada por ajustes dos sistemas administrativos e por habilidades de solução de problemas, enquanto a aprendizagem de circuito duplo é representada pelo desenvolvimento de

novos mitos, histórias, culturas e até mesmo de identidade organizacional.

Ainda propondo uma maior ênfase à aprendizagem em nível organizacional, Takahashi (2007) afirma que aprendizagem pode envolver mudanças na utilização dos diversos recursos organizacionais, tangíveis e intangíveis e aponta um em especial que pode estar mais bem associado à AO, que é a cultura organizacional. Analisar a organização a partir da lente cultural, em que pressupostos são construídos por um grupo e cujos significados deles decorrentes foram aceitos como válidos e incorporados na forma de pensar e agir da organização está mais alinhado à aprendizagem de circuito duplo, em que mudanças em crenças e valores estariam amparados por uma perspectiva cultural e integradora. O desafio, segundo Antal *et al.* (2001), é reconhecer como os processos de AO são incorporados em contextos sociais. Tais contextos podem ser delineados em termos de grupos e suas culturas tanto quanto em termos de sistemas de tarefa e estruturas organizacionais.

A perspectiva social retrata, dessa forma, a aprendizagem no local de trabalho como uma atividade social contínua, objetivando descobrir o quê e como realizar tarefas com base em rotinas específicas (Gherardi *et al.*, 1998). As rotinas, portanto, se tornam um meio de investigação das práticas sociais que permitem a investigação do processo de AO e, por isso, são objeto de maior atenção na próxima seção.

## ROTINAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Rotinas são vitais para todas as organizações. Assim, é importante entender como elas são construídas e como são alteradas, o que é relevante para analisar como o mundo dos negócios funciona, para entender como o conhecimento é retido e compartilhado, para o desenvolvimento de estratégias de negócios e para a criação de políticas que podem encorajar mais práticas de negócios benéficas (Hodgson, 2008).

Para entender o conceito de rotinas, é preciso considerar a ideia de hábito. Para Knudsen (2008), rotinas são disposições de nível organizacional, enquanto o hábito é uma disposição de nível individual. Hábito é uma propensão ou capacidade adquirida que pode ou não ser expressa em comportamento

**Quadro 2.** *Aprendizagem e mudança.*  
**Chart 2.** *Knowledge and change.*

Argyris e Schon (1978)	Fiol e Lyles (1985)	Barr et al. (1992)
Circuito Simples – melhorias incrementais.	Nível inferior – mudanças de pequeno impacto em determinadas atividades; racionalidade funcional.	Baixo Grau – mudanças incrementais.
Circuito Duplo – reflexividade e valores.	Nível superior – desenvolvimento de habilidades; mudança nos esquemas interpretativos.	Alto Grau – mudanças transformacionais, significativas nos entendimentos e nos modelos mentais.

Fonte: Takahashi (2007, p. 68).

real (Hodgson, 2008). Para o autor, comportamento repetitivo é importante para estabelecer um hábito, mas hábitos e comportamentos não são a mesma coisa. A aquisição de um hábito não pressupõe, necessariamente, o seu uso todo o tempo. Ele é uma propensão a se comportar de uma forma específica em uma série de situações particulares. Hábitos são, assim, repertórios de comportamentos potenciais que podem ser reforçados ou alavancados por um apropriado estímulo ou contexto.

Com relação às rotinas, Hodgson (2008) argumenta que não são simplesmente hábitos partilhados por muitos indivíduos em uma organização ou em um grupo. Rotinas são meta-hábitos organizacionais, existindo no substrato de indivíduos habituados em uma estrutura social. Essa situação é mais bem explicada pela definição de rotina proposta por Knudsen (2008). Para ele, rotina é uma sequência de hábitos individuais, com a execução de um hábito alavancando o próximo, tal que um grupo de pessoas adquire uma disposição comum para se comportar ou pensar de uma forma particular em uma situação particular. O entrelaçamento de ações individuais em rotinas de nível coletivo parece crucial (Becker, 2008).

Schulz (2008) afirma que rotinas têm sido abordadas de diferentes ângulos. Mudança em rotinas é uma questão central de pesquisa na teoria sobre rotinas organizacionais e é uma questão que também relaciona a teoria de rotinas organizacionais à teoria de AO. O fato de mudanças em rotinas codificarem interpretações da experiência organizacional em comportamentos futuros torna-se um componente importante do processo de AO.

Para Giddens (1984), um processo de reconstrução social se realiza a partir da ruptura e do ataque deliberadamente sustentado sobre rotinas, que produzem um alto grau de ansiedade, um despojamento das respostas socializadas associadas à segurança do gerenciamento do corpo e à estrutura previsível da vida social. Essa reconstrução social é seguida da reconstrução de padrões típicos de ação, que surgem a partir de uma variedade de situações críticas em diferentes contextos.

Situações críticas minam ou destroem padrões de resultados da vida diária cotidiana. Os indivíduos ou *clusters* de indivíduos desenvolvem o sentido de que situações críticas são construídas na regularidade da vida social em função da natureza da interseção entre o processo ou ciclo de vida do indivíduo – a duração da atividade, por um lado, e a longa duração das instituições, por outro lado (Giddens, 1984). Para o autor, essas situações são eventos tipicamente marcados por ritos de passagem, no entanto, fazem parte intrínseca da continuidade da vida social. Mesmo que sejam descontinuidades para os indivíduos, tais situações tendem a ter um caráter definitivamente rotinizado.

Embora a mudança não seja um aspecto dominante nos estudos de rotinas organizacionais, Feldman (2000) sugere pensar em mudança em rotina a partir de mudanças provocadas por eventos ou novas ideias que surgiram na indústria, que oferecem incentivos para mudar a forma como o trabalho é realizado.

Patriotta (2003) alerta que é possível entender as rotinas a partir de uma ampla epistemologia da ação. Nesse sentido, é possível pensar a ação como um contínuo fluxo de rotinas e eventos de interrupção se desdobrando no tempo e no espaço. Assim, a rotina possui aspectos ostensivos e performativos, uma vez que separa a rotina da interrupção (Feldman e Pentland, 2003).

O aspecto ostensivo da rotina forma a percepção das pessoas sobre o que é a rotina, ou seja, é a forma esquemática da rotina, sua ideia abstrata e generalizada. Pode ser codificada como um procedimento operacional padrão ou pode existir como uma norma tida como certa. Esse aspecto ostensivo pode ter um componente tácito significativo incorporado no conhecimento procedimental. O aspecto performativo da rotina consiste de ações específicas de pessoas específicas em lugares e tempos específicos. É a rotina na prática. Práticas são realizadas em um contexto de regras e expectativas, mas o curso particular de ação que as pessoas escolhem é novo em alguma medida (Feldman e Pentland, 2003).

Pentland e Feldman (2005) incluíram os artefatos como o terceiro componente de rotinas. Schulz (2008) afirma que artefatos poderiam ser tratados cautelosamente como indicadores dos aspectos ostensivos e performativos subjacentes. Tais artefatos podem ser espaços e quadros com pedaços de papel, *checklists*, diagramas, fluxogramas, tecnologias, ferramentas, políticas e outros tipos de instrução. Artefatos ajudam os atores organizacionais a realizar suas rotinas. Eles guiam a ação de rotina de um estágio para o outro.

Os atores envolvidos na solução de problemas são forçados a articular conhecimento mediante a construção do sentido (*sensemaking*) de uma série de movimentos organizacionais, decisões, rotinas, narrativas e outros mais, que constroem certas características estruturais da organização. Quando a ocorrência de uma interrupção não possibilita uma resposta automática e rotinizada, a observação da dinâmica alavancada pela ruptura aponta para requisitos de aprendizagem específicos e revelam conhecimentos que não foram institucionalizados e incorporados em artefatos organizacionais (Patriotta, 2003).

Com base na diversidade de conceitos e perspectivas apresentadas acerca de rotina organizacional, este estudo propõe uma definição para rotina que está em consonância com a abordagem integradora da AO: Rotina Organizacional refere-se a disposições organizacionais, que podem produzir uma ampla variedade de desempenhos ou respostas sequenciais, que surgem de uma variedade de situações críticas, contradições, interrupções em diferentes contextos e que envolve aspectos ostensivos, aspectos performativos e artefatos. Está baseada na constituição da memória procedimental e, portanto, na práxis, na experiência e na interação e coordenação de múltiplos atores organizacionais (Hodgson, 2008; Becker, 2008; Feldman e Pentland, 2008; Christianson *et al.*, 2009; Giddens, 1984; Seo e Creed, 2002; Patriotta, 2003; Schulz, 2008; Feldman e Pentland, 2003; Pentland e Feldman, 2005; Lazaric, 2008; Gal e Hellman, 2010).

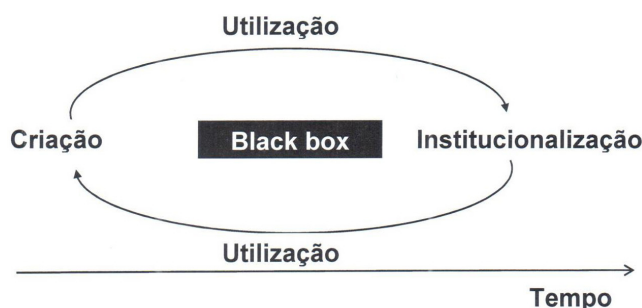


Figura 2. O ciclo do conhecimento.

Figure 2. The cycle of knowledge.

Fonte: Patriotta (2003, p. 179).

Finalizada esta seção, é possível verificar a amplitude e a complexidade do processo de AO, perpassando uma variedade de elementos organizacionais. Cabe, por fim, ampliar o entendimento sobre o processo de AO que ocorre em ER, em relação à dinâmica do fluxo do conhecimento, dinâmica esta que está no cerne da construção de rotinas organizacionais.

## CONHECIMENTO E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

O conhecimento organizacional é aquele que se encontra disponível para a tomada de decisão e que é relevante para as atividades da organização, pois é capaz de determinar a ação direcionada a resultados específicos desde o nível das tarefas até o estratégico (Cabral, 2000). Para o autor, tem havido uma relevância crescente do conhecimento no mundo contemporâneo, que suscita o interesse pelo processo mediante o qual esse conhecimento é gerado, utilizado ou adquirido pelas organizações. A AO requer, então, que esse conhecimento seja comunicável, consensual e integrado.

Lei *et al.* (2001) afirmam que a AO bem-sucedida depende da aquisição e da assimilação de novas bases de conhecimento para as ações subsequentes, o que contribui para a diversidade das habilidades e da aprendizagem no enriquecimento da capacidade de sobrevivência da empresa. Para os autores, a aprendizagem de circuito duplo depende de três fatores críticos: a transferência e recuperação de informação; a experiência ou promoção da mudança e o desenvolvimento de rotinas.

De acordo com Antonello (2005), a aquisição de conhecimento está claramente relacionada ao processo de aprendizagem. Para a autora, a aprendizagem surge da tensão entre o conhecimento novo e o velho e também da transformação do conhecimento presente na memória de um indivíduo. A aprendizagem, portanto, acontece quando estruturas e capacidades e conceitos são criados à luz de um novo conhecimento e esses conhecimentos são compartilhados e sedimentados na organização. Trata-se de um processo de mudança no estado do conhecimento, implicando aquisição, disseminação, refinamento, criação e implementação de conhecimento (Fiol, 1993).

Patriotta (2003) desenvolveu um sistema classificatório de conhecimento em organizações, que envolve a criação, a utilização e a institucionalização do conhecimento, analisando-o como um processo pelo qual uma estrutura, um código, uma prática ou um padrão de comportamento emerge, se torna gradualmente aceito dentro de uma comunidade e adquire estabilidade ao longo do tempo. Para o autor, transformar conhecimento em caixas pretas é um requisito fundamental para o uso do conhecimento. Entretanto, para ser transformado em caixa preta, o conhecimento deve ser reconhecido como válido. Assim, o fechamento da caixa preta implica um ato de aceitação e legitimação.

O ciclo dinâmico apresentado na Figura 2, que leva à produção de conteúdo do conhecimento, explica o processo pelo qual o conhecimento surge, se torna aceito socialmente e é eventualmente incorporado em resultados duráveis. Os três principais processos são: criação, utilização e institucionalização (Patriotta, 2003). Esse ciclo de conhecimento é resultante do estudo teórico-empírico realizado pelo autor em duas plantas industriais da FIAT.

Criação do conhecimento é o processo de fazer, inventar e produzir conhecimento, que ocorre mediante tensões entre opostos: organizar e desorganizar, ser e tornar-se, ordem e desordem, permanência e mudança, rotinas e interrupções e outros mais. O processo está relacionado com o caráter de equivocidade da ação social, que gera controvérsias e está à procura de um consenso, isto é, deve haver um conflito de interpretações, que pode ser resolvido com argumentação e debate até que se chegue a um entendimento para fechamento da caixa preta (Patriotta, 2003). Essa dinâmica está em consonância com as três primeiras fases de interpretação propostas por Isabella (1990), na seção de interpretação de ER, que são: antecipação, confirmação e culminação.

A utilização do conhecimento refere-se à aplicação de um conjunto particular de conhecimento em situações concretas e, portanto, identifica o distintivo modo de funcionamento da empresa. Mais especificamente, está relacionado à manipulação de conhecimento exercido pelos membros organizacionais nas suas rotinas. É por meio da dinâmica de utilização que o conhecimento é constantemente manipulado e transformado, levando a novos processos de criação do conhecimento. Assim, o processo de utilização revela-se como um processo de mudança e transformação (Patriotta, 2003).

A institucionalização do conhecimento é o processo pelo qual o conhecimento é progressivamente delegado para a organização e é inscrito em estruturas estáveis de significação. Em função de inibir conhecimento controverso, a institucionalização produz uma configuração estável de conhecimentos novos e antigos, que é suscetível de revisão durante, por exemplo, episódios de interrupção técnica, conflitos industriais ou mudança radical (Patriotta, 2003).

A institucionalização adiciona dois importantes aspectos ao processo de criação do conhecimento. Primeiro, implica

um ato de aceitação social pelo qual certos códigos, padrões, estruturas e práticas tornam-se progressivamente tidos como certos dentro de uma dada comunidade. Segundo, a partir do momento em que o conhecimento é criado e reconhecido como válido, necessita ser representado e formalizado, a fim de ser transferido e difundido no nível corporativo, o que também assegura e protege o patrimônio do conhecimento criado pela organização (Patriotta, 2003).

### EVENTOS RAROS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL – MODELO CONCEITUAL

Com base no referencial teórico apresentado, é possível evidenciar a estrita relação entre os diversos constructos desenvolvidos nesta pesquisa, a partir da estruturação de um modelo conceitual (Figura 3) que permite a compreensão do processo de AO em ERs, possibilitando, ainda, o delineamento de um caminho metodológico por meio do qual podem ser realizadas pesquisas empíricas no intuito de buscar um maior aprofundamento sobre a temática.

O esquema permite revelar, de forma simplificada, o complexo processo por meio do qual as Organizações aprendem quando conseguem revisar o seu repertório de respostas de forma a melhorar o seu desempenho. O repertório de respostas significa o conjunto de rotinas, hábitos, papéis (potenciais ou realizados) tidos como certos e que são capazes de serem reformulados quando influenciados por um evento singular (Christianson *et al.*, 2009).

Inicialmente relevante nesse modelo conceitual é o fato de que o acontecimento de um ER pode revelar uma natureza

acidental ou surpreendente, conforme verificado nos estudos que relacionam AO e ERs, abordados no referencial teórico. Todavia, ERs podem revelar também acontecimentos previamente planejados, contanto que os membros organizacionais deixem de considerar previamente o impacto das decisões a eles vinculadas, como um processo de fusão ou aquisição, por exemplo.

O ER, sob outro ponto de vista, não gera por si só qualquer mudança ou qualquer repercussão nas atividades da organização e, por isso, o evento vem acompanhado, concomitante ou posteriormente, de outros eventos causadores de interrupções nas atividades organizacionais. Exemplos desses eventos secundários nas organizações podem compreender, entre outros, a implantação de novos sistemas de informação, a modificação da estrutura organizacional, a modificação de processos de trabalho, a implantação de um novo sistema de valores, dentre outras ações. Esses eventos, portanto, são considerados impulsionadores de processos interpretativos que podem conduzir à mudança organizacional.

No que tange ao processo interpretativo, o ER de aquisição possibilita deflagrar o desenvolvimento de determinadas fases, conforme propõem Zarifian (1995) e Isabella (1990). O processo interpretativo em uma fase preliminar permite o compartilhamento de entendimentos sobre os acontecimentos. Segue-se a esse momento, uma fase de experientiação do evento, em que inúmeros entendimentos diferentes são percebidos e intensamente discutidos, e uma fase de convergência, em que discursos unívocos permitem direcionar interpretações e ações tomadas em conhecimento capaz de constituir uma nova organização.

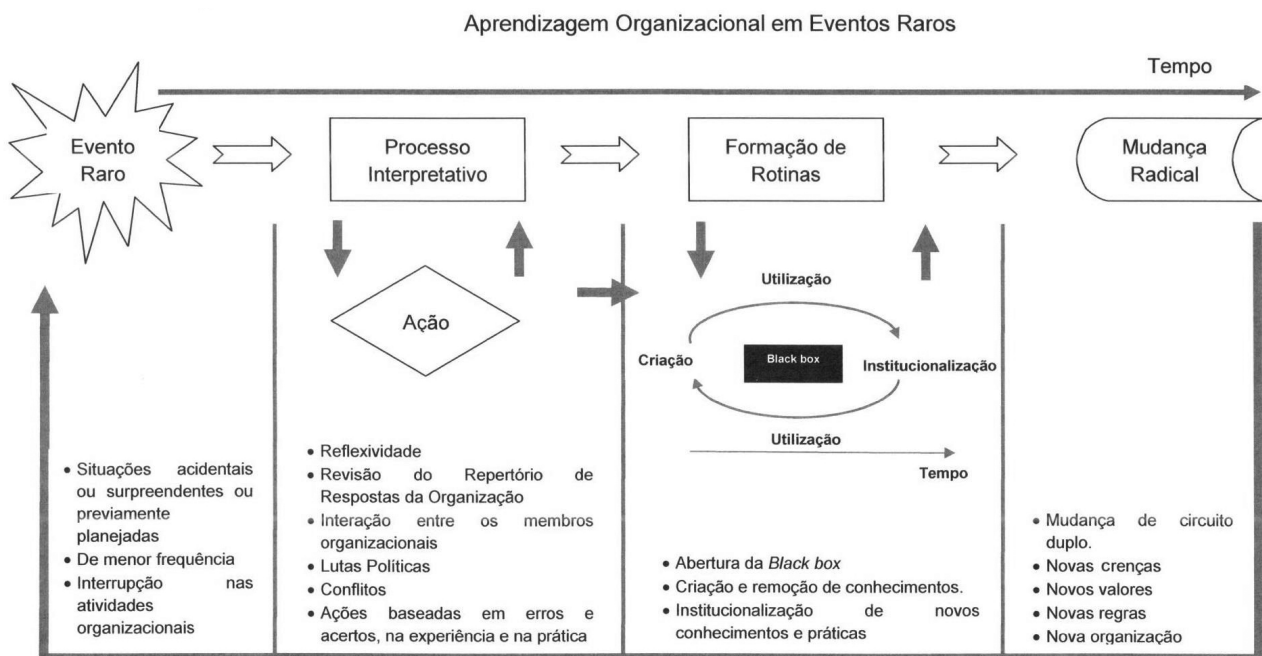


Figura 3. Processo de Aprendizagem Organizacional em Eventos Raros.

Figure 3. Organizational Learning Process in Rare Events.

O processo interpretativo do ER, especialmente nas fases de experiência e convergência, promove mudanças no fluxo do conhecimento que permeia as práticas organizacionais. O processo de interpretação desses eventos permite a codificação de novos conhecimentos, regras, valores e crenças organizacionais que passam a nortear as ações dos membros organizacionais. Esse contexto reafirma a consideração de Takahashi (2007) quando argumenta que a AO pressupõe a alteração na cultura organizacional, que é um recurso intangível envolvido na mudança das organizações.

Ainda sob essa perspectiva, o processo de AO permite revelar, à luz do processo de formação de rotinas desencadeado com o evento de aquisição, a abertura da *black box*, que se constitui, metaforicamente, como o recipiente onde ficam armazenados os conhecimentos organizacionais. Padrões, estruturas e práticas tidos como certos antes do ER são revisados, questionando-se a base de conhecimentos vigente.

As interrupções causadas pelo evento podem evidenciar problemas de reprodução, institucionalização e durabilidade do conhecimento e normas tidas como certas. As ações para a resolução dessas falhas, por outro lado, permitem mudanças no estado do conhecimento, que, ao longo do tempo, vão sendo institucionalizadas na *black box*. Tal circunstância confirma a afirmativa de Lanzara e Patriotta (2007) de que descontinuidades podem ser capazes de promover mudanças no estado do conhecimento, institucionalizando novas práticas e desinstitucionalizando outras.

ERs possibilitam descontinuar rotinas organizacionais e promover uma mudança revolucionária na organização, na medida em que se torna difícil para os membros organizacionais lembrar o que ainda sobrevive da antiga organização. Crenças, valores, rotinas, regras e pessoas são completamente alteradas com o evento.

O modelo permite destacar o papel da mudança nas rotinas organizacionais para a análise do processo de aprendizagem, uma vez que as rotinas são capazes de codificar a interpretação da experiência organizacional em potencial de comportamento futuro. Por meio do entendimento do processo de formação das rotinas, é possível revelar o processo de AO que ocorre nas organizações.

No processo de formação de rotinas, as ações realizadas por parte dos membros organizacionais também parecem ser cruciais para o desenvolvimento de novas práticas de trabalho. Essas ações iniciam ainda na interpretação do evento, quando interrupções deflagram um processo de fazer sentido da situação. Não obstante as ações se iniciarem a partir de interrupções, existe a possibilidade de inação, que advém da resistência à mudança, que decorre da dificuldade das pessoas em se afastar de crenças e valores tidos como certos para a organização.

ERs experienciados por organizações possibilitam que rotinas sejam construídas e reconstruídas, porque as discrepâncias trazidas por eles resultam na interrupção de modos

automáticos de processamento (Jett e George, 2003). A interrupção, assim, enseja reflexividade.

Cabe ressaltar que a formação da rotina e, por conseguinte, a reconstrução da base de conhecimento subjacente ao processo de mudança das rotinas e práticas organizacionais, está envolvida na experiência prática cotidiana, em que erros e acertos são cometidos até que se atinja a estabilidade. O processo de AO incorpora a experiência e a prática como base para desenvolver as novas rotinas organizacionais.

Diante do exposto, vale destacar o papel da abordagem integradora como adequada perspectiva para guiar e analisar os estudos sobre AO. O modelo conceitual apresentado assume, portanto, a adoção de aspectos cognitivos, comportamentais e sociais para a sustentação, a compreensão e a orientação do estudo do processo de aprendizagem. Adicionalmente, para ser operacionalizado, o conceito do processo de AO requer a assimilação dos níveis de análise em que a aprendizagem pode ocorrer (individual, grupal e organizacional) e a identificação das mudanças ocorridas nas atividades e rotinas organizacionais, assim como a alteração na base de conhecimentos que constitui o conteúdo primordial da aprendizagem. Ressalta-se que, para verificar a ocorrência de AO, é preciso analisar a aprendizagem em nível organizacional, quando se verifica mudanças transformacionais no conteúdo das rotinas implantadas. Essas mudanças transformacionais se caracterizam como aquelas capazes de permitir a reflexividade dos membros organizacionais, em que novos conhecimentos, práticas, rotinas, crenças e valores são reconstruídos (Argyris e Schon, 1978; Fiol e Lyles, 1985; Barr *et al.*, 1992).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão em torno dos temas AO e ERs permite a reflexão sobre as mudanças ocorridas nas organizações em contextos de negócios. Nesse sentido, vale ressaltar que os estudos sobre AO tendem a compreendê-la como um processo evolucionário, que ocorre por meio de mudanças, em que estratégias de ação vão sendo constituídas tendo como base a equivocidade e incerteza percebidas pelos membros organizacionais diante dos desafios que surgem ao longo do tempo.

Analisada em meio a ERs, que, por sua condição, estão vinculados a mudanças drásticas e repentinas, o fenômeno da aprendizagem parece evidenciar com maior clareza o seu resultado, ou seja, parece permitir desvelar com maior nitidez os resultados a que se propõe. O desenvolvimento de uma nova base de conhecimentos parece não deixar dúvidas de que rotinas e valores organizacionais podem sofrer mudanças significativas a partir da experiência da organização com um ER, permitindo que seja possível pensar a aprendizagem não somente como um processo contínuo e incremental.

Considerando ainda as diversas perspectivas e conceitos por meio dos quais é estudada a AO, verifica-se que analisá-la a partir de uma perspectiva integradora, que envolve aspectos comportamentais, cognitivos e sociais, pode delinear um cami-



nho investigativo que permita enriquecer os meios pelos quais ela pode ser analisada. Neste ensaio, optou-se por compreender o processo de AO por meio da teoria da aprendizagem social, que analisa a aprendizagem como participação em processos sociais (Elkjaer, 2003), em que os indivíduos são considerados produto e produtores da sua história social.

Relevante para este estudo é o papel das rotinas no processo de AO. Como afirma Schulz (2008), o fato de mudanças em rotinas codificarem interpretações da experiência organizacional em comportamentos futuros torna-se um componente importante do processo de AO. A investigação da mudança em rotinas pode contribuir para um maior entendimento acerca da forma como a organização cria, utiliza e institucionaliza ou desinstitucionaliza o conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, a utilização da abordagem de pesquisa qualitativa pode se revelar como uma perspectiva mais adequada para entender processos complexos como os abordados por esta temática (Christianson *et al.*, 2009). A estratégia de estudo de caso único, com delineamento temporal com corte transversal e aproximação longitudinal em pesquisas empíricas pode ser mais condizente para o estudo desse fenômeno, por demandar a análise de mudanças ocorridas ao longo de um determinado período de tempo, especialmente no estado do conhecimento e nas rotinas organizacionais.

Sugere-se, por fim, que pesquisas futuras sejam realizadas buscando integrar AO, mudança, conhecimento e rotinas em organizações que passaram por ERs, que são representados por mudanças do tipo episódica e radical (Plowman *et al.*, 2007). Do ponto de vista da prática administrativa, compreender as implicações e os impactos de ERs na dinâmica organizacional pode auxiliar aos gestores a conduzir esses processos críticos de forma a minimizar possíveis impactos negativos e a maximizar a utilização de novos conhecimentos na reelaboração das rotinas organizacionais necessárias para seu sucesso.

## REFERÊNCIAS

- ABMA, T.A. 2000. Fostering learning-in-organizing through narration: Questioning myths and stimulating multiplicity in two performing art schools. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(2):211-231. <http://dx.doi.org/10.1080/135943200397950>
- ANTAL, A.B.; DIERKES, M.; CHILD, J.; NONAKA, I. 2001. Organizational Learning and Knowledge: Reflections on the Dynamics of the Field and Challenges for the Future. In: M. DIERKES; A. BERTHOIN ANTAL; J. CHILD; I. NONAKA (orgs.), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*. Oxford, Oxford University Press, p. 921-939.
- ANTONELLO, C.S. 2005. A Metamorphose da Aprendizagem Organizacional: Uma Revisão Crítica. In: R.L. RUAS; C.S. ANTONELLO; L.H. BOFF, *Os Novos Horizontes da Gestão: Aprendizagem Organizacional e Competências*. Porto Alegre, Bookman, p. 222-254.
- ANTONELLO, C.S.; GODOY, A.S. 2010. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: Uma Visão Multiparadigmática. *Revista de Administração Contemporânea*, 14(2):310-332. <http://dx.doi.org/10.1590/s1415-65552010000200008>
- ARGYRIS, C.; SCHON, D.A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Workinghan, Addison-Wesley, 344 p.
- BARR, P.S. 1998. Adapting to unfamiliar Environmental Events: A Look at the Evolution of Interpretation and Its Role in Strategic Change. *Organization Science*, 9(6):644-699. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.9.6.644>
- BARR, P. S.; STIMPERT, J. L.; HUFF, A. S. 1992. Cognitive Change, Strategic Action, and Organizational Renewal. *Strategic Management Journal*, 13(Special Issue 1):15-36.
- BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G.; LOIOLA, E.; MENEZES, I.G. 2004. Aprendizagem Organizacional versus Organizações que Aprendem: Características e Desafios que cercam essas duas Abordagens de Pesquisa. *Revista de Administração da USP*, 39(3):220-230.
- BECK, T.E.; PLOWMAN, D.A. 2009. Experiencing Rare and Unusual Events Richly: The Role of Middle Managers in Animating and Guiding Organizational Interpretation. *Organization Science*, 20(5):909-924. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1090.0451>
- BECKER, M.C. 2008. The Past, Present and Future of Organizational Routines. Introduction of Handbook of Organizational Routines. In: M.C. BECKER, *Handbook of Organizational Routines*. Massachusetts, Edward Edgar Inc, p. 3-14.
- CABRAL, A.C.A. 2000. Aprendizagem Organizacional como Estratégia de Competitividade: Uma Revisão da Literatura. In: S.B. RODRIGUES; M.P. CUNHA (orgs.), *Estudos Organizacionais: Novas Perspectivas na Administração de Empresas*. São Paulo, Iglu Editora, p. 86-108.
- CHRISTIANSON, M.K.; FARKAS, M.T.; SUTCLIFFE, K.M.; WEICK, K.E. 2009. Learning Through Rare Events: Significant Interruptions at the Baltimore & Ohio Railroad Museum. *Organization Science*, 20(5):846-860. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1080.0389>
- COOK, S.D.N.; YANOW, D. 1993. Culture and Organizational Learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4):373-390. <http://dx.doi.org/10.1177/105649269324010>
- CROSSAN, M.M.; LANE, H.W.; WHITE, R.E. 1999. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. *Academy of Management Review*, 24(3):522-537.
- CYERT, R.M.; MARCH, J.G. 1963. *A Behavioral Theory of the Firm*. 1ª ed., Englewood Clifles, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 268 p.
- DAFT, R.L.; WEICK, K.E. 1984. Toward a Model of Organizations as Interpretation Systems. *The Academy of Management Review*, 9(2):284-295.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAÚJO, L. 2001. Aprendizagem Organizacional: Oportunidades e Debates Atuais. In: M. EASTERBY-SMITH; J. BURGOYNE; L. ARAÚJO, *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem*. São Paulo, Atlas, p. 78-103.
- EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M.A. 2003. Watersheds of Organizational Learning and Knowledge Management. In: M. EASTERBY-SMITH; M.A. LYLES, *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. London, Blackwell, p. 213-245.
- ELKJAER, B. 2003. Social Learning Theory: Learning as Participation in Social Process. In: M. EASTERBY-SMITH; M.A. LYLES, *The Blackwell Handbook of Organizational Learning and*



- Knowledge Management*. Australia, Blackwell Publishing, p. 143-159.
- FELDMAN, M.S. 2000. Organizational Routines as a Source of Continuous Change. *Organization Science*, 11(6):611-629. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.11.6.611.12529>
- FELDMAN, M.; PENTLAND, B. 2003. Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1):94-118.
- FELDMAN, M.; PENTLAND, B. 2008. Issues in Empirical Field Studies of Organizational Routines. In: M.C. BECKER, *Handbook of Organizational Routines*. Massachusetts, Edward Edgar Inc., p. 281-300. <http://dx.doi.org/10.2307/3556620>
- FIOL, C.M. 1993. Consensus, Diversity, and Learning in Organizations. *Organization Science*, 5(3):403-420. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.5.3.403>
- FIOL, C.M.; LYLES, M.A. 1985. Organizational Learning. *The Academy of Management Review*, 10(4):803-813.
- GAL, A.; HELLMAN, Z. 2010. Modeling the micro-foundations of routine formation: When expectations match interpretations. In: Academy of Management Annual Meeting, 70, Montreal, 2010. *Proceedings...* Montreal, 1:1-6.
- GARUD, R.; VAN DE VEN, A.H. 2002. Strategic Change Process. In: A. PETTIGREW; H. THOMAS; R. WHITTINGTON, *Handbook of Strategy and Management*. London, Sage Publications, p. 207-232.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. 1998. Toward a Social Understanding of How People Learn in Organizations. *Management Learning*, 29(4):273-296. <http://dx.doi.org/10.1177/1350507698293002>
- GIDDENS, A. 1984. *The Constitution of Society*. 1ª ed., Berkeley, University of California Press, 417 p.
- GUARIDO-FILHO, E.R.; MACHADO-DA-SILVA, C.L. 2001. A Influência de Valores Ambientais e Organizacionais sobre a Aprendizagem Organizacional na Indústria Alimentícia Paranaense. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(2):33-63. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-65552001000200003>
- HODGSON, G.M. 2008. The Concept of a Routine. In: M.C. BECKER, *Handbook of Organizational Routines*. Massachusetts, Edward Edgar Inc, p. 15-28. <http://dx.doi.org/10.4337/9781848442702.00007>
- HUYSMAN, M. 2001. Contrabalançando Tendenciosidades. In: M. EASTERBY-SMITH; J. BURGOUYNE; L. ARAÚJO, *Aprendizagem Organizacional e Organizações de Aprendizagem*. São Paulo, Atlas, p. 81-99.
- HUBER, G.P. 1991. Organizational Learning: The contributing process and the literatures. *Organization Science*, 2(1):88-115. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.2.1.88>
- ISABELLA, L.A. 1990. Evolving Interpretations as a Change Unfolds: How managers construe key organizational events. *Academy of Management Journal*, 33(1):7-41. <http://dx.doi.org/10.2307/256350>
- JETT, Q.; GEORGE, J. 2003. Work Interrupted: A Closer Look at the Role of Interruptions in Organizational Life. *Academy of management Review*, 28(3):494-507.
- JULIEN, F. Du T. 2001. *Elements D'une philosophie du vivre*. 1ª ed., Paris, Grasset, 211 p.
- KNUDSEN, T. 2008. Organization Routines in Evolutionary Theory. In: M.C. BECKER; *Handbook of Organizational Routines*. Massachusetts, Edward Edgar Inc, p. 125-153.
- LAMPEL, J.; SHAMSIE, J.; SHAPIRA, Z. 2009. Experiencing the Improbable: Rare Events and Organizational Learning. *Organization Science*, 20(5):835-845. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.1090.0479>
- LANZARA, G.F.; PATRIOTTA, G. 2007. The Institutionalization of Knowledge in an Automotive Factory: Templates, Inscriptions, and the Problem of Durability. *Organization Studies*, 28(5):636-660. <http://dx.doi.org/10.1177/0170840607068309>
- LAZARIC, N. 2008. Routines and Routinization: an exploration of some micro-cognitive foundations. In: M.C. BECKER, *Handbook of Organizational Routines*. Massachusetts, Edward Edgar Inc, p. 205-227. <http://dx.doi.org/10.4337/9781848442702.00017>
- LEI, D.; HITT, M.; BETTIS, R. 2001. Competências Essenciais Dinâmicas Mediante a Metaaprendizagem e o Contexto Estratégico. In: M.T.L. FLEURY; M.M. OLIVEIRA JR (orgs.), *Gestão Estratégica do Conhecimento: Integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo, Atlas, p. 157-186.
- LEVITT, B.; MARCH, J.G. 1988. Organizational Learning. *Annual Review of Sociology*, 14(1):319-340. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.so.14.080188.001535>
- McDANIEL JR., R.; JORDAN, M.; FLEEMAN, B. 2003. Surprise, Surprise! A Complexity Science View of the Unexpected. *Health Care Management Review*, 29(3):266-278. <http://dx.doi.org/10.1097/00004010-200307000-00008>
- MARCH, J.G.; SIMON, H.A. 1958. *Organizations*. 1ª ed., New York, John Wiley, 262 p.
- MARCH, J.G.; SPROULL, L.; TAMUZ, M. 1991. Learning from Samples of One or Fewer. *Organization Science*, 2(1):1-13. <http://dx.doi.org/10.1287/orsc.2.1.1>
- NICOLINI, D.; MEZNAR, M.B. 1995. The Social Construction of Organizational Learning: Conceptual and Practical Issues in the Field. *Human Relations*, 48(7):727-746. <http://dx.doi.org/10.1177/001872679504800701>
- PATRIOTTA, G. 2003. *Organization knowledge in the making: How firms create, use, and institutionalize knowledge*. 1ª ed., Oxford, Oxford University Press, 232 p.
- PENTLAND, B.; FELDMAN, M. 2005. Organizational Routines as a Unit of Analysis. *Industrial and Corporate Change*, 14(5):793-815. <http://dx.doi.org/10.1093/icc/dth070>
- PLOWMAN, D.; BAKER, L.; BECK, T.; KULKARNI, M.; SOLANSKY, S.; TRAVIS, D. 2007. Radical Change Accidentally: The Emergence and Amplification of Small Change. *Academy of Management Journal*, 50(7):515-543. <http://dx.doi.org/10.5465/AMJ.2007.25525647>
- SANCHEZ, R. 2001. Managing Knowledge into Competence: The Five Learning Cycles of the Competent Organization. In: R. SANCHEZ (org.), *Knowledge Management and Organizational Competence*. Oxford, Oxford University Press, p. 3-38.
- SEO, M.; CREED, W.E.D. 2002. Institutional Contradictions, Praxis, and Institutional Change: A Dialectical Perspective. *Academy of Management Review*, 27(2):222-247.
- SHRIVASTAVA, P. 1983. A Tipology of Organizational Learning Systems. *Journal of Management Studies*, 20(28):7-28. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6486.1983.tb00195.x>

- SCHULZ, M. 2008. Staying on Track: A voyage to the internal mechanisms of routine reproduction. In: M.C. BECKER, *Handbook of Organizational Routines*. Massachusetts, Edward Edgar Inc., p. 228-255.  
<http://dx.doi.org/10.4337/9781848442702.00018>
- TAKAHASHI, A.R.W. 2007. *Descortinando os Processos da Aprendizagem Organizacional no Desenvolvimento de Competências em Instituições de Ensino Superior*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 467 p.
- TAKAHASHI, A.R.W.; FISCHER, A.L. 2007. Aprendizagem Organizacional como Mudança Cultural e Institucionalização do Conhecimento. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, XXXI, Rio de Janeiro, 2007. *Anais...* ANPAD, 1(32):15-35.
- TSANG, E.W.K. 1997. Organizational Learning and the Learning Organization: A Dichotomy between Descriptive and Prescriptive Research. *Human Relations*, 50(1):73-89.  
<http://dx.doi.org/10.1177/001872679705000104>
- VERSIANI, A.F. 2006. *O Aprendizado Organizacional na Internacionalização de Empresas: Casos na Indústria Calçadista Brasileira*. São Paulo, SP. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 306 p.
- WEICK, K.E.; WESTLEY, F. 2004. Aprendizagem Organizacional: Confirmando um Oxímoro. In: S.R. CLEGG; C. HARDY; W.R. NORD; M. CALDAS; R. FACHIN; T. FISCHER, *Handbook de Estudos Organizacionais: Ação e Análise Organizacionais*. São Paulo, Atlas, p. 361-388.
- ZARIFIAN, P. 1995. *Objetivo Competência: por uma nova lógica*. 1ª ed., São Paulo, Atlas, 200 p.

Submitted on December 6, 2013

Accepted on October 12, 2014

**ALESSANDRO SILVA SOUZA OLIVEIRA**

Universidade Federal do Paraná  
 Av. Pref. Lothário Meissner, 632, Campus III  
 Jardim Botânico, 80210-170, Curitiba, PR, Brasil

**ADRIANA ROSELI WÜNSCH TAKAHASHI**

Universidade Federal do Paraná  
 Av. Pref. Lothário Meissner, 632, Campus III  
 Jardim Botânico, 80210-170, Curitiba, PR, Brasil