

Área Temática: Administração Geral

Elementos Facilitadores e Barreiras à Aprendizagem Organizacional – Um Estudo de Caso

AUTORES

ADILSON CALDEIRA

Universidade Presbiteriana Mackenzie
adilsoncaldeira@mackenzie.br

ARILDA SCHMIDT GODOY

Universidade Presbiteriana Mackenzie
arilda@mackenzie.com.br

Resumo

“Quais os principais agentes que facilitam ou dificultam a Aprendizagem Organizacional segundo a visão dos executivos de uma empresa?” Visando à resposta a esse problema de pesquisa, este estudo apresenta uma pesquisa qualitativa através de estudo de caso na Petrobras, mediante a realização de entrevistas, análise de documentos e observação não-participante. Inicialmente apresenta-se uma revisão da bibliografia especializada, onde se destacam a análise do processo de aprendizagem nas organizações e as principais formas pelas quais a aprendizagem pode ser facilitada ou inibida. Após a apresentação das opções metodológicas da pesquisa, efetua-se uma descrição das características da organização pesquisada. A seguir, efetua-se uma análise das declarações dos gestores a respeito de sua visão sobre aspectos que facilitam a aprendizagem organizacional ou que se constituem em barreiras a esse processo. Os resultados revelam que os entrevistados demonstram acreditar que a aprendizagem contribui para o desempenho da empresa por desenvolver sua capacitação para a sobrevivência diante de constantes mudanças e evolução. Por se tratar de estudo de um caso específico, a pesquisa não possibilita que as conclusões sejam estendidas a outras organizações de características semelhantes ou, tampouco, generalizadas. Contudo, possibilita uma visão sobre a natureza e a composição do fenômeno de aprendizagem e de como ele pode ser favorecido ou prejudicado em âmbito organizacional.

Palavras-chave: aprendizagem organizacional, barreiras à aprendizagem, facilitadores da aprendizagem.

Abstract

"What are the main agents that facilitate or hinder organizational learning according to the vision of the executives of a company?" To the answer to this problem of research, this study presents a qualitative research through a case study in Petrobras, by conducting interviews, analysis of documents and non-participant observation. Initially presents a review of specialized literature, which emphasize the analysis of the learning process in organizations and the main ways in which learning can be facilitated or inhibited. After presentation of research methodological options, the paper describes the characteristics of the organization

studied. Then it performs an analysis of the statements of managers about their views on issues to facilitate organizational learning or barriers that are in the process. Results show that respondents believe that learning contributes to the company's performance by developing their capacity for survival in the face of constant change and evolution. As a specific case study, the research does not allow conclusions to be extended to other organizations with similar characteristics, or neither, generalized. However, allows insight into the nature and composition of the phenomenon of learning and how it can be affected in a favorable organizational context.

Keywords: organizational learning, barriers to learning, facilitators of learning.

1 INTRODUÇÃO

A sobrevivência de uma organização está condicionada à capacidade de seus gestores para identificar mudanças e agir no sentido de adaptá-la e aproveitar novas oportunidades. Como uma das formas de encontrar soluções para problemas que se apresentam constantemente, a aplicação dos conhecimentos adquiridos com as experiências do passado promovem um caráter evolutivo que requer constante adaptação.

Diante da necessidade de mudança, os indivíduos agem e impõem a organização em busca de caminhos que lhes pareçam os mais adequados. O exercício de identificar novos fatos ocorridos no meio ambiente e analisá-los com o objetivo de promover a respectiva adaptação da organização resultam em conhecimentos que, em essência, representam o resultado de processos de aprendizagem.

Fiol e Lyles (1985) ressaltam que as organizações precisam se adaptar ao ambiente para se manterem competitivas e inovativas. Esta necessidade de adaptação, por sua vez, promove aprendizagem através da aquisição de informações ou conhecimentos que os membros que integram a organização consideram úteis para a qualidade do desempenho organizacional.

A própria natureza evolutiva do ambiente conduz ao aprendizado, pois “quanto maiores as incertezas, maior a necessidade de aprender” (DODGSON, 1993, p. 378). De acordo com essa visão, a aprendizagem é necessária, e ocorre simultaneamente como causa e efeito da evolução, independente da vontade de quem administra a organização. Está ao alcance dos administradores, contudo, promover um ambiente favorável à ocorrência da aprendizagem.

Neste estudo, buscam-se identificar e analisar os aspectos que favorecem e dificultam a aprendizagem nas organizações, de acordo com a percepção de executivos que vivem os desafios da necessidade de adaptação e mudança organizacional. Esta preocupação faz parte de um estudo mais amplo que procurou compreender “o quê” e “como” uma determinada organização aprende ao executar suas atividades de formulação e implementação de estratégias. Embora o estudo original esteja centrado no processo de formulação e implementação de novas estratégias na organização, acredita-se que os dados relativos aos aspectos que favoreceram ou dificultaram a aprendizagem deste processo sejam suficientemente significativos e merecedores de discussão entre aqueles que estudam a aprendizagem que ocorre no interior das organizações. Portanto, explora-se aqui a questão dos fatores que influenciam, interferem, facilitam ou dificultam os processos de aprendizagem nas organizações, que tem sido objeto de estudo tanto de pesquisadores nacionais, conforme detectado em relatório de pesquisa de Antonello e Godoy (2008), como estrangeiros.

Assim, o estudo que ora se apresenta busca uma resposta ao seguinte problema de pesquisa: quais os principais fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem organizacional segundo a visão dos executivos de uma empresa?

Tem como objetivo geral conhecer como o processo de aprendizagem em uma organização pode ser favorecido e quais as possíveis barreiras que o prejudicam.

O trabalho apresentado segue a seguinte estrutura. A seção 2, a seguir, traz a fundamentação teórica apresentando os autores do campo da aprendizagem escolhidos como norteadores da concepção de aprendizagem organizacional adotada neste estudo. Além disso apresenta a contribuição dos estudiosos que tratam especificamente dos elementos que constituem as barreiras e facilitadores à esse processo. Descrevem-se, na seção 3, as opções metodológicas para a realização da pesquisa de campo, com as justificativas para essas opções. Os resultados relativos ao foco deste trabalho são apresentados e analisados na seção 4. Encerrando o texto, apresentam-se as considerações finais, com as conclusões decorrentes da pesquisa realizada, uma breve exposição das suas limitações, assim como sugestões para estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção revisa alguns princípios e conceitos presentes na literatura relacionada à Aprendizagem nas Organizações buscando esclarecer a linha teórica adotada no contexto do trabalho. Destaca-se em especial como a aprendizagem se processa no interior das organizações e de que forma ela pode ser facilitada ou dificultada.

2.1 Aprendizagem nas organizações

A idéia de que uma organização é capaz de aprender por caminhos independentes aos dos indivíduos que a integram, proposta por Cyert e March (1963), representa um marco na evolução da literatura especializada nesse campo. Os autores propõem uma teoria geral de aprendizagem organizacional como parte de um modelo de tomada de decisão da empresa, enfatizando regras, procedimentos e rotinas como forma de responder aos desafios do ambiente externo e a ele se adaptar. Essas regras devem ser sempre revistas e adequadas à atualidade, a partir do próprio aprendizado obtido com as experiências anteriores da empresa.

Outra concepção bastante difundida a respeito da aprendizagem organizacional vem de Argyris e Schön (1996), segundo a qual a aprendizagem pode significar tanto um produto (algo aprendido) quanto um processo responsável pela aquisição, processamento e armazenamento da informação que se transforma em conhecimento. Para Argyris e Schön (1996, p. 16):

Aprendizagem organizacional ocorre quando indivíduos dentro de uma experiência organizacional com uma situação problemática questionam as crenças organizacionais. Eles experimentam um desencontro surpreendente entre o esperado e o resultado de fato da ação e respondem a esse desencontro através do processo de pensamento e posterior ação que leva-os a modificar suas imagens da organização ou de sua compreensão do fenômeno organizacional e para reestruturar suas atividades de forma a buscar resultados e expectativas esperados, embora mudando as teorias em uso organizacionais. De forma a se tornar organizacional, a aprendizagem que resulta do questionamento organizacional deve tornar-se embutida nas imagens das organizações existentes nas cabeças dos indivíduos e/ou nos artefatos epistemológicos (os mapas, memórias e programas) embutidos no ambiente organizacional.

Para que o produto do questionamento organizacional possa ser entendido como aprendizagem ele precisa incluir evidências de mudança nas teorias em uso da organização. Assim Argyris e Schön (1996) formulam a teoria da ação, fundamentada na hipótese de que as pessoas possuem mapas mentais que influenciam a maneira pela qual planejam, executam e vêem suas ações. Porém, pode haver diferença entre a teoria que orienta o que as pessoas fazem e a que elas usam para explicar a outras pessoas suas ações efetivas. A primeira, a teoria em uso, governa o comportamento real e tende a ser tácita, com visão do indivíduo sobre si próprio, os outros e o ambiente. Já o discurso sobre o que se faz, ou o que se gostaria que os outros pensassem que se faz, pode ser chamado de teoria esposada. Ao se perguntar a alguém sobre como se comporta em determinadas circunstâncias, a resposta geralmente é a teoria esposada de ação; entretanto, a teoria que governa realmente as ações é a teoria em uso.

Quando as conseqüências de uma ação correspondem ao que se pretendia, a teoria em uso é confirmada. Caso, porém, o resultado não seja o que se almejava, surge a oportunidade, segundo Argyris e Schön (1978), para a aprendizagem. A comparação entre o que fazem, segundo a teoria em uso, e o que acreditam ser o melhor a fazer leva as pessoas a aprender através de um processo composto por dois mecanismos pelos quais ocorre o aprendizado: o aprendizado de ciclo simples (*single-loop learning*) e o de ciclo duplo (*double-loop learning*).

Segundo Argyris e Schön (1978), a aprendizagem de ciclo simples na organização pode ser comparada à ação de um termostato que assimila quando está demasiado quente ou frio e liga ou desliga o aquecedor. Ele recebe informação sobre a temperatura ambiente e processa a ação corretiva. A aprendizagem em ciclo duplo, por sua vez, ocorre quando, além da detecção e correção do erro, ocorre a modificação de normas, políticas e objetivos. Ou seja, quando

além da correção de erros a aprendizagem também abrange o desenvolvimento da capacidade de evitá-lo, dá-se a aprendizagem de ciclo duplo.

Além dos ciclos simples e duplo, Argyris e Schön (1996) identificam o ciclo triplo, também denominado aprendizagem do tipo *Deutero*, que ocorre quando os princípios da organização são questionados quanto ao que ela pretende ser, que contribuições deseja proporcionar, o que valoriza e assim por diante. Em síntese, a habilidade de aprender a aprender, de compreender o que se aprendeu em ciclo simples e duplo, e promover incrementos, constitui a aprendizagem de ciclo triplo. Enquanto a aprendizagem de ciclo simples propicia ajuste das ações para atingir os resultados desejados e a de ciclo duplo conduz à transformação dos modelos mentais para a geração de novos significados e ações, a de ciclo triplo resulta no entendimento e criação de novos modelos mentais.

Para Argyris e Schön (1996), o esquema genérico da aprendizagem organizacional inclui: o produto, que é o conteúdo informacional; o processo, que é a aquisição da informação; o processamento e o armazenamento da informação; e o aprendiz, a quem o processo de aprendizagem é atribuído. Huber (1991) vê o processo de aprendizagem organizacional de forma semelhante, como consistindo de aquisição de conhecimento, sua distribuição, interpretação e memorização. Segundo Huber (1991), um dos principais fatores determinantes para a aquisição e a continuidade da aprendizagem organizacional é a capacidade de distribuição da informação. Quanto mais fontes de conhecimento existirem e mais a informação for difundida na organização, maior a possibilidade de sucesso dos indivíduos e da organização na capacidade de aprendizagem.

Em raciocínio semelhante, March (1991) sustenta que a aprendizagem depende da capacidade de armazenagem e memória, distribuídas ao longo das diversas áreas da organização, que deve encontrar um equilíbrio entre o uso de competências existentes e o desenvolvimento de novas competências para que ela obtenha um desempenho superior. Outra contribuição importante vem das idéias de Kim (1993) que desenvolve um modelo de integração entre a aprendizagem individual e organizacional. Para esse autor, aprendizagem organizacional é fruto de um processo que se inicia pela aprendizagem individual. Ela ocorre através de um ciclo em que o indivíduo assimila um dado novo, reflete a respeito de experiências passadas, chega a conclusões sobre o novo fragmento de informação e armazena essa informação em forma de modelos mentais. Esses modelos mentais, mais do que um conjunto de idéias, memórias e vivências, representam uma visão do mundo do indivíduo a partir de seus conhecimentos, determinando assim o contexto segundo o qual, ele passa a observar e interpretar novos dados, além de determinar a relevância das informações em uma dada situação.

Kim (1993) entende que a aprendizagem organizacional é mais complexa e dinâmica do que a aprendizagem individual, pois o processo é fundamentalmente diferente. A aprendizagem individual se processa mediante ciclos de modificação e codificação das crenças nos modelos mentais dos indivíduos. Estes ciclos afetam a aprendizagem em nível organizacional por meio de sua influência nos modelos mentais compartilhados. Em sua passagem pela organização, os indivíduos deixam o legado de sua aprendizagem através dos grupos a que pertenceu. Ou seja, a aprendizagem nas organizações inicia-se pelos indivíduos, cujo conhecimento é compartilhado e então disseminado pela organização (KIM, 1998), constituindo, assim, segundo Huber (1991), a memória organizacional.

Outra contribuição importante para se entender no fenômeno da aprendizagem organizacional vem da proposta de Marsick e Watkins (1997) a respeito das diferentes formas de aprendizagem que ocorrem nos ambientes de trabalho. Essas autoras entendem que os maiores ganhos profissionais e organizacionais se originam da aprendizagem que ocorre no próprio ambiente de trabalho, como resultado de confronto de situações não-rotineiras. O desenvolvimento dos indivíduos que atuam no processo decisório de uma empresa se inicia

por um processo natural de aprendizagem, passando por processos informais e acidentais, em que a solução de problemas ocorre por meio de um ciclo baseado em uma “sub-superfície que compreende crenças, valores e pressuposições que guiam a ação em cada estágio” (p. 296-297). A aprendizagem informal caracteriza-se por não ocorrer, necessariamente, pela forma tradicional, como, por exemplo, ações de treinamento. Pode, contudo, ser planejada. A aprendizagem acidental acontece de forma inconsciente, no dia-a-dia de trabalho, no qual o indivíduo vivencia uma transformação de perspectiva como resultado da reflexão, sem necessariamente ter consciência de que está aprendendo (MARSICK; WATKINS, 1997).

Tomando-se como referência as idéias expostas pelo conjunto de autores apresentados nesta seção assumem-se, neste trabalho, os seguintes pressupostos: a aprendizagem nas organizações corresponde ao aumento da capacidade em apresentar ações efetivas de melhoria de desempenho (KIM, 1993), que é obtida pelo aperfeiçoamento das ações, compreensão, conhecimento (FIOL; LYLES, 1985) e processamento de informações (HUBER, 1991). Por meio da detecção de erros (ARGYRIS; SCHON, 1978) e da aquisição de novos conhecimentos pelos indivíduos, a seguir compartilhados com o grupo e disseminados pela organização (KIM, 1993), as teorias em uso e os comportamentos potenciais da organização são sucessivamente modificados, caracterizando, assim, um processo evolutivo em que ocorre aprendizagem (EASTERBY-SMITH; ARAUJO, 2000). Tal processo pode ser formal, intencional, ou informal, acidental, como fruto de ações inconscientes ou conscientes e planejadas (MARSICK; WATKINS, 1997).

O processo de aprendizagem, por sua vez, pode ser facilitado, ao se proporcionar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento na organização, ou, também, prejudicado, mediante barreiras à aprendizagem. A seguir, são apresentados alguns dos principais autores que examinam esta questão.

2.3 Facilitadores e Barreiras à Aprendizagem Organizacional

De acordo com representativos autores que estudam a aprendizagem organizacional, existem meios que favorecem e meios que dificultam a sua ocorrência. Dentre as abordagens dedicadas à identificação de aspectos facilitadores destaca-se a de Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001), que agrupa as condições ideais para a aprendizagem em três categorias: **fatores contextuais** que interagem com **variáveis psicológicas** e que, por sua vez, interagem com **características comportamentais** típicas. Como fatores contextuais, figuram: a tolerância em admitir erros, ou seja, a ausência de punição quando as pessoas erram; a *issue orientation* como tendência de se julgar com base muito mais fundamentada em fatos do que em interesses políticos, status ou preferências e opiniões pessoais; o igualitarismo nas práticas de divisão de poder e responsabilidade; o comprometimento de toda a organização em aprender. As **variáveis psicológicas** resumem-se a duas: a dúvida, como pré-condição psicológica para o questionamento; e, em compensação, o senso de segurança psicológica, dado que o reconhecimento da existência de dúvida geralmente causa desconforto às pessoas. As **características comportamentais** essenciais à aprendizagem são: o acesso a informações e a plena e honesta transparência destas; o incentivo ao questionamento e à visão crítica; a propensão a deixar de lado crenças e interesses pessoais, reconhecendo novas perspectivas e interpretações emergentes; e, finalmente, *accountability*, ou seja, a assunção da responsabilidade pelas próprias ações e suas conseqüências, porém acompanhada da vontade de adotar medidas corretivas e de experimentar.

Na concepção de Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001), a aprendizagem organizacional pode ser favorecida por diferentes combinações de seis estratégias básicas. A primeira é a combinação da aprendizagem com o objetivo instrumental; a segunda é a geração de incerteza ótima; a terceira, o controle do processo articulado de aprendizagem; a quarta representa o formato das conversas; a quinta se refere ao modelo adotado e, como sexta estratégia, indica-

se o mapeamento da aprendizagem. Além dessa combinação de estratégias, a aprendizagem é facilitada quando a organização aprende a aprender, substituindo atos de controle e de prognóstico por hábitos de questionamento e experimentação.

Com base em Friedman, Lipshitz e Overmeer (2001), Rigano e Edwards (1998) realizaram uma pesquisa que indica a reflexão como processo que pode modificar o conhecimento, a crença e as ações pessoais. Quando os empregados pensam mais profundamente sobre seus trabalhos e suas relações com a companhia em que desempenham suas atividades profissionais a aprendizagem, pautada na reflexão, é favorecida.

O processo de aprendizagem organizacional não é visto apenas como algo que flui espontaneamente. Há obstáculos que a dificultam, ou até mesmo impedem sua efetivação. Segundo Berthoin Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2001), as barreiras à aprendizagem organizacional identificadas na literatura podem ser agrupadas em três categorias: (a) interrupção dos processos de aprendizagem, (b) bloqueios culturais e psicológicos e (c) obstáculos relacionados à estrutura organizacional e a liderança.

Na primeira categoria, figuram autores como Kim (1993) que assume que o ciclo de aprendizagem nas organizações pode ser interrompido quando as crenças e as ações dos indivíduos não se conectam; quando os indivíduos mudam seu próprio comportamento, mas não conseguem persuadir os demais a mudarem regras comportamentais da organização; quando os indivíduos tiram conclusões incorretas sobre o impacto da ação organizacional sobre o ambiente ou quando as mudanças desse ambiente não são identificadas. Com base nesses preceitos, Kim (1993) propõe a existência de sete barreiras que tornam a aprendizagem organizacional incompleta: (1) aprendizagem limitada pelo papel, quando a aprendizagem individual de ciclo simples não se efetiva em decorrência de restrições do papel do indivíduo; (2) aprendizagem pela audiência, na qual o indivíduo pode afetar a ação da organização de forma ambígua e assim bloquear a aprendizagem organizacional de ciclo simples; (3) aprendizagem supersticiosa, pela falta de conexão entre as ações da organização e as respostas ambientais, dificultando a aprendizagem em ciclo simples; (4) aprendizagem ambígua, decorrente da falta de clareza na relação de causa e efeito entre as ações da organização e as respostas do ambiente; (5) aprendizagem situacional, em que se verifica um rompimento entre a aprendizagem individual e o modelo mental individual, como ocorre, por exemplo, em momentos de gerenciamento de crise, o que obstrui a realização da aprendizagem individual de ciclo duplo; (6) aprendizagem fragmentada: os indivíduos aprendem, mas as organizações não; e (7) aprendizagem oportunística, quando indivíduos ou grupos não seguem os padrões normais da organização e dificultam a aprendizagem em ciclo duplo.

Em uma visão complementar às barreiras ocasionadas pela interrupção do processo de aprendizagem organizacional, Berthoin Antal, Lenhardt e Rosenbrock (2001) destacam a dificuldade dos indivíduos e das organizações em desaprender e descartar modelos mentais previamente estabelecidos para dar vez à aprendizagem. Schein (1993) sustenta ser mais difícil desaprender comportamentos aprendidos a partir de punições do que os aprendidos por meio de recompensas, enquanto Starbuck e Hedberg (2001) discutem as resistências das estruturas e políticas organizacionais à “desaprendizagem”.

Na segunda categoria de barreiras à aprendizagem organizacional, que se refere aos obstáculos psicológicos e culturais, há abordagens como a de Argyris e Schön (1996), sobre a tendência de as pessoas assumirem atitudes defensivas diante de ameaças, fazendo com que elas busquem justificativas, ao invés de soluções de problemas, e se mantenham em culturas organizacionais que externam culpa, desespero e cinismo. Segundo esse modelo, algumas situações que funcionam como barreiras para o desenvolvimento deste processo: poder; armadilha da competência; dificuldade em mudar as teorias em uso; raciocínio defensivo e rotinas defensivas.

O poder constitui barreira para a aprendizagem quando os membros do grupo agem como se houvesse uma disputa. Quando o conflito caracteriza um jogo de poder, nenhum dos lados aprende sobre a natureza do conflito e seu significado para as teorias em uso. Algumas teorias em uso são, inclusive, desenvolvidas para evitar conflitos com algumas pessoas poderosas da organização, permitindo aos indivíduos permanecerem em zona de conforto.

A armadilha da competência refere-se às situações em que a experiência de sucesso leva a organização a persistir com o modelo familiar de pensamento e ação ao longo do tempo, o que não garante que um comportamento que produziu sucesso em determinado tempo, permaneça efetivo quando a situação se alterar. A dificuldade em mudar as teorias em uso dos indivíduos e das organizações é assim descrita por Argyris e Schön (1996): os seres humanos aprendem suas teorias em uso ainda na infância, tornando-se habilidosos em executar as tarefas que estão acostumados. Mesmo as tarefas mais complexas são desempenhadas com tão pouco esforço que as ações são produzidas como se fossem automáticas, o que faz com que as ações sejam inconscientes e não precisem mais serem questionadas, gerando um processo de autoreforço, pois se acredita que se os objetivos foram alcançados não existe motivo para mudar a ação.

Muitas vezes os indivíduos mostram interesse em resolver problemas do trabalho, mas a forma como conduzem conversas, combinada com sua própria censura, leva a um diálogo defensivo que funciona como uma barreira ao aprendizado (ARGYRIS; SCHÖN, 1999). A conversa pode produzir reações defensivas em todos os participantes reforçando e intensificando a defensividade, mesmo que inicialmente essa conversa tenha sido estruturada com intenções positivas.

O raciocínio defensivo consiste em tornar as premissas e inferências implícitas em argumentos ou procedimentos que não podem ser testados ou questionados por outras pessoas. Isso faz com que os indivíduos acreditem que tais premissas somente são testáveis dentro dos limites da lógica utilizada pelos atores que tiveram a habilidade da conclusão surgindo, então, a lógica referencial própria, porque o teste não é designado para utilizar lógica independente daquela utilizada para gerar a primeira conclusão. Assim, o raciocínio defensivo torna-se sancionado como o raciocínio correto a ser usado, diminuindo as condições de questionamentos que levem à aprendizagem.

Há dois motivos que levam os indivíduos a utilizarem o raciocínio defensivo: o primeiro está relacionado à forma como os indivíduos resolvem lidar com os aspectos embaraçosos e ameaçadores, ou seja, está relacionado à falta de segurança psicológica; o segundo decorre da estrutura organizacional, que reforça a existência dos diálogos contraprodutivos através das rotinas defensivas, outra importante barreira para a aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1996).

Conforme Argyris e Schön (1996, p. 99-100), as rotinas defensivas organizacionais são:

[...] ações e políticas, legalizadas dentro do contexto organizacional, que pretendem proteger os indivíduos das experiências ameaçadoras ou embaraçosas, enquanto ao mesmo tempo previnem os indivíduos, ou a organização como um todo, de identificar as causas do embaraço ou ameaça para corrigir os problemas relevantes.

As rotinas defensivas não permitem a reflexão, porque são baseadas em uma lógica segundo a qual acabam sendo protegidas e reforçadas pelas mesmas pessoas que gostariam de se libertar delas. Em organizações onde ocorrem rotinas defensivas vivenciam-se desconfiança, distanciamento e cinismo sobre a potencialidade de aprendizagem organizacional produtiva, o que caracteriza barreira à aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1999).

Scherer e Tran (2001), com base em Schein (1993), também se utilizam da Psicologia para ilustrar a ansiedade como obstáculo à aprendizagem organizacional. Para esses autores, as organizações constroem mecanismos que geram ansiedade e agem como poderosos

escudos contra a aprendizagem. Em empresas caracterizadas por mecanismos gerenciais controladores e punitivos é difícil convencer os funcionários que a aprendizagem é segura para eles.

Starbuck e Hedberg (2001), afirmam que percepções individuais equivocadas ou dissonantes em relação aos grupos podem dificultar a aprendizagem. Essas percepções, segundo Schein (1993), afetam significativamente as culturas das organizações, que não são monolíticas, mas compostas de sub-culturas com diferentes metas e códigos, levando a possíveis obstáculos à aprendizagem tanto com relação à aquisição quanto à compreensão ou, até mesmo, à aceitação de novos comportamentos.

Na terceira e última categoria de barreiras à aprendizagem organizacional, a estrutura organizacional é vista como uma possível barreira em estudos como o de Fiol e Lyles (1985), no qual se propõe que estruturas centralizadas bloqueiam a aprendizagem porque tendem a reforçar comportamentos passados. Morgan (1996) cita que estruturas departamentais podem inibir a aprendizagem organizacional por concentrarem a atenção dos indivíduos em problemas paroquiais em detrimento daqueles que afetam a organização como um todo.

No que se refere a possíveis barreiras à aprendizagem ocasionadas pela liderança, Sadler (2001) indica o risco proporcionado pelo fato de os altos executivos serem tidos como pessoas sábias, o que os liberaria da necessidade de aprender. Além disso, Argyris (1994) entende que a forma pela qual os processos de comunicação são conduzidos pelas lideranças pode reforçar as barreiras à aprendizagem e à incorporação da mudança, ao invés de eliminá-las.

Os processos de comunicação sujeitam as organizações a barreiras de aprendizagem porque, em geral, promovem o raciocínio defensivo e inibem a conscientização dos indivíduos para a mudança, uma vez que enfatizam o estímulo, ao invés da motivação. Schein (1996) se refere à comunicação como elemento fundamental à aprendizagem organizacional, destacando dentre as principais causas de falhas na aprendizagem a incapacidade de criar canais de comunicação que permitam a negociação entre os diversos grupos de interesses, como, por exemplo, o trabalhador, o técnico, o gestor, o consumidor ou cliente.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme informado na introdução deste trabalho, a relato de pesquisa aqui apresentado faz parte de um estudo mais amplo desenvolvido na modalidade estudo de caso qualitativo (HARTLEY, 1994) orientando-se pelos pressupostos do paradigma interpretativo (MERRIAM, 1998), por considerar que a aprendizagem organizacional representa um fenômeno construído socialmente. O estudo se desenvolveu com propósito exploratório, com intenção de compreender o modo pelo qual a aprendizagem organizacional foi favorecida e também quais obstáculos ela encontrou para se concretizar no ambiente estudado.

Escolheu-se como caso para estudo uma empresa de grande porte que à primeira vista não necessita desenvolver conhecimento ou inovar como forma de ser mais competitiva por constituir-se numa indústria monopolista, mas que declara preocupação com a aprendizagem organizacional. Trata-se da Petrobras, organização brasileira, o que confere à pesquisa um caráter investigativo regional, motivado, principalmente, pela escassez de estudos sobre aprendizagem em organizações em que os padrões culturais não são os norte-americanos. O caso pode ser considerado interessante para o estudo da aprendizagem organizacional pelo fato de a empresa operar em atividades diversificadas que requerem uma estrutura organizacional relativamente complexa. Nota-se, nessa estrutura, a existência de bases administrativas instaladas em diversas localizações geográficas, com um natural distanciamento nas ações cotidianas dos gestores, que necessitam, contudo, agir de forma integrada para o cumprimento dos objetivos estratégicos. A escolha também se justifica por 3 características da dinâmica de negócios da empresa: (1) os desafios ambientais, tais como a instabilidade do mercado mundial no setor petrolífero, a queda do monopólio das estatais e as

crises políticas internacionais; (2) a divulgação constante das principais estratégias ao público (PETROBRAS, 2009) e (3) a representatividade, por ser a maior empresa brasileira em termos de patrimônio líquido, receita, lucro, criação de riqueza, pagamento de salários e impostos (EXAME, 2006).

A unidade de análise constitui-se do grupo de gestores que compõem o Comitê de Negócios. Embora no estudo de caso realizado tenham sido utilizadas três estratégias de coleta de dados – a observação não-participante, a análise de documentos e a realização de entrevistas semi-estruturadas – os dados aqui apresentados referem-se basicamente as informações obtidas por meio da realização de entrevistas.

O número de entrevistas foi determinado a com base na recomendação de Johnson (2002), para quem o número ideal é o quanto o pesquisador ache suficiente para descobrir o que busca, inclusive retornando à abordagem de alguns dos informantes que aparentemente detenham maior conhecimento sobre um assunto específico de uma determinada categoria. Dessa forma, foram escolhidos os sujeitos considerados os mais preparados para fornecer as informações desejadas. Foram selecionados dezesseis profissionais que atuam há mais de duas décadas na empresa e integrantes do grupo que analisa o desempenho atual, identifica pontos a melhorar e estabelece as estratégias corporativas. Todos foram entrevistados em seu local de trabalho. O tratamento dos dados seguiu o método proposto por King (1998), com o apoio do *software* Nvivo, versão 7.0. Efetuou-se, assim, a interpretação das respostas dos entrevistados por meio de uma análise de conteúdo categórica. A apresentação de alguns trechos extraídos da entrevista que se consideram relevantes para a realização dos objetivos propostos preserva a identidade dos entrevistados, denominando-os E_01 (entrevistado No. 1), E_02 (entrevistado No. 2), e assim sucessivamente, até E_16 (entrevistado No. 16).

4 Apresentação e discussão dos resultados da pesquisa

Esta seção apresenta os dados obtidos na pesquisa de campo. Inicia-se pela caracterização da empresa selecionada em que ocorre o caso em estudo. Uma vez apresentados os dados históricos e o atual status da empresa, descreve-se o âmbito de atuação dos entrevistados. Na sequência são apresentadas e analisadas as informações obtidas junto aos gestores entrevistados.

4.1 Caracterização da organização participante

Em consonância com a própria evolução histórica da companhia, sua equipe gestora vem se desenvolvendo e aperfeiçoando, o que parece indicar a presença de aprendizagem. Até a mudança no modelo regulatório da indústria no País, em 1998, a missão da companhia se resumia a “abastecer o país com petróleo e derivados aos menores custos para a sociedade” (PETROBRAS, 2009). A regulamentação do setor petrolífero no Brasil impeliu a Petrobras à filosofia empresarial de consciência para os fatores característicos de seu novo ambiente de negócios, em que surgia a possibilidade de vir a competir com grandes corporações internacionais. Nessa fase, o então presidente da empresa decidiu convocar os colaboradores para uma mudança nos rumos do processo pelo qual se elaboram as estratégias da companhia.

O atual Estatuto da empresa, aprovado pelo Conselho de Administração em 2002, regulamenta e confere legitimidade ao Comitê de Negócios da Petrobras, composto por representações das diversas áreas da empresa com a finalidade de: “Ser um fórum de integração dos assuntos relevantes e estratégicos, visando promover o alinhamento entre o desenvolvimento dos negócios, a gestão da Companhia e as diretrizes do Plano Estratégico da Petrobras”. Além do Comitê de Negócios, a Petrobras institucionalizou, por meio do Estatuto Social de 10/06/2002, aprovado pela Assembléia Geral Extraordinária, a participação de sua Diretoria Executiva e do próprio Conselho de Administração no Planejamento Estratégico da companhia. Cabe à primeira legitimar as estratégias propostas pelo Comitê de Negócios e ao

segundo aprovar o Plano Estratégico, bem como os respectivos Planos Plurianuais e Programas Anuais de Dispêndios e de Investimentos.

As atribuições do Comitê de Negócios, do qual todos os entrevistados desta pesquisa participam, são: recomendar propostas para a Direção, analisar temas relevantes, discutir, formular e propor diretrizes para as várias áreas da companhia e definir as necessidades de informações e análises para a tomada de decisão em temas estratégicos para a empresa. O Comitê se reúne semanalmente, constituindo um fórum no qual os participantes discutem as mais variadas questões de cunho estratégico sobre o mercado e suas tendências.

Em todos os anos se efetua uma revisão formal do plano estratégico, em uma série de etapas que se desenvolvem mediante um calendário formal. Ao final de cada ciclo anual produz-se o Plano de Negócios, integrados ao Plano Estratégico Corporativo, com a declaração da Visão de futuro aplicada a um período de longo prazo e a Missão corporativa, revista e adequada a essa nova visão. Os resultados desse processo podem ser observados através de um comparativo entre o Plano Estratégico vigente até julho de 2007 e o que se estabeleceu a partir de agosto daquele ano. No primeiro, a Visão e a Missão declaradas eram:

Visão 2015: A Petrobras será uma empresa integrada de energia com forte presença internacional e líder na América Latina, atuando com foco na rentabilidade e na responsabilidade social e ambiental.

Missão: Atuar de forma segura e rentável, com responsabilidade social e ambiental, nas atividades da indústria de óleo, gás e energia, nos mercados nacional e internacional, fornecendo produtos e serviços adequados às necessidades dos seus clientes e contribuindo para o desenvolvimento do Brasil e dos países onde atua. (PLANO DE NEGÓCIOS PETROBRAS 2015-2007, 2008).

A revisão efetuada pelo Comitê de Negócios ao longo do exercício de planejamento 2007 resultou na alteração dessas diretrizes para:

Visão 2020: Seremos uma das cinco maiores empresas integradas de energia do mundo e a preferida pelos nossos públicos de interesse.

Missão: Atuar de forma segura e rentável, com responsabilidade social e ambiental, nos mercados nacional e internacional, fornecendo produtos e serviços adequados às necessidades dos clientes e contribuindo para o desenvolvimento do Brasil e dos países onde atua. (PLANO ESTRATÉGICO PETROBRAS 2020-2007, 2008).

4.2 Facilitadores da aprendizagem na organização pesquisada

A pesquisa revela a presença de aprendizagem na visão dos executivos quando esses reconhecem a ocorrência de aumento da capacidade em apresentar ações efetivas de melhoria de desempenho. Esse aumento decorre do aperfeiçoamento das ações, compreensão e conhecimento (FIOL; LYLES, 1985). Além do aperfeiçoamento das ações, compreensão e conhecimento, os entrevistados vêem, como agente de melhoria de desempenho, a capacidade de processamento de informações (HUBER, 1991). Para promovê-los, a empresa investe em tecnologia, processos e treinamento de seus colaboradores. Outros elementos interpretados pelos entrevistados como facilitadores da aprendizagem através do aperfeiçoamento das ações, compreensão e conhecimento são o patrocínio da empresa à formação acadêmica e profissional de seus colaboradores através de cursos externos e internos e a contratação de consultorias e palestras para que se adquiram novos conhecimentos de gestão.

Como ilustração, seguem-se alguns trechos das entrevistas que abordam essa questão:

Da mesma forma que a Petrobras formou o seu grupo técnico de geólogos e engenheiros de petróleo[...] não existia nenhuma formação [...] na universidade

brasileira então o que ela fez na década de cinquenta, sessenta? Ela pegou esse pessoal mandou para o exterior, formou eles lá fora [...] nossa área de planejamento naquela época com ajuda dessa consultoria desenvolveu o processo [...]. Seguindo algumas orientações metodológicas e teóricas, mas ela desenvolveu um processo (E_02).

[...] para nós chegarmos lá nós temos que ver gerentes executivos com visão mais ampla, com a visão mais aberta da gestão [...] (E_10).

[...] eu sempre procuro trazer pessoas de fora para trabalhar, para falar para nós sobre assuntos que possam refletir diretamente nas nossas estratégias e é um processo extremamente participativo que eu faço questão que todas as áreas participem [...] (E-05).

[...] nós nos reunimos, uns quarenta executivos, em Angra dos Reis, com a direção, com consultoria externa, “olha o que é que aconteceu em um país quando abriu, o que pode vir acontecer com a Petrobrás” (E_10).

Por outro lado, Argyris (1994), com base na visão experiencial da aprendizagem, entende que a forma pela qual os processos de comunicação são conduzidos pelas lideranças pode ser considerada como essencial para que a aprendizagem ocorra. Segundo aquele autor, um processo de comunicação ineficiente pode se constituir em barreira à aprendizagem, sobretudo, se os papéis e responsabilidades dos indivíduos não incentivem seu comprometimento integral. Os gestores entrevistados mencionam a preocupação com a promoção de oportunidades para que as pessoas tenham uma visão integral da organização, indo além das particularidades de suas respectivas áreas. Também há menção da adoção de meios que facilitam a comunicação, visando à contribuição para que as pessoas desenvolvam não só a visão integral da organização, mas também enxerguem os objetivos e monitorem seu desempenho, possibilitando aprender pela observação do que está dando certo ou não.

[...] nós convocamos toda a força de trabalho e [...] nosso diretor apresenta as estratégias, os objetivos [...], a nossa carteira de projetos, então ir além do que nós fazemos por escrito, isso aí é dado por via eletrônica que hoje facilita e muito [...]; olha aqui o desdobramento do plano estratégico da área, você tem aqui [...] a sua estratégia, o seu objetivo, as suas iniciativas, o seu plano de ação e os responsáveis (E_05).

Criar uma linguagem acessível [...]; assim, ele vai poder contribuir mais, mas muito mais do que ele receber isso aqui, ele receber isso aqui pode contribuir se ele ler pelo menos, perceber (E_11).

As pessoas começam a perceber a empresa de uma forma integrada[...] É um ganho imenso, um aprendizado imenso no planejamento estratégico [...] todas as pessoas que participam ganham muito nesse processo, como aprendizado (E_02).

[...] o grande aprendizado é na visão espacial, é como você ver a corporação de uma maneira mais ampla, integrada, entender os diversos negócios, como os negócios são impactados pelo cenário, então essa aprendizagem (E_10).

[...] mais um aspecto da organização que ela é muito grande, muito complexa, então é impossível uma pessoa ter domínio sobre tudo o que acontece [...] Cada vez que a gente tem um olhar sobre isso a gente faz aprendendo mais coisas (E_12).

Outro aspecto citado pelos entrevistados se alinha com as idéias de Argyris (1994), complementadas por Kim (1993). Trata-se do papel dos líderes como facilitadores ou dificultadores da aprendizagem. Devido à sua posição hierárquica, esses líderes teriam maior poder de influência para que os mapas mentais da equipe gestora sejam compartilhados na organização (KIM, 1993). Argyris (1994) entende que a forma pela qual os processos de comunicação são conduzidos pelas lideranças pode reforçar as barreiras à aprendizagem e à incorporação da mudança, ao invés de eliminá-las. Isso ocorre, sobretudo,

se os papéis e responsabilidades dos indivíduos forem tratados de forma fragmentada, de forma a dificultar um comprometimento integral desses indivíduos.

Na visão de Argyris (1994), as teorias sobre liderança enfocam os altos executivos como pessoas sábias, o que poderia sugerir que eles estão liberados da necessidade de aprender, constituindo, assim, uma barreira à aprendizagem organizacional. Não é, contudo, o que entendem os participantes da pesquisa.

Os integrantes do Comitê de Negócios são pessoas com bastante experiência na organização e são reconhecidos como pessoas com muito conhecimento acumulado sobre ela, na qual trabalham há muito tempo. Segundo declaram, essa experiência de trabalho em equipe promove entrosamento e comprometimento com os resultados e com o processo de aprendizagem, principalmente por sua visão crítica e pela capacidade de identificar e discutir possíveis falhas a serem reparadas. Por meio da detecção e correção de erros (ARGYRIS; SCHON, 1978) e da aquisição de novos conhecimentos pelos indivíduos, a seguir compartilhados com o grupo e disseminados pela organização (KIM, 1993), as teorias em uso e os comportamentos potenciais da organização são sucessivamente modificados, proporcionando aprendizagem.

[...] é preciso pessoas que tenham a cabeça aberta para poder entender adequadamente qual é a intenção da organização, o movimento que ela vai tomar, o caminho que ela vai tomar e sejam líderes [...] se a organização determinou que é aquele caminho vamos ver, se vai dar errado a organização toda vai sofrer com isso e vai aprender (E_02).

[...] eu falo uma coisa e aí pergunto “o que você entendeu?” [...] a nossa grande meta é que façamos estratégias e que todo mundo, todas as pessoas leiam a estratégia e tenham o mesmo entendimento dessas estratégias (E_05).

Conforme Argyris e Schön (1978), o processo de correção de erros através da mudança das rotinas constitui um meio para a aprendizagem em ciclo simples, o que se presencia na organização pesquisada através dos relatos de seus gestores. Também se observam situações que requerem reflexão mais aprofundada sobre as causas de possíveis erros, conduzindo a mudanças nos princípios e orientações que permeiam as ações correntes na organização. Assim, além da solução do problema, desenvolve-se também a capacidade de evitá-lo, caracterizando a aprendizagem em ciclo duplo. A aprendizagem em ciclo triplo, por sua vez, se apresenta por meio do desenvolvimento de novos princípios organizacionais, tanto na forma inconsciente como também nas formas consciente e planejada (MARSICK; WATKINS, 1997).

4.3 Barreiras à aprendizagem na organização pesquisada

Dentre as barreiras à aprendizagem citadas pelos entrevistados, destaca-se a resistência à mudança ou à consideração de possíveis lições que poderiam ser aprendidas com atos realizados que não foram bem sucedidos, pois, conforme Argyris (1994), os processos de comunicação podem representar barreiras à aprendizagem caso oportunizem o raciocínio defensivo e inibam a conscientização dos indivíduos para a mudança.

[...] eu acho que tem uma barreira, barreira da comunicação, sabe? Eu vejo o seguinte, para nós que trabalhamos há anos nesse processo [...] é uma linguagem comum [...]; agora você imagina fazer uma projeção de um sujeito que trabalha na torre de perfuração no meio do mar [...] (E_11).

Constitui também um obstáculo indicado é a resistência à mudança ou a possíveis lições que poderiam ser aprendidas com atos realizados que não foram bem sucedidos:

[...] o que dificulta a aprendizagem [...] é uma mente fechada [...]. Uma pessoa com mente fechada [...] tem dificuldade de mudar [...] (E_02).

[...] eu acho que a gente não faz análise, não faz, não pega as lições aprendidas porque elas vão dizer que a gente precisa destruir, "descriar" algumas coisas e a gente não tem bagagem e não tem talvez uma cultura de companhia, de aceitar um novo modo de fazer, compreender [...] (E_09).

Para muita gente aqui dentro, mesmo no nível executivo falavam, "não vai levar a nada essa mudança... A gente conhece, a gente domina, o pessoal chega aqui e não vai ter competitividade com a gente, não vai mudar absolutamente nada". (E_10).

[...] existem barreiras que estão associadas aos modelos mentais das pessoas de tomar decisões, então se você propõe uma estratégia que foge ao entendimento daquilo que é adequado, seguro, enfim, factível por parte de quem decide, eu diria que uma barreira também cultural [...] (E_13).

A modificação das teorias em uso e dos comportamentos potenciais da organização, que caracterizam sua evolução, é proporcionada pela aprendizagem. Essa, por sua vez, pode ser obtida por meios formais ou informais (MARSICK; WATKINS, 1997). O desenvolvimento dos indivíduos que atuam no processo decisório de uma empresa se inicia por um processo natural de aprendizagem, passando por processos informais e acidentais. A aprendizagem informal pode ser promovida por meios de se fazer com que as pessoas "desaprendam" antigas práticas e comportamentos. Conforme se observa nos depoimentos dos entrevistados, as pessoas são levadas a enxergar um novo futuro para a empresa, declarado, em linhas gerais, na visão adotada como referência. Essa visão, que posicionava, em um passado recente, os negócios da companhia com foco na produção de petróleo para suprir a demanda interna do País, hoje a considera uma empresa integrada em negócios de energia, que busca ser líder e desenvolver tecnologia para produção de energia a partir de fontes renováveis.

Ainda segundo Marsick e Watkins (1997), a aprendizagem acidental, como ramo da aprendizagem informal, ocorre no dia-a-dia de trabalho. As necessidades determinadas pelo trabalho envolvem o exame e a reflexão para encontrar e produzir soluções, planejar os próximos passos e assim moldar a experiência, conduzindo a um processo informal de aprendizagem.

Ao exemplificarem situações em que necessitaram desdobrar estratégias transformando-as em metas de suas áreas, analisar as variáveis intervenientes na implementação de estratégias, discutir caminhos alternativos para o futuro dos negócios, decidir sobre como se adaptar a um contexto de mudança, os entrevistados revelam ações que se apresentam como mecanismos de aprendizagem informal e acidental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Hartley (1994), os estudos de caso são feitos sob medida para explorar novos processos ou comportamentos ou aqueles que são pouco compreendidos, possibilitando a análise de várias ações e significados de atitudes de uma organização, bem como a forma pela qual seu processo de tomada de decisões se desenvolve e muda ao longo do tempo.

Como objeto de estudo elegeu-se a Petrobras, devido ao grande porte, ao fato de ser uma empresa brasileira e à transparência com que declara ao público suas estratégias e ações de aprendizagem. O caso foi estudado com o objetivo geral de compreender o que a organização aprende, como se dá esse aprendizado e de que forma essa aprendizagem é utilizada na realimentação do processo decisório. Para realizar esse intento, buscou-se conhecer e descrever as atividades envolvidas na formulação de estratégias pela empresa. A partir desse conhecimento, procurou-se identificar a forma pela qual a aprendizagem ocorre durante a execução dessas atividades, bem como a presença de atividades formais e informais de aprendizagem. Buscou-se também verificar quais aspectos percebidos pelos gestores como favoráveis ou como obstáculos à aprendizagem na organização.

Uma das constatações a que o estudo conduziu foi a evidência da visão dos entrevistados de que com a preocupação em identificar tendências, sua interpretação e a construção de cenários representam um processo de mudança cognitiva, pois requerem do participante o desenvolvimento de uma visão voltada para o futuro e receptiva a mudanças em relação ao que se praticou no passado. Pode-se concluir, também, que esse fato, associado à necessidade de formular estratégias que beneficiem a empresa de forma integrada, considerando as especificidades das diversas áreas, proporciona aprendizagem como fruto do compartilhamento do conhecimento entre indivíduos de diversas áreas.

Quando a empresa busca executar as ações planejadas ocorre um monitoramento de resultados, proporcionando um novo estágio de conhecimento para os gestores e assim caracterizando aprendizagem em ciclo duplo. Como esse novo estágio de conhecimento irá influenciar a visão de futuro dos gestores, pode-se igualmente identificar a presença de aprendizagem em ciclo triplo, devido ao aumento da capacidade em apresentar ações efetivas de melhoria de desempenho em decorrência do aperfeiçoamento das ações, compreensão e conhecimento.

Pode-se destacar também que a aprendizagem ocorre, na organização pesquisada, por meios formais, tais como: cursos, treinamentos e palestras destinadas à divulgação das tendências futuras e das estratégias formuladas. Não obstante, há também situações de aprendizagem informal, promovidas pela constante revisão de práticas e comportamentos para adequá-los a novas condições. As pessoas precisam focalizar o futuro, o que pode levá-las à necessidade de rever as práticas do passado. O desdobramento de estratégias em metas de suas áreas, a análise das variáveis intervenientes na implementação das estratégias, a discussão de caminhos alternativos para o futuro dos negócios e a adaptação a um contexto de mudança, constituem mecanismos de aprendizagem informal e acidental.

O estudo possibilitou constatar que há aspectos que facilitam e outros que dificultam a aprendizagem no processo decisório da organização. Dependendo de fatores como a qualidade da comunicação, influência das lideranças, propensão das pessoas à mudança, a aprendizagem pode se tornar mais fácil ou mais difícil.

De acordo com os gestores entrevistados, observa-se, em determinadas situações, a incidência de resistência à mudança. Há, também, possíveis lições que poderiam ser aprendidas a partir de insucessos, mas que não foram assim aproveitadas em decorrência de ineficiência de processos de comunicação, que proporcionaram oportunidade para o raciocínio defensivo e inibiram a conscientização dos indivíduos para a mudança.

Por outro lado, a aprendizagem é vista pelos executivos como uma decorrência natural de um processo em que a necessidade de encontrar caminhos para a adaptação às mudanças e o enfrentamento dos desafios da competição, favorecida por aspectos como a sistematização do processo de análise crítica de pontos falhos a corrigir, identificados por meio de um processo contínuo de avaliação de desempenho. Não menos importante, o conhecimento de elementos como inovações tecnológicas, tendências econômicas e políticas e a concepção de um futuro desejado proporcionam um novo nível de conhecimento, favorecendo a aprendizagem individual e organizacional.

Por mais cuidado e dedicação que se tenha ao elaborar uma pesquisa, é comum que ela possua limitações. Este estudo não é diferente. Em primeiro lugar, pelo fato de ser um estudo exploratório, o objetivo não é conclusivo e as descobertas não podem ser consideradas como aplicáveis a quaisquer situações. Assim sendo, o propósito do estudo é limitado a levantar novas abordagens e perspectivas sobre o tema aplicadas a uma situação específica.

Não há como negar, tampouco, a restrição de tempo como limitante da presente pesquisa. No método qualitativo, em especial quando se recorre à observação e a entrevistas em profundidade, recomenda-se que o pesquisador continue a coleta de dados até que chegue ao ponto de saturação das categorias que pretende desenvolver. Não se pretendia, contudo,

desde o início, elaborar teoria sobre o tema abordado, de forma que se optou por limitar o estudo à descrição do fenômeno com o máximo de riqueza possível.

Este estudo não é e nem se pretendia que fosse exaustivo. Ele apenas abre a possibilidade para novas pesquisas ainda de caráter exploratório. A partir dos achados aqui descritos é possível imaginar inúmeras pesquisas adicionais, que possibilitem constatar a existência de aspectos que facilitam e outros que dificultam a aprendizagem nas organizações, contribuindo para que elas possam desenvolver meios que lhes permitam a gestão desse fenômeno de forma a alavancar ainda mais seu desempenho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES –MAZZOTTI, A. J. O Método nas Ciências Sociais. In: ALVES –MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p. 109-187
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. **A produção brasileira em aprendizagem nas organizações: uma metatriangulação**. São Paulo: FAPESP, 2008. 88 p. Relatório Científico de Pesquisa.
- ARGYRIS, C. Good communications that blocks learning. **Harvard Business Review**, Boston, v. 72, n. 4, p. 77-85, Jul./Aug. 1994.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational Learning: a Theory of Action Perspective**. Reading/Mass: Addison-Wesley, 1978.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. New York: Addison-Wesley, 1996.
- BERTHOIN ANTAL, A.; LENHARDT, U.; ROSENBROCK, R. Barriers to Organizational Learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J. e NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**, New York:Oxford, 2001, p.865-885.
- CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A Behavioral Theory of the Firm**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1963.
- DODGSON, M. Organizational learning: a review of some literatures. **Organizations Studies**, Berlin, v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Organizational Learning: Current Debates and Opportunities. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (editores). **Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice**. London: SAGE, 2000.
- EXAME. **Melhores e maiores: as 500 maiores empresas do Brasil**, São Paulo: Editora Abril. jul. 2006. Suplemento.
- FIOL, C. M.; LYLES, M.A. Organizational Learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n.4, p. 803-813, 1985.
- FRIEDMAN, V.; LIPSHITZ, R.; OVERMEER, W. Creating Conditions for Organizational Learning. In: DIERKES, M. et al. **Organizational Learning & Knowledge**, New York: Oxford, 2001
- HARTLEY, J. F. Case studies in organizational research. In: CASSELL, C.; SYMON, G. (ed.) **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. London: Sage, 1994.
- HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing processes and the literature. **Organizational Science**, v. 2, n.1, p. 88-115, 1991.

- JOHNSON, J. M. In-depth interviewing. In: HOLSTEIN, J. A.; GUBRIUM, J. F. (Eds.) **Handbook of interview research: context & method**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002, p. 103-119.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 35, n.1, p. 37-50, Fall 1993.
- KIM, D. H. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional, in: KLEIN, D. **A gestão estratégica do capital intelectual: Recursos para a economia baseada no conhecimento**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.
- KING, N. Template analysis. In: SYMON, G.; CASSELL, C. (Ed.) **Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: a Practical Guide**, Thousand Oaks, CA: Sage, 1998. p. 118-134.
- MARCH, J. G. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, p.71-87, 1991.
- MARSICK, V. J. Learning in the Workplace: The Case of Reflective and Critical Reflective. **Adult Education Quarterly**, Washington, D.C., v.38, n.4, 1988.
- MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, J.; REYNOLDS, M. **Management learning: integrating perspectives in theory and practice**. London: Sage Publications, 1997. P. 295-311.
- MERRIAM, S. B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.
- MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.
- PETROBRAS Petróleo Brasileiro S.A. Apresenta informações institucionais da empresa. Disponível em: <<http://www.petrobras.com.br>>, Acesso em: 13 abr. 2009 às 18h13m.
- PLANO ESTRATÉGICO PETROBRAS 2020-2007. <<http://www.petrobras.com.br>>, Acesso em: 12 mar. 2008 às 20h33m.
- PLANO DE NEGÓCIOS PETROBRAS 2015-2007. <<http://www.petrobras.com.br>>, Acesso em: 12 mar. 2008 às 20h21m.
- RIGANO, D.; EDWARDS, J. Incorporating reflection into work practice. **Management Learning**. v. 29, n. 4, p. 431-446, 1998.
- SADLER, P. Leadership and Organizational Learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**, New York:Oxford, 2001. p. 415-427.
- SCHEIN, E. H. **Organizational culture and leadership**. San Francisco, CA: Sage, 1993.
- SCHEIN, E. H. Three Cultures of management: The key to the Organizational learning. **Sloan Management Review**. v. 38 n. 1, 1996. Disponível em < <http://mitsloan.mit.edu/smr/past/1996/smr3811.html> >. Acesso em 12/10/2007 às 10h36m.
- SCHERER, K.R.; TRAN, V. Effects of Emotion on the Process of Organizational Learning. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**, New York:Oxford, 2001, p. 369-394.
- STARBUCK, W.H.; HEDBERG, B. How Organizations Learn from Success and Failure. In: DIERKES, M.; BERTHOIN ANTAL, A.; CHILD, J.; NONAKA, I. **Handbook of Organizational Learning & Knowledge**, New York:Oxford, 2001. p. 327-350.
- VISSER, M. Deutero-learning in organizations: A review and a reformulation. **The Academy of Management Review**. Briarcliff Manor: Apr 2007. v. 32, n. 2; p. 659-667.