

Área Temática: Estudos Organizacionais

O Processo de Internacionalização sob a Ótica da Aprendizagem

AUTORES

MARIA LUCIANA DE ALMEIDA

Universidade Estadual da Paraíba

lucianalmeida.pe@gmail.com

RENNALY ALVES DA SILVA

Universidade Federal de Pernambuco

rennaly@hotmail.com

EDUARDO DE AQUINO LUCENA

Universidade Federal de Pernambuco

eaqlucena@yahoo.com.br

WALTER FERNANDO ARAÚJO DE MORAES

Universidade Federal de Pernambuco

walter.moraes@ufpe.br

Resumo: As abordagens comportamentais sobre a internacionalização das empresas explica que os movimentos em direção aos mercados externos ocorrem de forma gradual, em um processo incremental de aprendizagem, com envolvimento crescente com os mercados externos. Partindo do entendimento de que as teorias do campo da aprendizagem podem contribuir para os estudos sobre a abordagem comportamental do processo de internacionalização, o presente ensaio teórico tem como objetivo analisar o processo de internacionalização em sua abordagem comportamental. Tal abordagem evolui conceitualmente, reconhecendo a influência das relações diádicas (JOHANSON; VAHLNE, 1990), triádicas (HAVILA *et al*, 2004), a rede de negócios (JOHANSON; VAHLNE, 2003; 2006; 2009) e o papel desempenhado pelo empreendedor (SCHWEIZER, VAHLNE; JOHANSON, 2010). Essa evolução é analisada de acordo com os conhecimentos da aprendizagem situada, que percebe o aprendiz como ser social que constroe suas concepções a partir da interação social nas comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELA, 1998) e da aprendizagem pela experiência, na qual todo conhecimento e aprendizado são advindos da experiência (DEWEY, 1959; 2010; ELKJAER, 2004; JARVIS, 1991). Diante disso, é possível perceber que os campos teóricos são interagentes e que a associação de suas teorias pode significar um avanço importante em ambas as áreas.

Palavras-chave: Processo de Internacionalização, Aprendizagem Situada, Aprendizagem pela Experiência.

Abstract: The behavioral approaches on the internationalization of the companies explain that the movements toward foreign markets occur gradually, in an incremental process of learning, with increasing implication into external markets. Based on the understanding that the field theories of learning can contribute on the studies of behavioral approaching of the internationalization processes, this theoretical essay is aimed to analyze the internationalization process and its behavioral approach. The approaching evolves conceptually recognizing the influence of the dyadic relations (JOHANSON; VAHLNE,

1990), the triadic (HAVILA *et al.*, 2004), the business network (JOHANSON; VAHLNE, 2003; 2006; 2009) and the roll of the entrepreneur (SCHWEIZER, VAHLNE; JOHANSON, 2010). This evolution is analyzed according to the knowledge of situated learning, which sees the learner as a social being who builds his conceptions from social interaction in communities of practice (LAVE; WENGER, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELA, 1998) and learning from experience, in which all knowledge and learning are coming from the experience (DEWEY, 1959; 2010; ELKJAER, 2004; JARVIS, 1991). Therefore, it is possible to see that theoretical fields are interacting and that the association of his theories could mean an important advance in both areas.

Keywords: Internationalization Process, situated learning, learning from experience.

1 INTRODUÇÃO

As mudanças no cenário competitivo impulsionam as organizações a desenvolverem suas atividades em uma escala global. Vivendo em um contexto mercadológico marcado pela competição, as organizações que quiserem sobreviver e obter sucesso precisam desenvolver a capacidade de aprender novos meios de fazer as coisas, que sejam melhores e mais rápidos do que os utilizados pelos demais competidores. Com a intensificação do movimento das empresas em direção aos mercados internacionais, a necessidade de desenvolver processos que propiciem o aprimoramento da aprendizagem ganha maiores proporções, tendo em vista que a necessidade de aprender não se restringe ao ambiente local, mas ao espaço global no qual a organização almeja atuar.

A decisão de diversificar os negócios para além das fronteiras de um país não pode ser tomada sem considerar os benefícios, custos e riscos a priori, definindo qual o tipo de internacionalização mais apropriado para a realidade da empresa e do mercado no qual se almeja atuar. Neste sentido, a internacionalização ocorre de forma incremental, a partir da capacidade dos atores de desenvolverem conhecimento experiencial. Este conhecimento é adquirido a partir do contexto no qual os atores estão envolvidos.

Neste sentido, entender sobre os processos de aprendizagem capazes de propiciar aos atores um contexto favorável ao desenvolvimento do conhecimento experiencial é uma maneira eficaz de obter as capacidades necessárias para adentrar em novos mercados. Considera-se que os autores da abordagem comportamental do processo de internacionalização explicam que para as organizações obterem sucesso em seus empreendimentos além dos limites de suas fronteiras territoriais é imprescindível a obtenção desse tipo de conhecimento, que está diretamente ligado à aprendizagem, tanto em sua vertente situada, pois os atores compartilham significados a partir de suas experiências na comunidade, quanto em sua vertente pela experiência, em que os hábitos e experiências são a base para que o aprendizado se desenvolva.

Desse modo, o objetivo central deste ensaio é analisar a abordagem comportamental do processo de internacionalização sob a ótica da aprendizagem em suas perspectivas situada e pela experiência. A motivação para tanto, tem como ponto de partida o fato de que as teorias de internacionalização buscam se consolidar enquanto campo teórico. Assim, teorias de aprendizagem podem contribuir neste processo, tendo em vista que o campo de estudos em aprendizagem se apresenta mais consolidado. Além disso, ao associar a necessidade de desenvolver os processos de aprendizagem para obter sucesso nas estratégias de internacionalização, ressalta-se ainda mais a força propulsora da aprendizagem no contexto organizacional.

A fim de alcançar tal objetivo, é feito um apanhado geral sobre a aprendizagem nas organizações, discutindo, mais especificamente suas perspectivas, situada e pela experiência, e sobre o processo de internacionalização, no que se refere à sua abordagem comportamental. Em seguida, é proposta uma discussão geral sobre o processo de internacionalização à luz dos pressupostos teóricos da aprendizagem. Finalmente, são apresentadas as considerações finais, nas quais se expõe que estes campos teóricos são interagentes e que a associação de suas teorias pode ser agregadora e impulsionadora para novos estudos em ambas as áreas.

2 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

Um dos ambientes nos quais se promove a aprendizagem, sobretudo na atualidade, são as organizações, visto que estas dominam praticamente todas as esferas sociais. De acordo com Kim (1993, p. 37), as organizações aprendem por intermédio de seus membros. Convergindo para esta posição, Simon (1991, p. 125) advoga que o aprendizado nas organizações ocorre por meio de seus integrantes ou pela agregação de novos integrantes.

Conforme Easterby-Smith, Snell e Gherardi, (1998), o fenômeno da aprendizagem organizacional esteve presente na literatura durante décadas, mas só passou a ser conhecido amplamente a partir dos anos 90. O interesse pela aprendizagem organizacional foi impulsionado por fatores como a crescente globalização, que pressiona as organizações a competirem em escala global; as mudanças tecnológicas cada vez mais rápidas, que criam a necessidade de inovar constante e velozmente, a fim de continuar competitivo em um ambiente altamente volátil; e o aumento da competição empresarial. Estas mudanças no cenário mercadológico demandam das organizações a capacidade de aprenderem novos métodos, melhores e mais velozes que os utilizados pelos concorrentes, de realizar as mesmas atividades (EASTERBY-SMITH; SNELL; GHERARDI, 1998, p. 258-259).

A princípio, a aprendizagem era vista como um processo de aquisição individual de conhecimento. Neste sentido, informações e conhecimento estariam armazenados em repositórios fora das organizações, tais como livros, artigos e indivíduos (professores, consultores, instrutores). Conhecimento e aprendizado seriam disponibilizados para aqueles que quisessem adquiri-los. Portanto, o papel do aprendiz era adquirir e armazenar o conhecimento em um espaço de sua mente, que atuaria como um recipiente. Por muito tempo enfocou-se o fenômeno da aprendizagem sob este prisma de entrega de conhecimento, no qual o aprendizado acontece por meio da cognição humana de modo individual (ELKJAER, 2004; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Esta abordagem sofreu algumas críticas. Primeiro, por sugerir que a aprendizagem acontece de modo isolado e até incompatível com outras atividades organizacionais, quando na verdade, o conhecimento é advindo da capacidade de participar com a competência requerida na complexa teia de relações entre pessoas e atividades (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 274). Segundo, por não conseguir explicar como o conhecimento individual é transferido para organização (ELKJAER, 2004). Na tentativa de explicar como o aprendizado individual é transferido para as organizações, críticos desta abordagem sugerem que a aprendizagem deve ser enfocada como um processo participativo. Neste sentido, o conhecimento é adquirido por meio da atuação em comunidades de prática. O aprendizado é algo externo à mente individual e às fontes de educação formal, ele está no cotidiano organizacional, em suas práticas concretas. O conhecimento seria resultante da participação ativa dentro dos padrões estabelecidos em uma comunidade de prática (ELKJAER, 2004).

Nesse sentido, os estudos de aprendizagem passaram por uma revolução que pôs em cheque o modelo dominante. Substituiu-se a concepção do aprendiz como ator individual que processa informação e adquire habilidades que armazena em sua mente por um aprendiz como ser social que constrói suas concepções e aprendizado a partir da interação social nas comunidades de prática em que participa (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; ELKJAER, 2004). Neste caso, o aprendiz não precisa buscar o conhecimento, pois este faz parte da criação de sua identidade profissional, de modo que a aprendizagem está arraigada ao desempenho das atividades desenvolvidas diariamente em determinada comunidade de prática (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

O termo comunidade de prática é utilizado para conceituar agregações informais constituídas pelos seus membros, bem como pelo modo como estes compartilham suas experiências e dão significado aos acontecimentos. O fato de os participantes das comunidades de prática terem interesses diferentes e pontos de vista variados possibilita a geração de contribuições diversas na realização das atividades. Para a formação de uma comunidade de prática, a formalização de um grupo com fronteiras bem definidas não é condição indispensável, mas é imprescindível que os membros da comunidade formada compartilhem seus entendimentos acerca do que fazem e da significação que este “fazer” tem para si mesmo e para a própria comunidade (LAVE; WENGER, 1991, p. 98).

Dessa forma, uma comunidade de prática pode ser entendida como sendo um conjunto de relações entre os indivíduos, suas rotinas e o contexto social num espaço temporal. Este conjunto relacional é tangencial e sobreposto às práticas de outras comunidades (LAVE; WENGER, 1991; BROWN; DUGUID, 1991). Assim, a aprendizagem passa a ser concebida não apenas como um meio de conhecer o mundo, mas como uma maneira de tornar o aprendiz parte constituinte do mundo social (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998, p. 276).

O aprendizado em ambientes organizacionais pode ser compreendido por meio de comunidades que se formam em virtude da existência de identidades partilhadas, que se alteram com o tempo. Desse modo, a aprendizagem é a forma mais consistente de envolver as pessoas em uma prática contínua, pois o processo de aprendizagem possibilita que as pessoas modifiquem suas relações, o que proporciona um aprimoramento no compartilhamento de entendimentos e significações de atividades rotineiras. A aprendizagem é, portanto, uma atividade social em curso, que acontece por meio de práticas cotidianas, desempenhadas por indivíduos capacitados para agir e interagir em determinada comunidade de prática (LAVE; WENGER, 1991).

Esta perspectiva da aprendizagem como uma atividade social desenvolvida em um contexto situado não consegue explicitar como a aprendizagem acontece por meio da participação na comunidade de prática. Além disso, a noção de aprendizado como resultado da realização de uma prática exclui a cognição e o pensamento humano. A perspectiva da aprendizagem situada, baseada no compartilhamento de significados a partir das interações desenvolvidas pelos membros de uma comunidade de prática, não considera as pessoas como agentes sociais dotados de uma cognoscitividade. Neste sentido, os estudos desta vertente da aprendizagem não conseguem explicar “o quê” e “como” se aprende por meio da participação na comunidade (ELKJAER, 2004, p. 423). Para Lave e Wenger (1991, p.34), esta abordagem da aprendizagem é, aparentemente, um conceito transitório, que atua como elo entre a visão da aprendizagem como um processo cognitivo e a vertente que considera a aprendizagem como um fenômeno consubstanciado na prática social.

A fim de sanar estas lacunas, Elkjaer (2004) se apoia nos conceitos de experiência e pensamento reflexivo de John Dewey para desenvolver uma terceira via de aprendizagem organizacional que explique “o que” e “como se aprende”. Esta nova vertente propõe que a aprendizagem organizacional é um processo de aquisição e participação que envolve o agir e o pensar, a cognição e a prática social. Sob a ótica desta terceira via, a aprendizagem ocorre por meio da transação existente entre indivíduos e seu contexto social, cujo foco são as ações e interações entre os sujeitos e suas práticas (ELKJAER, 2004).

A aprendizagem pela experiência é uma abordagem influente na tradição teórica da aprendizagem de adultos. Os conceitos mais importantes na caracterização desta perspectiva são experiência e reflexão. Eles são advindos dos estudos do filósofo e pedagogo John Dewey e são intrinsecamente relacionados, uma vez que os indivíduos refletem acerca de suas experiências (MIETTINEN, 2000, p. 54-55).

Conforme Dewey (1959, p. 44), a estrutura da experiência se constitui a partir do processo de interação existente entre os indivíduos e o ambiente. Todo ser humano vive em constante interação com seu meio circundante, agindo sobre os objetos circunstantes e sendo por eles influenciado por meio de ações e estímulos (DEWEY, 1959, p. 44). Para Dewey, experiência “é a transação entre indivíduo(s) e meio ambiente; é a formação contínua e mútua dos dois e, como tal, é um processo e um produto” (ELKJAER, 2004, p. 2). Por este enfoque, a aprendizagem é entendida como a transformação da experiência em conhecimento, habilidades e atitudes, deste modo, todo conhecimento é advindo da experiência e todo aprendizado provém de alguma experiência (JARVIS, 1987). A aprendizagem é um processo ativo na construção de significados e na transformação de entendimentos. Apesar de os

indivíduos agirem por meio do compartilhamento de ideias, cada indivíduo possui suas próprias experiências, que não são idênticas (CANDY, 1991).

A estrutura cognitiva das pessoas atua como um elemento mediador no processo de interação entre elas e seu contexto. O aprendizado obtido por meio dessa interação é condicionado pela estruturação das experiências vivenciadas até o momento, de maneira que os indivíduos não apenas se adaptam ao ambiente, mas o interpretam. O ser humano desenvolve em sua trajetória esquemas interpretativos que representam a realidade e atuam como guia de suas ações, auxiliando na concepção de sentido para as mudanças experienciais. Desse modo, a aprendizagem é advinda de proposições pessoais que são assimiladas por meio de modelos explicativos usados para compreender as experiências vivenciadas nas interações sociais (CANDY, 1991, p. 262-263).

Os contextos sociais nos quais os indivíduos vivem e desempenham suas atividades estão em um processo de mutação constante. As normas, valores, crenças e práticas de uma organização são variadas e se alteram, de modo que as pessoas sentem a necessidade de interpretá-las e entendê-las. Neste sentido, o aprendizado inicial se torna a base para o entendimento e significação de eventos futuros, os quais passarão a fazer parte do modelo interpretativo do indivíduo na medida em que forem significados (MEZIROW, 1991, p. 1-2).

A experiência tem por base dois princípios: o da continuidade e o da interação. Por meio do princípio da continuidade da experiência, exprime-se que toda ação praticada ou sofrida em uma experiência modifica quem a pratica e quem a sofre, afetando a qualidade das experiências subsequentes. Toda experiência toma algo das experiências passadas e modifica a qualidade das experiências posteriores (DEWEY, 2010, p. 35-36). Já por meio do princípio da interação, demonstra-se que há um intercâmbio entre condições objetivas e condições internas, que devem ser consideradas em conjunto na formação das situações. Advoga-se que tanto a circunstâncias contextuais quanto as conjecturas internas exercem influência sob as experiências vivenciadas pelos indivíduos (DEWEY, 2010, p.43).

A experiência é constituída a partir de situações relacionadas que, mesmo mantendo relações entre si, possuem características únicas. O ponto de partida para geração de experiências reflexivas é a necessidade de resolver problemas de modo habitual. Na percepção de Dewey, a investigação é o único meio de se obter experiências, sendo esta desencadeada por uma situação difícil, na qual existem inadequações nas formas rotineiras de agir (ELKJAER, 2009, p. 80). O conceito de experiência de Dewey se desenvolve a partir de *gaps* na estrutura do modelo interpretativo das pessoas. “Na adaptação ao ambiente, os indivíduos formam hábitos [...] quando esses hábitos não funcionam, um problema, uma incerteza e uma crise emergem e chamam para o pensamento reflexivo e a investigação sobre as condições da situação” (MIETTINEN, 2000, p. 65). Contudo, existem ocasiões em que ocorrem lacunas entre a situação vivenciada e os hábitos desenvolvidos. Nestas circunstâncias, as pessoas têm a necessidade de recorrer ao pensamento reflexivo para investigar a situação. Conforme Dewey (1959, p. 23), ao passo que uma situação não é entendida pelo indivíduo, ele passa a ter a necessidade de investigá-la e o faz por meio de ações e pensamentos reflexivos, o que pode gerar uma experiência de aprendizagem. O ato de pensar reflexivamente abrange duas fases: “um estado de dúvida, [...] o qual origina o ato de pensar” e “um ato de pesquisa [...] para encontrar material que resolva a dúvida” (DEWEY, 1959, p. 22).

O ato de refletir envolve o exame cuidadoso de todas as faces de uma situação problemática. De acordo com Dewey (1959, p. 18), o pensamento reflexivo promove um prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento. Tal exame é efetuado à luz dos argumentos que apoiam e das conclusões a que chega. O indivíduo deve analisar reflexivamente todos os pressupostos que embasam as conclusões a respeito de situações de incerteza e das soluções geradas para resolver tais situações. O pensamento de

Dewey sobre a ação e o pensamento reflexivo é representado em um modelo esquemático proposto Miettinen (2000, p. 65). Tal modelo é exposto na figura 1.

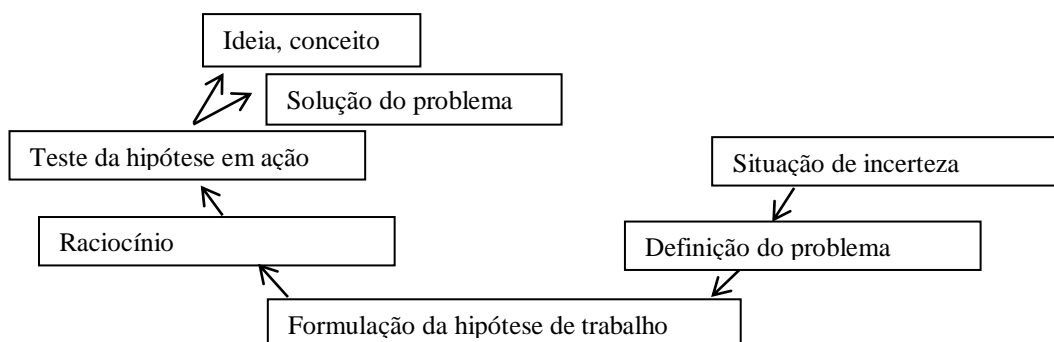


Figura 1 - Modelo de ação e pensamento reflexivo de Dewey
Fonte: Miettinen (2000).

O modelo de aprendizagem de Dewey (figura 1) se desenvolve por meio de cinco fases interligadas. Primeiro, ocorre uma **situação de incerteza**, na qual o hábito não funciona. Os indivíduos agem de modo rotineiro, não havendo necessidade de refletir. Contudo, a partir do momento em que há uma perturbação da rotina, as ações habituais não são suficientes para solucionar a situação em questão, levando o indivíduo a refletir. O resultado da reflexão a respeito da situação vivenciada é a definição do **problema existente**, segunda fase do modelo, pois, à medida que algo não funciona, o ser humano passa a procurar as causas do erro, estudando a situação e diagnosticando o problema. Segundo Dewey (1959, p. 105), no instante em que a pessoa passa a refletir, ela começa a observar, gerando as condições que ocasionaram tal situação. Neste momento, é possível estudar as condições da situação e formular a melhor alternativa para lidar com o problema, formando, assim, a **hipótese de trabalho** (terceira fase). Na quarta fase, esta hipótese é testada por meio do **raciocínio**, utilizando-se de conhecimentos e estruturas mentais, o indivíduo estuda a aplicabilidade da hipótese de modo satisfatório, o que pode acarretar em uma reformulação da hipótese. Em seguida, procede-se o **teste em ação**. Nesta última fase, é realizada a verificação da validade da hipótese na prática (MIETTINEN, 2000).

É válido elucidar que as fases evidenciadas pelo modelo exposto na figura 1 não seguem uma sequência fixa. À medida que o indivíduo reflete acerca da situação vivenciada, as ideias vão emergindo e sendo aperfeiçoadas de modo a elucidar cada vez mais o problema em questão e a hipótese de solução (DEWEY, 1959, p.119). Outro fato que deve ser ressaltado é que o aprendizado ocorre mesmo que a hipótese de solução seja rejeitada. Uma hipótese pode ser recusada por não ter validade na resolução do problema, porém, mesmo que a situação não tenha sido solucionada, o aprendizado ocorre, pois esta experiência pode ser internalizada, passando a constituir o repertório de experiências do indivíduo (MIETTINEN, 2000). Dessa forma, é preciso integrar de forma clara as experiências atuais com o aprendizado passado e recorrer à memória constantemente (MEZIRROW, 1991, p. 6). Segundo Dewey (1959, p. 23), qualquer tentativa de propor uma solução para determinada situação envolve a reflexão acerca de outros fatos por meio da memória e /ou da observação.

A experiência é uma base potencial para aprendizagem; no entanto, nem toda experiência resulta em aprendizagem. O fato de que toda aprendizagem é fruto da experiência não significa que toda experiência resulte em aprendizado. Existem experiências que são deseducativas. “Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa” (DEWEY, 2010, p. 27). Dessa

forma, para que uma experiência seja educativa, e, por conseguinte, gere o aprendizado, é necessário que ela impulse novas experiências.

3. NEGÓCIOS INTERNACIONAIS

As abordagens comportamentais buscam explicar a internacionalização como um processo gradual, no qual o grau de envolvimento com os mercados internacionais aumenta a partir da aquisição de conhecimento, principalmente, experiencial (JOHANSON; WIEDERSHEIM-PAUL, 1975; JOHANSON; VAHLNE, 1977; CAVUSGIL, 1984). De acordo com esse entendimento, duas vertentes recebem destaque (ANDERSEN, 1993): o **I-Model** (CAVUSGIL, 1984); e o **U-Model**, ou Modelo de Uppsala (JOHANSON; VAHLNE, 1977). Ambas apresentam aspectos muito semelhantes, valorizam o conhecimento experiencial como um fator importante no processo de internacionalização, abordando a questão da incerteza e o incrementalismo. Contudo, uma das principais diferenças entre os modelos está no fato do I-Model parecer ser mais adequado às pequenas empresas, enquanto o U-Model para empresas de qualquer tamanho (ERIKSSON *et. al.*, 1997). Como não se pretende abordar especificamente as pequenas empresas, o modelo a ser analisado será o U-Model, ou Modelo de Uppsala.

3.1. Modelo de Uppsala

Os estudos de negócios internacionais desenvolvidos na Universidade de Uppsala a partir da observação do comportamento de internacionalização de empresas suecas tiveram a empresa individual como foco de estudo. De forma geral, se assume que o desenvolvimento das atividades e a solução de possíveis problemas exigem conhecimento sobre o funcionamento do mercado (JOHANSON; VAHLNE, 1977). Portanto, há o entendimento de que a internacionalização ocorre através de um processo incremental de aprendizagem, em que o gradualismo das ações em direção aos mercados internacionais implicaria no comprometimento crescente dos seus recursos, minimizando os efeitos da incerteza e da percepção sobre o risco (JOHANSON; WIEDERSHEIM-PAUL, 1975; JOHANSON; VAHLNE, 1977).

Quanto mais se conhece determinado mercado, menor o risco percebido sobre a atuação nesse mercado. Em função disso, as empresas começam a exportar para países cuja **Distância Psíquica** é menor em relação ao país de origem, ou seja, cujos fatores que dificultam ou impedem o fluxo de informações de e para o mercado – como as diferenças de idioma, os padrões culturais, a estrutura do mercado – são menores (ERIKSSON *et. al.*, 1997). Contudo, a dificuldade na obtenção do conhecimento pode ser um obstáculo para a internacionalização, pois uma parte essencial desse conhecimento só pode ser obtida mediante da experiência. Isso porque o conhecimento é dividido em conhecimento geral – aquele que pode ser transmitido – e o conhecimento experiencial – que só pode ser aprendido com a experiência. Esse último é o mais importante para o processo de internacionalização (JOHANSON; WIEDERSHEIM-PAUL, 1975; JOHANSON; VAHLNE, 1977).

Assim, o curso de ações em direção aos mercados internacionais segue uma **Cadeia de Estabelecimento**: inicialmente as atividades de exportação são não regulares, seguidas de exportação através de representantes independentes (agentes), do estabelecimento de filiais de vendas e, por fim, das subsidiárias de produção. E mesmo as atividades da subsidiária de produção são transferidas de forma gradual. Dessa forma, o envolvimento com o mercado externo aumenta à medida que se obtêm conhecimento sobre esse mercado a partir da experiência (JOHANSON; WIEDERSHEIM-PAUL, 1975; JOHANSON; VAHLNE, 1977).

Baseado nessas proposições, o Modelo do Processo de Internacionalização é desenvolvido tendo sua estrutura principal dividida entre os aspectos referentes ao “Estado” e à “Mudança” (Figura 2).

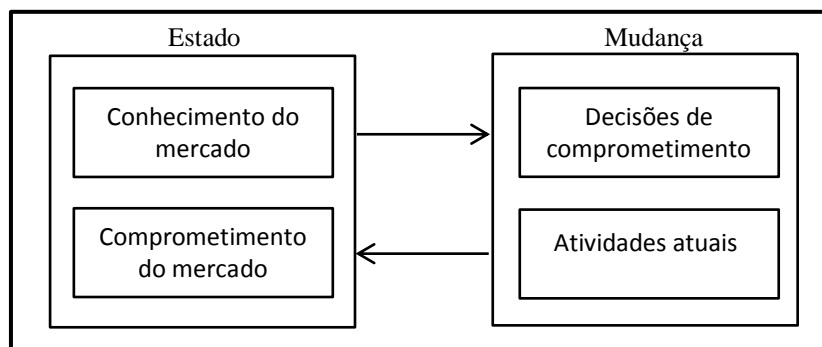


Figura 2: O mecanismo básico de Internacionalização – Aspectos de Estado e Mudança
Fonte: Johanson; Vahlne (1977).

No aspecto Estado, o **comprometimento** de mercado é composto pela quantidade de recursos comprometidos e pelo grau de comprometimento, ou seja, a dificuldade de transferir a utilização dos recursos. Já o **conhecimento** do mercado permite que a empresa identifique as oportunidades e ameaças, avaliando as alternativas de ação. No aspecto Mudança, as **atividades atuais** da empresa podem ser consideradas sua principal fonte de conhecimento experiencial. Contudo, a contratação de pessoal com experiência pode reduzir a necessidade de aprender, desde que este pessoal esteja disponível. Já as **decisões de comprometimento** serão tomadas a partir do conhecimento que se tem sobre o mercado: quanto maior o conhecimento, menor será a incerteza sobre as possibilidades de ação, exceto quando esse conhecimento indica que o mercado é muito instável (JOHANSON; VAHLNE, 1977).

Dessa forma, o Modelo tem como base a suposição de que as empresas tem acesso limitado às informações sobre os mercados estrangeiros. Essa limitação é reduzida com o aprendizado proporcionado pelo envolvimento crescente nesses mercados. A internacionalização é entendida, portanto, como um processo de acúmulo de conhecimento experiencial de forma incremental, que não apenas enriquece o repertório de conhecimento existente, mas dá acesso a novos conhecimentos (JOHANSON; WIEDERSHEIM-PAUL, 1975; JOHANSON; VAHLNE, 1977).

3.2. Críticas e Contribuições

Desde a publicação do Modelo de Uppsala, vários estudiosos se empenharam em avaliar a sua aplicabilidade (BILKEY; TESAR, 1977; CAVUSGIL, 1984; DAVIDSON, 1980; KOGUT; SING, 1988; WIEDERSHEIM-PAUL, OLSON; WELCH, 1978; CHANG, 1995), verificando, inclusive, sua validade teórica (ANDERSEN, 1993; BARKEMA, BELL; PENNING, 1996; PEDERSEN; PETERSEN, 1998; FORSGREN, 2002), fazendo do artigo o trabalho mais citado dentre os publicados pelo *Journal of International Business* (JIBS, 2012). Alguns aspectos foram confirmados, outros questionados, houve várias críticas, sugestões de melhorias e de adequações.

Uma das críticas afirma que a ideia de que há uma relação direta entre o comportamento incremental e a aprendizagem pela experiência pode ser equivocada (FORSGREN, 2002; PEDERSEN; PETERSEN, 1998). É apropriado supor que o acúmulo da experiência permita que sejam dados passos maiores com relação aos mercados, pois haverá um maior conhecimento sobre o seu funcionamento. O aumento de conhecimento reduz a necessidade de comportamento incremental (FORSGREN, 2002), ao contrário do que defende o Modelo de Uppsala.

Apesar das críticas, a aplicabilidade do conceito de distância psíquica foi comprovada em diversos estudos. Considerando que as empresas analisadas para proposição do Modelo do Processo de Internacionalização foram suecas, poderia ser esperado sua aplicação fosse válida apenas para as empresas deste país. Contudo, estudos posteriores confirmaram a

aplicabilidade do Modelo em diversos países: para empresas norteamericanas (BILKEY; TESAR, 1977; DAVIDSON, 1980; KOGUT; SING, 1988), australianas (WIEDERSHEIM-PAUL, OLSON; WELCH, 1978), japonesas (CALOF; BEAMISH, 1995; CHANG, 1995), holandesas (BARKEMA, BELL; PENNING, 1996) e brasileiras (HILAL; HEMAIS, 2001).

Várias outras críticas direcionadas aos trabalhos conduzidos sob a liderança de Johanson (JOHANSON; WIEDERSHEIM-PAUL, 1975; JOHANSON; VAHLNE, 1977) assume que o Modelo não contempla que se avalie qualquer alternativa além das que estão previstas – exportação, agente externo, filiais de vendas e subsidiárias (ANDERSEN, 1993). Sabe-se, entretanto, que existem outras formas da organização adquirir conhecimento, além de “aprender fazendo”, tais como a possibilidade de obter informações por meio de parceiros, de imitar as empresas com alta legitimidade e de adquirir empresas que já possuam o conhecimento necessário ou realizar joint ventures. Assim, as empresas poderiam investir em mercados estrangeiros sem conhecimento experiencial (FORSGREN, 2002).

Além disso, o Modelo de Uppsala toma como objeto de estudo a empresa, conforme explicado anteriormente. Contudo, quando trata especificamente do conhecimento experiencial, seu foco de análise se volta para o indivíduo (JOHANSON; WIEDERSHEIM-PAUL, 1975; JOHANSON; VAHLNE, 1977). Nesse sentido, há restrições quando o Modelo assume que o conhecimento é altamente dependente do indivíduo, sugerindo que as oportunidades e ameaças só podem ser percebidas por aqueles que estão atuando diretamente no mercado externo. Assim, o Modelo se torna fortemente dependente da estabilidade de pessoal ao longo do tempo (FORSGREN, 2002).

Alega-se, também, que a descrição do participante como um ingênuo aprendiz foi modelada de forma inadequada (BUCKLEY, 1988). O conhecimento, na realidade, pode ser resultado não apenas de experiências anteriores dos indivíduos, mas de um processo de troca entre as empresas, caracterizando uma relação diádica (ANDERSON; WEITZ, 1992). E mesmo as relações diádicas não existem isoladamente. A maioria das empresas encontra-se engajada em um conjunto de importantes relações de negócios. Essas relações fornecem não só um contexto para interação entre as relações diádicas, mas também exercem influências sobre estas relações (ACHROL, REVE; STERN, 1983; ANDERSON, HAKANSSON; JOHANSON, 1994; GADDE; MATTSON, 1987; THORELLI, 1986).

3.3. Evolução do Modelo de Uppsala

Em trabalho posterior (JOHANSON; VAHLNE, 2006), os autores do Modelo de Uppsala publicam esclarecimentos sobre a interpretação errônea dada aos seus pressupostos no desenvolvimento de vários estudos. Eles explicam que o Modelo não é sobre a Cadeia de Estabelecimento (JOHANSON; VAHLNE, 1977), mas que este foi o “fenômeno empírico observado que forneceu impulso para o seu desenvolvimento” (JOHANSON; VAHLNE, 2006. p. 166). O Modelo, na realidade, se refere à aprendizagem e construção de compromisso, precisamente, à interação entre a obtenção do conhecimento e o aumento de compromisso com o mercado externo (JOHANSON; VAHLNE, 2006).

Mesmo assim, os autores reconhecem que o Modelo inicial possui algumas limitações (JOHANSON; VAHLNE, 2003; 2006) e, em resposta às diversas críticas e dando continuidade a muitos estudos que indicaram tal caminho, a análise do processo de internacionalização é estendida sob a perspectiva dos relacionamentos. Inicialmente as díades são incluídas nas análises (JOHANSON; VAHLNE, 1990; HALLEN, JOHANSON; MOHAMED, 1991; SHARMA; JOHANSON, 1987), e até mesmo as tríades (HAVILA, JOHANSON; THILENIUS, 2004). Em seguida, as redes de relacionamento são admitidas como forma de inserção no mercado internacional (JOHANSON; VAHLNE, 2003; 2009).

Partindo desse entendimento, os mercados são entendidos como uma teia cuja empresa focal está no centro, tendo acesso privilegiado a informações relevantes. A empresa focal

estabelece relações com vários atores, que, por sua vez, mantem relacionamentos com outros atores, e com outros, formando uma rede de negócios (ERIKSSON *et. al*, 1997; HOLM, ERIKSSON; JOHANSON, 1996; JOHANSON; VAHLNE, 2003; 2009; SCHWEIZER, VAHLNE; JOHANSON, 2010).

As oportunidades e ameaças com os quais se deparam uma empresa em processo de internacionalização estão menos relacionadas com especificidades do país, e mais com a entrada no mercado estrangeiro. Os relacionamentos da rede proporcionam mais do que a o aprendizado, são capazes de tornar a empresa um *insider*, ou seja, incluí-la na rede de negócios. Uma empresa que não tem uma posição relevante na rede é um *outsider*, sem acesso a informações importantes (JOHANSON; VAHLNE, 2009; SCHWEIZER; VAHLNE; JOHANSON, 2010). O desenvolvimento de relacionamentos é essencialmente um processo informal. Essa busca pela continuidade da relação é o que minimiza os efeitos da incerteza e do oportunismo (HOLM; ERIKSSON; JOHANSON, 1996; JOHANSON; VAHLNE, 2009).

Assim, com a evolução do modelo abrangendo a perspectiva de redes de relacionamentos, no aspecto “Estado”, o “conhecimento de mercado” passa a ser denominado “conhecimento de oportunidades”, compreendendo a ideia de que só os *insiders* tem acesso a informações que permitam reconhecer as oportunidades do negócio. Da mesma forma, “comprometimento do mercado” passa a ser “posição de rede”. Quanto ao aspecto “Mudança”, as “decisões de compromisso” passam a se referir especificamente aos relacionamentos, ao invés do comprometimento com o mercado e, por fim, as “atividades atuais” são substituídas pela “aprendizagem, criação e construção de confiança”, pois esses fatores são tidos como decisivos no processo de internacionalização, mais do que apenas o desenvolvimento das atividades atuais (JOHANSON; VAHLNE, 2009; SCHWEIZER, VAHLNE; JOHANSON, 2010).

Mais recentemente, foi incluída a capacidade empreendedora como uma variável do aspecto “Estado”, pois entendeu-se que o empresário que toma as decisões de internacionalização é influenciado por características idiossincráticas, com capacidades tanto emocionais quanto intelectuais, sendo a aprendizagem experiencial um fator importante para essas decisões. As diferenças de personalidade relacionadas ao otimismo, eficácia e criatividade, decorrentes de diferenças na formação, de experiências e de informações sobre determinada oportunidade podem ter uma influência fundamental sobre o resultado das decisões (SCHWEIZER; VAHLNE; JOHANSON, 2010).

Apesar do tema “aprendizagem” ser considerado um aspecto central para a abordagem comportamental de internacionalização, os autores não buscam apoio ou explicação para os fenômenos na literatura de aprendizagem. Embora o modelo do processo de internacionalização tenha passado por várias revisões no decorrer de mais de quatro décadas buscando de consolidar a área, apenas Cyert e March (1963) são citados como referência tão-somente no desenvolvimento no modelo inicial. Dessa forma, considerando que os trabalhos sobre aprendizagem constituem um campo sólido, na seção seguinte serão discutidas algumas considerações quanto aos pontos em que as abordagens convergem e, sobretudo, com relação a como os estudos sobre aprendizagem poderiam contribuir para a explicação do comportamento de internacionalização.

4. O PROCESSO DE INTERNACIONALIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM

As alterações realizadas no modelo inicial do processo de internacionalização entre 1977 e 2009 e a inclusão da perspectiva empreendedora na publicação de 2010 apresentam distinções que parecem acompanhar a evolução dos estudos em aprendizagem. Percebe-se que inicialmente tratava-se a aprendizagem como sendo um “processo de aquisição individual de conhecimento”, cujas informações necessárias para obtenção desses conhecimentos estariam

disponíveis para aqueles que quisessem adquiri-las. Havia o entendimento de que o aprendizado aconteceria de modo individual (ELKJAER, 2004; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

De modo semelhante, o Modelo de Upsala em sua primeira versão (JOHANSON; VAHLNE, 1977) explica que o processo de internacionalização ocorre a partir da obtenção de conhecimento por parte das empresas. Mesmo que o foco de análise não seja o indivíduo, mas a empresa individual, a similaridade nos entendimentos é evidenciada quando o Modelo considera que a empresa aprende de maneira isolada, no desenvolvimento de suas atividades, havendo a aquisição de um conhecimento externo, que precisa ser buscado nos mercados em que deseja atuar.

Posteriormente, os estudos sobre aprendizagem evoluem com o reconhecimento de que a aprendizagem não ocorre de modo isolado, mas a partir das interações sociais em comunidades de prática (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; ELKJAER, 2004). Nesse sentido, o Modelo Upsala inicial parece estar de acordo com alguns aspectos da aprendizagem como prática, quando assume que a aprendizagem ocorre a partir do desenvolvimento das “atividades atuais” da empresa, com o entendimento de que parte do conhecimento que precisa ser obtida só o pode ser de modo “experiential”. Contudo, o Modelo negligencia um aspecto fundamental que é tratado pela aprendizagem situada: de que o desenvolvimento de experiência é uma atividade social (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Apenas mais recentemente, com as evoluções conceituais em que há o reconhecimento das relações diádicas (JOHANSON; VAHLNE, 1990; HALLÉN; JOHANSON; SEYED-MOHAMED, 1991), triádicas (HAVILA; JOHANSON; THILENIUS, 2004) e da rede de negócios (ANDERSON; HAKANSSON; JOHANSON, 1994; HOLM; ERIKSSON; JOHANSON, 1996; 1999; JOHANSON; JOHANSON, 2006; JOHANSON; VAHLNE, 2003; 2006; 2009; SHARMA; JOHANSON, 1987), é que se admite a aprendizagem como parte de um processo relacional de compartilhamento de entendimentos, situada em um mundo social (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Assim, a convergência entre as abordagens da “aprendizagem situada” e o Modelo de Upsala é notadamente reforçada com a evolução do Modelo no reconhecimento do papel desempenhado pelas redes de relacionamento no processo de internacionalização das empresas (JOHANSON; VAHLNE, 2009). Nesse momento, a aprendizagem passa a ser concebida não apenas como um meio de obter conhecimentos, mas como consequência de ser parte constituinte das relações sociais em que está inserida, um aprendiz (no caso do Modelo de Upsala, tomando a empresa como o agente social que aprende) amplia seus conhecimentos por meio do desenvolvimento de suas atividades sociais em curso, arraigadas em contextos relacionais, nos quais essas relações podem ser modificadas em função do próprio processo de aprendizagem (GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998).

Percebe-se que em ambas as visões – do modelo de internacionalização e da aprendizagem situada – o conhecimento é apreendido como resultante da capacidade de participar da complexa teia de relações. Assim, com a inclusão da perspectiva de redes de relacionamento (JOHANSON; VAHLNE, 2009), a aprendizagem passa a ser vista não mais como a aquisição de conhecimento sobre os mercados estrangeiros, mas como a construção desse conhecimento no processo de intercâmbio com os demais integrantes das redes de relacionamento e de negócios. Esse entendimento pode estar de acordo com a definição da aprendizagem situada de “comunidades de prática”, que se referem a agregações informais nas quais há um conjunto de relações entre indivíduos, suas rotinas e práticas (BROWN; DUGUID, 1991; GHERARDI; NICOLINI; ODELLA, 1998; LAVE; WENGER, 1991).

Desse modo, a aprendizagem deixa de ser compreendida como algo buscado pelas empresas ao atuarem em determinado país a partir de um processo formal e sistemático,

passa-se a reconhecer que os indivíduos não buscam oportunidades dessa forma, mas se tornam capazes de reconhecer o seu valor em informações e ideias. Não que a descoberta de oportunidades seja meramente decorrente da sorte, mas exige o desenvolvimento da capacidade de percepção. Essa percepção está de acordo com o entendimento da aprendizagem situada de que os atores não buscam o conhecimento, mas que a aprendizagem está arraigada na realização diária das atividades (GHERARDI, NICOLINI; ODELA, 1998). Nesse sentido, há convergência entre as abordagens também quando o processo de internacionalização é visto como a construção de relacionamentos em um processo essencialmente informal (JOHANSON; VAHLNE, 2009).

Esse entendimento reforça a ideia desenvolvida no Modelo Upsala de que os relacionamentos da rede proporcionam mais do que aprendizado, sendo capazes de tornar a empresa um *insider* ou um *outsider* (JOHANSON; VAHLNE, 2009; SCHWEIZER; VAHLNE; JOHANSON, 2010). Assim, os conceitos de *insider* e *outsider* estariam de acordo com os pressupostos da participação periférica legítima, de que os agentes passam a fazer parte da comunidade de prática de forma gradual, à medida que se tornam legítimos, não apenas sob o ponto de vista da aprendizagem formal, mas também com o estreitamento das relações informais entre novatos e veteranos (GHERARDI, NICOLINI; ODELA, 1998; LAVE; WENGER, 1991). O conceito de comunidades de prática também pode contribuir fortemente com a explicação da forma como uma empresa pode deixar de ser um *outsider* e se tornar um *insider*, explicando, por exemplo, como ocorre o compartilhamento de significados e entendimentos de atividades rotineiras.

Mais recentemente, percebeu-se que a aprendizagem concebida como uma atividade social situava excluía a capacidade cognitiva humana, o que envolve a sua bagagem de experiência e capacidade de reflexão (ELKJAER, 2004). Também nesse sentido, o Modelo de Upsala parece acompanhar o desenvolvimento das teorias de aprendizagem, com o reconhecimento do papel desempenhado pelo empreendedor para o processo de internacionalização. Houve o entendimento de que há um conhecimento individual, não apenas organizacional, e de que o indivíduo é dotado de capacidades cognitivas, decorrentes das suas experiências passadas (SCHWEIZER; VAHLNE; JOHANSON, 2010).

Além disso, a abordagem da aprendizagem pela experiência expressa o conhecimento advindo da experiência em sua totalidade, não havendo um conhecimento adquirido de outros indivíduos, mas apenas formado a partir da transformação de experiências (JARVIS, 1987). Neste sentido, mesmo que os indivíduos ajam e interajam em comunidades, compartilhando ideias, cada ator tem suas próprias experiências, desenvolvidas a partir de seu contexto, que nunca são análogas (CANDY, 1991). Assim, a abordagem da aprendizagem pela experiência diverge do modelo de internacionalização quanto a aquisição de parte do conhecimento, pois mesmo que se busque informações sobre os mercados está será interpretada a partir das experiências vivenciadas pelo indivíduo, e portanto terá uma base experiencial. Entretanto, ambos os campos enfatizam a importância do conhecimento experiencial.

Ainda é possível perceber uma relação entre o processo de internacionalização em sua acepção comportamental e o modelo de ação e pensamento reflexivo de Dewey (1938), ao passo que este modelo alega que os indivíduos desenvolvem mapas interpretativos, formando hábitos que direcionam o modo como eles fazem as coisas, estes hábitos são rotinizados. Assim, eles compõem as rotinas necessárias para tomar decisões de modo correto, evitando que haja descontinuidades no funcionamento, o que também é visto no processo de internacionalização, no qual as empresas que se internacionalizam individualmente desenvolvem um mapa interpretativo a partir de suas experiências vividas pelos seus membros nos mercados atuantes, e este mapa serve como um guia para entrada em novos mercados (JOHANSON; VAHLNE, 1975; 1977).

No entanto existem momentos em que ocorrem *gaps* entre os hábitos rotineiros e a situação vivida, o que leva os atores a buscarem alternativas de ação. A alternativa escolhida pode não ser viável para resolução do problema, mas mesmo assim, o conhecimento obtido é útil, à medida que, ele forma uma base de aprendizado que pode ser utilizada em situações posteriores (MIETTINEN, 2000), uma explicação que já estava prevista no modelo de internacionalização, com o conceito de bagagem de experiência (ERIKSSON *et al.*, 1997; HOLM, ERIKSSON; JOHANSON, 1996; JOHANSON; VAHLNE, 1975; 1977; 2009).

Assim, acredita-se que quanto maior o número de mercados em que uma empresa atuar, mais enriquecedoras serão as rotinas adquiridas, tendo em vista que mesmo em ocasiões em que haja um fracasso, a empresa pode obter conhecimentos úteis no estabelecimento de cursos de ação mais apropriados, ressaltando que as experiências decorrentes de interações duradouras e repetitivas são mais ricas, por possibilitarem um acúmulo maior de conhecimento experiencial (ERIKSSON *et. al.*, 1997). Tais pressupostos são condizentes com os princípios da interação e continuidade da experiência. Os quais expressam que toda experiência vivenciada por um indivíduo tem uma continuidade, assim qualquer ação praticada propicia uma mudança nos atores que recebem e que desempenham a mesma, neste sentido esta ação provoca uma alteração no repertório de conhecimentos e, por conseguinte afeta as experiências posteriores, e uma interação entre as condições do indivíduo e as do ambiente são fatores constituintes na formação de situações (DEWEY, 1938).

Acredita-se que essa vertente da aprendizagem poderia contribuir ainda mais para o desenvolvimento do Modelo de Uppsala como concebido em 2010. À medida que a aprendizagem passa a ser apreendida como resultante das experiências e, portanto, das transações existentes entre o indivíduo e o seu contexto, os gestores organizacionais passam a entender que as experiências vividas podem ser importantes na busca por novos mercados. Neste sentido, evidencia-se que os atores ao desenvolverem sua capacidade de aprender por meio de incrementos em seu repertório de experiências, passam a ter mais informações acerca das situações vivenciadas e, por conseguinte, estão mais capacitados a lidarem com problemas e circunstâncias novas.

Os atores envolvidos no processo de internacionalização são aprendizes que desenvolvem suas habilidades a partir de reflexões sobre as atividades realizadas no dia-a-dia. O aguçamento da habilidade de tornar as pessoas aprendizes pode justificar o fato de algumas empresas obterem sucesso em ambientes que outras fracassam. Desse modo, a aprendizagem precisa ser entendida e tratada como uma prática contínua, tendo em vista que os entendimentos são modificados constantemente e que as pessoas estão mudando suas percepções a cada instante. Assim, o compartilhamento de significados e o desenvolvimento de um pensamento reflexivo a partir das experiências vivenciadas são fatores importantes para o alcance de um desempenho satisfatório em contextos desconhecidos.

5 CONCLUSÃO

Partir do conhecimento existente na geração de um conhecimento novo é uma forma de torná-los – tanto o conhecimento existente quanto o novo – mais ricos. Desenvolver o modelo do processo de internacionalização sob a perspectiva da aprendizagem pode significar um avanço nos estudos, pode-se buscar analisar até que ponto as teorias de aprendizagem se adequam ao empreendedorismo internacional ou o inverso e, partir desse conhecimento seria um passo à frente.

Apesar de muitos dos entendimentos e pressupostos serem convergentes, especialmente no que diz respeito ao papel da aprendizagem para o sucesso do processo de internacionalização, as teorias comportamentais de internacionalização não citam os autores da Aprendizagem, tais como Lave e Wenger (1991), Gherardi, Nicolini e Odela (1998), Brown e Duguid (1991), Candy (1991), Dewey (1938; 1959), Elkjaer (2004), Jarvis (1987) e

Miettinen (2000), apesar desses autores terem contribuído para a construção de uma área de conhecimento sólida sobre os temas considerados fundamentais no processo de internacionalização. A busca de evidências sobre o processo de internacionalização a partir da literatura de aprendizagem poderá proporcionar novos *insights*, que poderão ser úteis a consolidação deste campo teórico.

Alguns estudos empíricos realizados no Brasil corroboram com alguns pontos levantados pela Teoria de Uppsala, tais quais: o incrementalismo, o gradualismo, a sequência seguida no processo de internacionalização e a importância da distância psíquica. Contudo, em outros casos, verifica-se a opção de se exportar para países com maiores distâncias psíquicas (HILAL; HEMAIS, 2001). O conceito de distância psíquica se apresenta falho, especialmente, em países com economia em desenvolvimento (CONDO, 2000). Esse é um dos pontos que precisa ser avaliado e que a literatura de aprendizagem, especialmente nas vertentes da aprendizagem situada e pela experiência, poderia contribuir, por exemplo, com os conceitos de comunidade de prática, participação periférica legítima (LAVE; WENGER, 1991) e os princípios da interação e continuidade (DEWEY, 1938), na tentativa de explicar o processo de internacionalização decorrente de solicitações do mercado, oportunidades e outros influenciadores ambientais, ou seja, situados no contexto de atuação, que proporcionam oportunidades de aprender a partir da participação.

As críticas direcionadas ao modelo de Uppsala se referem a sua limitação na capacidade de explicar as diversas formas possíveis de internacionalização. Alguns estudos mostram que, muitas vezes, a internacionalização ocorre de forma mais rápida (FORSGREN, 2001), tendo o gradualismo acelerado, por exemplo, por meio dos licenciamentos, aquisições e alianças estratégicas, nos quais, a aprendizagem ocorre de forma diferente, possivelmente influenciada também pelo processo de aculturação. Essas formas de internacionalização são cada vez mais comuns, alguns autores (HITT, FRANKLIN; ZHU, 2006) afirmam, inclusive, que as alianças estratégicas são o modo de entrada em mercados externos mais usual entre as empresas. Possivelmente, como evidenciado no presente ensaio teórico, essas formas de internacionalização poderiam ser melhor compreendidas se consideradas as contribuições oferecidas pelas teorias sobre aprendizagem, enriquecendo o conhecimento existente.

REFERÊNCIAS

- ACHROL, R. S.; REVE, T.; STERN, L. W. The environment of marketing channel dyads: a framework for comparative analysis. **Journal of Marketing**, v. 47, n. 4, p. 55-67, 1983.
- ARGYRIS, C. Double-loop learning in organizations. **Harvard Business Review**, v. 55, n. 5, p. 115-125, September-October, 1977.
- ANDERSEN, O. On the internationalization process of firms: A critical analysis. **Journal of International Business Studies**, v. 24, n. 2, p. 209- 231, 1993.
- ANDERSON, J. C.; HAKANSSON H.; JOHANSON, J. “Dyadic Business Relationships Within a Business Network Context”, **Journal of Marketing**, 58(Oct), 1994.
- ANDERSON, E.; WEITZ, B. The use of pledges to build and sustain commitment in distribution channels. **Journal of Marketing Research**, 29(1): 18–34. 1992.
- BARKEMA, H. G., BELL, J. H. J., PENNING, J. M. Foreign entry, cultural barriers, and learning. **Strategic Management Journal**, 17(2): 151–166. 1996.
- BILKEY, W.; TESAR, G. “The Export Behavior of Smaller Sized Wisconsin Manufacturing Firms”, **Journal of International Business Studies** 8, 93-98, 1977.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. **Organization Science**, v. 2, n. 1, February, p. 40-57, 1991.
- BUCKLEY, P. J., CASSON, M. Models of the multinational enterprise. **Journal of International Business Studies**, 29(1): 21–44. 1998.

- CALOF, J.; BEAMISH, P. Adapting to foreign markets: explaining internationalization. **International Business Review**, Vol. 4 No. 2, pp. 115-31. 1995.
- CANDY, P. Understanding the individual nature of learning. In: _____. **Self direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. Cap. 8, p. 249-278.
- CAVUSGIL, S.T. Organizational characteristics associated with export activity. **Journal of Management Studies**. V. 21, N. 1. p. 3-22, 1984.
- CYERT, R. D.; MARCH, J. G. A behavioral theory of the firm. **Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall**, 1963.
- CHANG, S. J., International Expansion Strategy of Japanese Firms: Capability Building Through Sequential Entry, **Academy of Management Journal** 38, 383407, 1995.
- DAVIDSON, W. H., "The Location of Foreign Direct Investment Activity: Country Characteristics and Experience Effects", **Journal of Intern. Business Studies** II (2), 9, 1980.
- DEWEY, J. **Como Pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- DIB, L. A.; CARNEIRO, J. Avaliação Comparativa do Escopo Descritivo e Explanatório dos Principais Modelos de Internacionalização de Empresas. In: **Anais do XXX ENANPAD**. Salvador: ANPAD, 2006.
- DUNNING, J. H. Towards an eclectic theory of international production: some empirical tests. **Journal of International Business Studies**, v. 11, n. 1, p. 9-31, 1980.
- EASTERBY-SMITH, M.; CROSSAN, M.; NICOLINI, D. Organizational Learning: Debates Past, Present and Future. **Journal of Management Studies**. September, 2000.
- EASTERBY-SMITH, M.; SNELL, R.; GHERARDI, S. Organizational learning: diverging communities of practice. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 259-272, 1998.
- ELKJAER, B. Organizational learning: the 'third way'. **Management Learning**, v. 35, n. 4, p. 419-434, December, 2004.
- ELKJAER, B. Pragmatism: a learning theory for the future. In: ILLERIS, K. **Contemporary Theories of Learning**. New York: Taylor; Francis Routledge, 2009. Cap. 5, p. 74-89.
- ERIKSSON, K. *et. al.* Experiential knowledge and cost in the internationalization process. **Journal of International Business Studies**, 28(2): 337-360, 1997.
- FENWICK, T. **Experiential Learning: A Theoretical Critique from Five Perspectives**. Information Series No. 385. ERIC Clearinghouse on Adult, career, and Vocational Education, Columbus. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC. 2001.
- FORSGREN, M., The concept of learning in the Uppsala internationalization process model: a critical review. **International Business Review**, n. 11, p.257-277, 2002.
- GADDE, L. E.; MATTSSON, L. G. Stability and Change in Network Relationships, **International Journal of Research in Marketing**, Vol. 4, Nº 1, pp. 29-41. 1987.
- GHERARDI, S.; NICOLINI, D.; ODELLA, F. Toward a social understanding of how people learn in organizations. **Management Learning**, v. 29, n. 3, p. 273-297, 1998.
- HALLEN, L.; JOHANSON, J.; MOHAMED, N. S. Interfirm adaptation in business relationships. **Journal of Marketing**, 55(2): 29-37, 1991.
- HAVILA, V.; JOHANSON, J.; THILENIUS, P. "International business-relationship triads", **International Marketing Review**, Vol. 21 Iss: 2, pp.172 - 186, 2004.
- HILAL, A.; HEMAIS, C. A. Da Escola de Uppsala à Escola Nórdica de Negócios Internacionais: uma Revisão Analítica. In: XXX Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2001.
- HOLM, D. B.; ERIKSSON, K., JOHANSON, J. Business Networks and Cooperation in International Business Relationships. **Journal of International Business**, 1996.

- JARVIS, P. Meaningful and meaningless experience: toward an analysis of learning from life. **Adult Education Quarterly**, v. 37, n. 3, p. 164-172, Spring, 1987.
- JOHANSON, J.; WIEDERSHEIM-PAUL, F. The internationalization of the firm: Four Swedish cases. **Journal of Management Studies**, 12(3): 305–322, 1975.
- JOHANSON, J.; VAHLNE, J. E. The internationalization process of the firm: a model of knowledge development and increasing foreign commitments. **J Int Bus Stud** 8:23–32, 1977.
- JOHANSON J.; VAHLNE J. E. The Mechanism of Internationalization. **International Marketing Review**, 7(4), 11-24, 1990.
- JOHANSON J.; VAHLNE J. E. Business relationship commitment and learning in the internationalization process. **J Int Entrep** 1(1):83–101, 2003.
- JOHANSON J.; VAHLNE J. E. Commitment and opportunity development in the internationalization process: A note on the Uppsala internationalization process model. **Management International Review**, 46(2): 1–14. 2006.
- JOHANSON J.; VAHLNE J. E. The Uppsala internationalization process model revisited—from liability of foreignness to liability of “Outsidership”. **J Int Bus Stud**, 1411–1431, 2009.
- JOURNAL OF INTERNATIONAL BUSINESS STUDIES – JIBS. Disponível em <<http://www.palgrave-journals.com/jibs/index.html>> Acesso: 22 de março de 2012.
- KIM, D. The link between individual learning and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1, p. 37-50, Fall, 1993.
- KOGUT, B.; SINGH, H. The effect of national culture on the choice of entry mode. **Journal of International Business Studies**, 19(3): 411-32. 1988.
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- MELIN, L. Internationalization as a strategy process. **Strategic Management Journal**, v. 13, p. 99-118, 1992.
- MEZIROW, J. Making meaning: the dynamics of learning. In: _____. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- MIETTINEN, R. The concept of experiential learning and John Dewey’s theory of reflective thought and action. **International Journal of Lifelong Education**, v. 19, n. 1, p. 54-72, Jan./Feb., 2000.
- PEDERSEN, T.; PETERSEN, B. Explaining gradually increasing resource commitment to a foreign market. **International Business Review**, 7, 483–501. 1998.
- ROSA, P. R.; RODHEN, M. I. S. Internacionalização de uma empresa brasileira: um estudo de caso. *Revista Eletrônica de Administração*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 1-23, 2007.
- SIMON, H. A. Bounded Rationality and Organizational Learning. **Organization Science**, v. 2, No. 1, Special Issue: Organizational Learning: Papers in Honor of (and by) James G. March (1991), pp. 125-134.
- SCHWEIZER, R.; VAHLNE J.E; JOHANSON, J. Internationalization as an entrepreneurial process. **Journal Int Entrep** 8:343–370, 2010.
- SHARMA, V. M.; ERRAMILLI, M. K. Resourcebased Explanation of Entry Mode Choice. **Journal of Marketing Theory and Practice**, v. 12, n. 1, p. 1-18, 2004.
- SHARMA, D. D.; JOHANSON, J. Technical consultancy in internationalization. **International Marketing Review**, 4(4): 20–29. 1987.
- THORELLI, H. B. Networks between markets and hierarchies. **Strategic Management Journal**, 7(1) 37-51. 1986.
- WIEDERSHEIM-PAUL, F., OLSON, H.-C.; WELCH, L. S. Preexport activity: The first step in internationalization. **Journal of International Business Studies**, 8(1): 47–58. 1978.
- VERNON, R. International Investment and International Trade in the Product Cycle. **Quarterly Journal of Economics**, v. LXXX, p. 190-207, 1966.