

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL, LIDERANÇA, RESPONSABILIDADE: FATORES PROPULSORES E INIBIDORES

ORGANIZATIONAL LEARNING, LEADERSHIP, RESPONSIBILITY:
PROPULSIVE AND INHIBITORY FACTORS

NILDES R. PITOMBO LEITE
LUZ MARINA APARECIDA PODDIS DE AQUINO

Resumo

Este artigo objetiva compreender e apresentar as relações observadas entre aprendizagem organizacional, liderança e responsabilidade, assim como a interação dinâmica entre elas. Trata-se de um estudo de caso, em um grupo nacional de três organizações do ramo petroquímico, de nomeado Grupo ALOR, realizado com o corte tipo longitudinal, ao longo do tempo de doze meses não consecutivos. Coletaram-se os dados primários por meio de observação direta e participante, envolvendo-se vinte e sete executivos de primeiro e segundo escalões, dessas três organizações e os secundários de documentos do Grupo e específicos de cada uma dessas organizações. A interpretação dos dados primários deu-se a partir da categorização conforme Bardin (1977). Os resultados mostram, com base nos discursos dos executivos, fatores propulsores da aprendizagem essencialmente voltados para as três organizações, enquanto os inibidores, mais voltados para o Grupo ALOR, notadamente focados no executivo do topo, sua forma de liderar e comprometer-se com a aprendizagem organizacional.

PALAVRAS-CHAVE

Aprendizagem organizacional. Liderança. Responsabilidade. Fatores Propulsores. Fatores inibidores.

Abstract

This article aims to understand and present the observed relationships between organizational learning, leadership and responsibility, as well as the dynamic interaction between them. This is a case study in a group of national organizations in the petrochemical industry, called Group ALOR, conducted with a longitudinal cut along the period of twelve months, not consecutive. Were collected primary data through direct observation and participant, involving, twenty-seven executives of the first and second levels, these three organizations and secondary documents of the Group and specific to each of these organizations. The interpretation of primary data took place from the categorization according to Bardin (1977). The results show, based on speeches from executives, propulsive factors of learning mainly focused on the three organizations, while the inhibitors, more forward-Group ALOR, especially focused on the top executive is his way to lead and commit to the organizational learning.

KEYWORDS

Organizational learning. Leadership. Responsibility. Propulsive factors. Inhibitory factors.

Introdução

Considere-se que o trabalho de aprendizagem remonta aos tempos de Sócrates, cuja essência é tirar das pessoas o que elas já sabem, mas que ainda não têm consciência, mostrando-lhes quão capazes são. Jean-Jacques Rousseau, Carl Rogers, Leo Buscaglia e Georgi Lozanov, cada um ao seu tempo, corroboraram o trabalho pioneiro de Sócrates e reforçaram o

processo de facilitação da aprendizagem com a não-diretividade.

Permitindo-se uma incursão no campo das artes literárias, confira-se a poesia de Bach (1977, p. 50) resumindo os pensamentos dos estudiosos supramencionados e mostrando o trabalho de desenvolvimento das habilidades intra e interpessoais como um processo contínuo. "Aprender é descobrir aquilo que você já sabe. / Fazer é

demonstrar que você o sabe. / Ensinar é lembrar aos outros que eles sabem tanto quanto você. / Vocês são todos aprendizes, fazedores, professores”.

Ressalte-se que, quer se recorra aos filósofos, psicólogos, cientistas ou poetas, a complexidade da questão de aprendizagem reside na impossibilidade de prescrições de receita ou fórmula para variadas situações. Isso exige do pesquisador acadêmico, do consultor e do pesquisador voltado para a transformação organizacional, o depuramento do seu instrumental conceitual e de diagnose, quando do trato do desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem que pressupõe comprometimento dos empregados com os objetivos organizacionais.

Saliente-se que, em seus estudos, Bastos *et al.* (2002) ajudaram a perceber o espaço delimitado das pesquisas no campo da aprendizagem organizacional, dividido em duas vertentes: a da aprendizagem organizacional, representada preponderantemente pelos pesquisadores acadêmicos e a das organizações de aprendizagem, notadamente incrementada pelos consultores e pesquisadores voltados para a transformação organizacional.

Relembrando-se, a responsabilidade pela difusão dos temas - aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem - findou, recaindo sobre Senge (1990), quando recebeu da mídia os títulos de “pai e de criador da aprendizagem organizacional”. Entretanto, desde quando fizeram o questionamento sobre “o que é de fato aprender”, Argyris e Schön, a partir de 1974, e conforme aludido por Valença (1997), se voltaram para os primórdios da filosofia clássica, reafirmando que o sujeito sabedor só sabe que sabe algo quando é capaz de produzir aquilo que diz que sabe. Observe-se a semelhança do que é dito por Argyris e Schön e o conteúdo do poema de Bach (1977).

Valença reiterou que Argyris e Schön são os verdadeiros precursores da ciência da ação e da aprendizagem organizacional, temas cuja base científica repousa nos princípios de competência, de aprendizagem e de justiça nas relações humanas e organizacionais, em substituição aos princípios correntes de bem-estar, de satisfação e de lealdade, tão em voga na literatura gerencial. Relembrou, ainda, a alegação de Argyris e Schön, em 1978, acerca

da proposta de aprendizagem organizacional nascida da investigação desses estudiosos sobre as teorias de ação que os indivíduos trazem para as suas interações. Ambos inspirados em John Dewey, Kurt Lewin e Jürgen Habermas desenvolveram a proposta da aprendizagem da teoria da ação e dos sistemas de aprendizagem organizacional.

Reenfatizam-se as ideias de Argyris (1977), quando advogava que, ainda que se tentasse, nenhuma perspectiva isolada de compreensão do fenômeno organizacional seria capaz de esgotar, de fato, o significado da aprendizagem organizacional, reafirmando, assim, o princípio da complexidade relacionada à questão da aprendizagem. Easterby-Smith, Burgoyne e Araújo (2001) sublinharam o fato de após tantas décadas, em que a aprendizagem organizacional esteve presente na literatura sobre estudos gerenciais, ela teve o seu reconhecimento incrementado, apenas nos últimos anos, valorizando, então, o trabalho de difusão dos temas aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem, realizado por Senge (1990).

Este artigo objetiva compreender e apresentar as

relações observadas entre aprendizagem organizacional, liderança e responsabilidade, assim como a interação dinâmica entre esses três pontos, em um grupo nacional de três organizações do ramo petroquímico, com o corte tipo longitudinal, ao longo de doze meses não consecutivos.

A interação dinâmica entre aprendizagem, liderança e responsabilidade nas organizações

Relembre-se que o significado de aprender, atribuído pela Larousse Cultural (1999, p.77), é “tornar-se apto, capaz, em consequência da experiência e da observação”. Do mesmo modo, os significados imputados à aprendizagem são: “ação de aprender, aprendizado; tempo durante o qual se aprende; tempo durante o qual se é aprendiz”.

Saliente-se que esses significados são vistos nos trabalhos de Argyris e Schön (1996), ao reforçarem que a aprendizagem organizacional não é meramente aprendizagem individual, embora as organizações aprendam somente por intermédio da experiência e da ação dos indivíduos, e de Senge, *et al.* (1999), ao afirmarem que os indivíduos somente

podem aprender quando são capazes de agir baseados em suas próprias experiências.

Reitere-se que as obras e a pesquisa experimental de Argyris e Schön (1978, 1996) estão voltadas para a questão de aprendizagem individual e organizacional e, para eles, a aprendizagem organizacional só se dá por meio da aprendizagem individual, não obstante a individual poder ocorrer, ainda que a organização não se beneficie dela. Em 1978, os autores trouxeram a noção dos ciclos de aprendizagem, na qual o ciclo duplo caracteriza-se pela natureza da aprendizagem profunda, uma vez que os membros da organização modificam, de forma paradigmática, os seus modelos mentais, valores, crenças e pressupostos fundamentais e, por conseguinte, suas estratégias de ação. Por sua vez, o ciclo único caracteriza-se pela natureza da aprendizagem restrita, voltada apenas para o aperfeiçoamento dos repertórios e estratégias de ação correntes dos membros da organização, não implicando, portanto, mudanças paradigmáticas de valores, crenças e pressupostos desses membros.

Recorrendo-se à perspectiva conceitual tem-se: em

1977, Argyris tratou a aprendizagem organizacional como um processo de identificação e correção de erros; Fiol e Lyles, em 1985, lhe atribuíram o significado de um processo de aperfeiçoamento das ações, por meio de compreensão acurada e aquisição de melhores conhecimentos; Staats e Staats, *apud* Bernardes (1988), afirmaram ser a aprendizagem a modificação do comportamento, de forma relativamente permanente, ocorrida como resultado da prática; Kim ressaltou, em 1993, que a aprendizagem organizacional é algo maior que a soma das aprendizagens individuais, pois carrega consigo o conceito de sinergia; Mariotti, em 1995, lembrou que os valores humanos potencialmente existentes nas organizações estão a serviço de quem possa mobilizá-los no processo de aprendizagem organizacional; em 1997, Fleury e Fleury também trataram a aprendizagem organizacional como um processo de mudança, resultante de prática ou experiência anterior, que poderia vir, ou não, a manifestar-se em perceptível mudança de comportamento; Antal *et al.* (2001) relacionaram a aprendizagem organizacional

com mudança e consideraram que ela está assentada, fundamentalmente, na cultura organizacional.

Perceba-se que as ideias de Antal *et al.* estão ancoradas em Schein (1993), o qual fomentou o debate de como os padrões culturais, dominantes em uma organização, podem dificultar os processos de aprendizagem e mudança, principalmente quando os desafios que se estabelecem são o de desaprender e aprender novamente.

Prosseguindo-se com a perspectiva conceitual, constata-se que, em 1990, Senge apresentou a ideia de que, nas organizações de aprendizagem, as pessoas podem: expandir continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam; fazer surgir novos e elevados padrões de raciocínio; libertar a aspiração coletiva e as pessoas aprendem continuamente a aprender em grupo. Registre-se que Senge foi reforçado por Argyris e Schön (1996), quando advogaram que as organizações só poderiam aprender por intermédio de indivíduos que aprendem e, não obstante o aprendizado individual não garantir o aprendizado organizacional, sem o individual não haveria como ocorrer o

organizacional. Por sua vez, Garvin, em 1993, ressaltou que as organizações de aprendizagem são capacitadas para criar, adquirir e transferir conhecimentos, bem como modificar seus comportamentos para refletir em novos conhecimentos e *insights*.

Confira-se que, em parte, as pesquisas mais recentes acerca de aprendizagem nas organizações trazem uma revisão compilatória da literatura mais antiga, contemplando, principalmente, as ideias de Argyris, Schön, Garvin e Senge. Antonello (2005) trouxe um conceito que abrange essa ideia da revisão, envolvendo a compreensão da aprendizagem contínua, já enfatizada por Argyris (1999). A autora reforçou as ideias de processo, de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, abarcando todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais.

Retire-se do escopo de revisão compilatória, e note-se que Abbad e Borges-Andrade (2004) retrataram a aprendizagem

como um processo psicológico essencial para a sobrevivência dos seres humanos no decorrer de todo o seu desenvolvimento e alertaram para a existência de diferentes perfis de indivíduos, cada qual requerendo, portanto, condições distintas de aprendizagem. Saliente-se que essa visão de aprendizagem encontra respaldo em Rogers, *apud* Buscaglia (1995), em seu princípio de que a aprendizagem inicia no indivíduo e aquele que quiser aprender aprenderá. Enfatize-se, ainda, o trabalho de Valença, Kröenigs e Hare (2004), no qual o processo de pesquisa sobre o fenômeno da aprendizagem organizacional, essencialmente sob a égide dos conceitos dos renomados cientistas, Bales, Argyris e Schön, oferece uma perspectiva de continuidade e aprofundamento, no Brasil, tanto para o pesquisador acadêmico, para o consultor e para o pesquisador voltado para a transformação organizacional.

Observe-se que identificar, corrigir, expandir, aperfeiçoar, compreender, criar, adquirir, transferir, modificar e refletir são verbos de ação contidos nos conceitos difundidos de aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem,

aqui citados, que, por si sós, geram a ideia de processo contínuo de aprender/descobrir, fazer/demonstrar, ensinar/lembrar, registrados no poema de Bach (1977).

Reforce-se que a aprendizagem organizacional e as organizações de aprendizagem precisam ser vistas com o mesmo rigor por pesquisadores acadêmicos, consultores, pesquisadores voltados para a transformação organizacional e líderes. Senge (1998) enfoca o papel das lideranças nas organizações de aprendizagem como o de projetistas, regentes e professores, responsáveis por construir organizações onde as pessoas expandam continuamente suas capacidades de entender complexidades, esclarecer visões, e aperfeiçoar modelos mentais compartilhados, responsáveis, portanto, pela aprendizagem, nos atos de aprender, descobrir, fazer, demonstrar, ensinar, lembrar.

A partir de então, solidifiquem-se as ideias advindas de que no processo de aprendizagem: liderar não é mais uma questão de usar o poder, qualquer que seja a sua forma; o líder precisa compreender que as habilidades e os comportamentos que o fizeram eficaz no passado podem ser contraproducentes

num dado momento, em que a equipe se torne comprometida a trabalhar de forma extraordinária e a energia e o entusiasmo para aprender mostrem-se palpáveis.

Constate-se, com isso, que os significados de liderar e de liderança, atribuídos pela Larousse Cultural (1999, p. 569) falam de “direção, comando e hegemonia”. Por outro lado, verifique-se que Helliwell (2002) afiançou que, quando os líderes delegam autoridade àqueles que executam o trabalho, as pessoas, notadamente, ficam à altura da responsabilidade e tomam decisões excelentes. Tais ideias encontram reforço em Senge (1990), quando afirmou que, basicamente, nada se pode fazer para se conseguir engajamento e participação de outra pessoa sem a exigência de liberdade de escolha.

Certifique-se que Lapierre (1994) lembrou a visão da liderança baseada na correspondência da relação líderes/liderados, a qual promove a confirmação da própria existência somente por meio da adesão aos líderes. Deve existir, portanto, correspondência entre a visão e as ações que esses líderes propõem e os desejos e as necessidades dos liderados.

Nessa perspectiva, a aprendizagem organizacional é

percebida como uma ação integradora, em que saber, ensinar, aprender e fazer são partes de um mesmo *continuum* e habilidades, atitudes e comportamentos são testados na dinâmica da aprendizagem conjunta. Helliwell (2002) lembrou a questão da valorização dos liderados nas organizações via garantia de tratamento justo, respeitoso e responsável, por assegurar oportunidades para desenvolver o coração e a mente no trabalho. Note-se o alinhamento entre as ideias de Helliwell e os princípios de competência, de aprendizagem e de justiça nas relações humanas e organizacionais, preconizados por Argyris e Schön (1978).

Retomem-se os significados de responsabilizar e responsabilidade, trazidos pela Larousse Cultural (1999, p.787): “chamar à responsabilidade; tornar, considerar responsável”; “caráter ou estado do que é responsável; obrigação geral de responder pelas consequências dos próprios atos ou pelos de outros”. Associem-se Senge *et al.* (1999) lembrando que, se os membros organizacionais tiverem de agir de maneira responsável, eles deverão ter autonomia suficiente para realizar mudanças

quando e onde forem necessárias. Assuma-se, então que, quanto mais as lideranças estiverem dispostas a se ocupar em projetar os processos de aprendizagem, verificar como os liderados descrevem seu próprio senso de propósito e estimular a aprendizagem para todos os integrantes das equipes, mais as organizações podem tender a facilitar o acontecimento das mudanças necessárias em seus cotidianos, pois as equipes saberão responder à altura dos desafios aos quais estarão submetidas.

Relembre-se, por fim, que a aprendizagem organizacional é exigente da compreensão fenomenológica que, por si só, encerra, a partir da compreensão dos conceitos difundidos na literatura, podendo-se auferir, nesses conceitos, as relações entre aprendizagem organizacional, liderança e responsabilidade, assim como a interação dinâmica entre elas.

Os aspectos metodológicos

Caracterize-se este artigo como exploratório, uma vez que pretendeu investigar as relações observadas entre aprendizagem organizacional, liderança e responsabilidade, assim como a sua interação dinâmica, em um

grupo nacional de três organizações do ramo petroquímico, aqui denominado Grupo ALOR. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, com a utilização do método de estudo de caso, cuja adoção demonstrou-se coerente, uma vez que focou um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real (YIN, 2005).

A pesquisa foi realizada com o corte tipo longitudinal, observando-se o desenvolvimento do fenômeno ao longo do tempo de doze meses não consecutivos. Coletaram-se os dados primários por meio de observação direta e participante, tomando-se como respondentes vinte e sete executivos de primeiro e segundo escalões dessas três organizações, todos eles em suas reuniões naturais de negócios, por um período inicial de seis meses. Novas observações mensais foram feitas, por mais seis meses, o que permitiu identificar as transformações periódicas do fenômeno observado.

Como instrumento de análise qualitativa de alto teor analítico, caracterizado pela possibilidade de intervenção em tempo real no curso da análise e de confrontação das percepções dos participantes, em suas similitudes e contradições a

respeito dos temas relacionados com o objeto desta pesquisa, com base em Ruediger e Riccio (2004), foi escolhida, adicionalmente, a técnica do grupo focal, pois, além das percepções individuais poderiam ser obtidas as percepções oriundas das interações dos integrantes do grupo, expressas nas estruturas discursivas e na defesa ou crítica de temas e aspectos relevantes. Assim, ao final dos dois períodos, constituiu-se um grupo de foco com onze representantes das três organizações, incluindo primeiro, segundo e terceiro escalões, para a discussão dos resultados obtidos nas observações.

Levantaram-se os dados secundários de documentos do Grupo ALOR e específicos de cada uma das três organizações envolvidas na pesquisa. A interpretação dos dados primários deu-se a partir da categorização desses dados, conforme Bardin (1977).

Relembre-se que em toda a literatura pesquisada foram encontradas características de aprendizagem organizacional e de organizações de aprendizagem, que consubstanciaram as categorias obtidas, com base nos discursos dos executivos, para as análises deste artigo, quais sejam: disposição em assumir riscos;

baixas indicações de raciocínio defensivo; descentralização das estruturas organizacionais; reflexão, flexibilidade e tolerância; baixa resistência à mudança; detecção e correção de erros; reorientação de comportamento; criação de conhecimento; comunicação fluída. Fez-se uso da metodologia reflexiva e da análise do discurso dos executivos, ambas com base em Vergara (2005).

Para a utilização da análise do discurso foram, ainda, levadas em consideração as contribuições de Flick (2004), que mostram o envolvimento de estudos analíticos do discurso, combinando procedimentos analíticos linguísticos com análises de processos de conhecimentos e construções, sem se restringirem aos aspectos formais das apresentações e dos processos linguísticos. Optou-se pela análise do discurso como método de tratamento dos dados, privilegiando-se duas, das oito categorias de análise da linguagem, apresentadas por Putnam e Fairhurst (2001), no âmbito dos estudos organizacionais: linguística cognitiva, por privilegiar o estudo dos padrões do discurso que emergem dos processos mentais; semiótica, por ampliar o foco dos

estudos da linguagem, incluindo códigos não verbais.

O estudo de caso

O Grupo ALOR é um reconhecido grupo nacional do ramo petroquímico, localizado em diversos Estados, do qual foram investigadas três organizações situadas em um mesmo Estado e com números de empregados aproximadamente iguais. Nos últimos anos, essas três organizações têm se proposto a criar uma cultura de aprendizagem que possa vir a favorecer todo o Grupo, nacionalmente falando.

Movidos pelo desejo de aprender sobre a situação do Grupo ALOR, executivos de primeiro e segundo escalões redigiram e documentaram a visão de futuro que queriam ter e passaram a discuti-la em suas reuniões mensais de negócios, de modo sistemático, no sentido de buscar os fatores propulsores que eles acreditavam poder existir entre eles: “Queremos que o Grupo ALOR seja reconhecido como um grupo harmônico de

peçoas integradas e participativas, com objetivos idênticos, visando atingir metas que propiciem seu crescimento sustentado e a perpetuação das organizações que o integram”.

Entretanto, nessas reuniões, esses executivos declararam deparar-se com graves fatores por eles considerados inibidores e oriundos da excessiva centralização do executivo do topo do Grupo, declarada e/ou veladamente temida por grande parte dos executivos das demais organizações que o compõem.

No que tange à interação dinâmica entre aprendizagem organizacional, liderança e responsabilidade, buscou-se extrair, dos discursos registrados nos protocolos de observações, fragmentos de mensagens categorizados como fatores propulsores e inibidores ao processo de aprendizagem, conforme percebidos pelos vinte e sete executivos que fizeram parte desta pesquisa. Tais fragmentos dão suporte às nove categorias obtidas e estão apresentados nos QUADROS 1 e 2.

QUADRO 1
Fatores Propulsores e Inibidores da Aprendizagem
(seis meses, iniciais)

Categorias obtidas nas observações	Fragmentos dos discursos que as corroboram
1. Disposição em assumir riscos	"O medo do líder de topo do grupo das três organizações é o nosso ponto comum e nos faz ver as nossas incompetências sem vermos uma saída".
2. Baixas indicações de raciocínio defensivo	"Alguns de nós aqui do grupo ainda não conseguem reconhecer as suas causalidades, transferindo a responsabilidade para o outro e/ou para o contexto. Fazemos um trato: quando pontuados os movimentos de defensividade precisamos atentar que eles precisam ser internalizados para que haja mais eficácia no nosso processo de mudança". "Algumas lideranças ainda não estão preparadas para ser questionadas e são observados resistências e comportamentos defensivos".
3. Descentralização das estruturas organizacionais	"Não basta termos intenção e desejo para as coisas acontecerem. Precisamos nos questionar e buscarmos mecanismos para sairmos do estágio de pouca delegação no geral, muita centralização de alguns líderes, e aprendermos a conviver com o excesso de centralização por parte do nosso líder de topo do Grupo ALOR".
4. Reflexão, flexibilidade e tolerância	"Quando estamos no mesmo barco não importa saber de que lado está o furo. A união e a integração se retroalimentam. Quando nos aproximamos percebemos mais pontos em comum que diferenças. Quando nos colocamos no lugar do outro, o problema que até então era do outro passa a ser nosso. Se unirmos os pensamentos contraditórios, então temos muito a aprender uns com os outros".
5. Baixa resistência à mudança	"Temos dificuldade de pedir ajuda quando teoricamente é nossa área de competência no assunto. Se não procuramos mudar isso vamos continuar com ilhas dentro do grupo organizacional".
6. Detecção e correção de erros	"Ainda não internalizamos a filosofia de que o resultado em equipe é maior que o individual, pois ainda existe a necessidade de recebermos os louros do trabalho. Há pouca clareza na definição de nossas responsabilidades associada ao comprometimento dos nossos liderados e muitos de nós ainda não estamos receptivos para atuar sem vaidade e com a ampliação do conhecimento porque ainda não estamos abertos para a aprendizagem".
7. Reorientação de comportamento	"Somos unânimes em afiançar que há dificuldade na obtenção de confiança em nosso líder maior e consideramos o seu envolvimento de crucial importância para a reorientação do comportamento de toda a nossa organização".
8. Criação de conhecimento	"Resta-nos reconhecer que nem todos nós - os líderes - estamos conhecendo as necessidades dos nossos liderados, por razões, tanto de ordem emocional quanto de ordem racional". "Assumimos, aqui e agora o acordo para exercitar o papel de facilitadores de aprendizagem, evitando deixar que especialistas externos sejam os facilitadores em nosso lugar, todo o tempo".
9. Comunicação fluida	"A dificuldade nas comunicações, tanto vertical, quanto horizontal é o nosso maior entrave aos processos das nossas organizações".

Fonte: Dados da pesquisa (2008).

Observe-se, no QUADRO 1, a presença de mais fatores inibidores que propulsores.

Entretanto, em todas as nove categorias, há também a presença latente do desejo dos

executivos de mudar o contexto no processo de aprendizagem das três organizações envolvidas.

Leve-se em consideração, na categoria 1, o papel de facilitador de aprendizagem, no qual o líder, além de necessitar entrar em contato com suas próprias competências, precisa estar cômico da importância da confiança em si e na potencialidade dos demais, reconhecendo e aceitando suas próprias limitações, conforme Rogers (1977). Essa categoria engloba a afirmação de Buscaglia (1984), de que problemas, em interação humana, são inevitáveis e relações exigem destemerm, afirmar-se comprometer-se.

Observe-se, na categoria 2, o que Senge (1990) advoga: por constituírem sinal de que não está ocorrendo aprendizagem, as rotinas defensivas podem ser um grande aliado na formação de uma equipe de aprendizagem. Senge *et al.* (1995) afirmam que, no momento em que um grupo passa a compartilhar autoridade, é verificado um valor adicionado à intimidade e essa mudança cria o clima propício a decisões difíceis em tempos difíceis.

Apresente-se, na categoria 3, o que é enunciado por Argyris (1990), ou seja: quando os executivos de segundo escalão

visualizam os sistemas de informação da organização como abstratos, objetivos e distantes, assim como parciais, injustos e desumanos, os executivos de primeiro escalão podem ver-se a refletir, localmente, como parciais, injustos e desumanos.

Na categoria 4, a flexibilidade e a tolerância são exercitadas com a criação do clima favorável a permitir que as diferenças individuais sejam tratadas abertamente e haja concentração plena nas metas das equipes, por meio da reflexão, de acordo com Pitombo (1999).

Saliente-se, na categoria 5, o que é tratado por Rogers (1977) acerca da aprendizagem autodescoberta e autoapropriada, considerada a mais difícil, pois implica abandonar atitudes defensivas, pelo menos temporariamente, para tentar compreender como outra pessoa concebe e sente a sua experiência. Todavia, note-se que, conforme afirmado por Senge (1990), quando existe um objetivo concreto e legítimo, as pessoas são capazes de dar tudo de si e aprenderem, não por obrigação, mas por livre escolha.

Na categoria 6,, destaque-se que para Valença, Kröenigs e Hare (2004), a aprendizagem

pode ser vista como um antídoto para o erro, uma vez que o indivíduo aprende quando o detecta, o identifica e o corrige, demonstrando capacidade de recuperar o hiato entre intenção e resultados. Atente-se para Senge (1990), ao afirmar que o aprendizado conjunto é o processo de alinhamento e desenvolvimento de um grupo com vistas a criar os resultados que seus membros realmente desejam.

Tem-se, na categoria 7, a visão de Jack Welch *apud* Helliwell (2002) afirmando que as empresas não podem distribuir autoconfiança, mas devem dar a cada um dos empregados a oportunidade de sonhar, de se arriscar e de vencer e, em consequência, ganhar autoconfiança. Para tanto, confirme-se Senge (1998), ao advogar que a história do líder, seu senso de propósito, seus valores e visão estabelecem a direção e o alvo e, por meio deles, as pessoas literalmente começam a ver, cada vez mais, aspectos da realidade como algo que elas, coletivamente, podem influenciar.

Perceba-se, na categoria 8, como Casali e Izquierdo (1997) afirmam que: a aprendizagem é um processo neural complexo; envolve estruturas cerebrais

definidas, interligadas entre si; as emoções e os afetos proporcionam motivação. O papel do líder, no exercício da aprendizagem, está a serviço de facilitar, aprender e criar parcerias para a aquisição do conhecimento em toda a organização.

Observe-se o modo como Mellander (1993) enfatiza a importância do compartilhamento na ação de facilitação da aprendizagem: cada vez mais, a responsabilidade está sendo compartilhada e esse compartilhamento está gerando novas formas de instrução, cujos objetivos, conteúdo e métodos são compatíveis com o conhecimento próprio do indivíduo e com o processo espontâneo de aprendizado. Por sua vez, Senge *et al.* (1995) atestam: mudar a maneira de interagir significa reprojeter, não apenas as estruturas formais da organização, mas os padrões de interação entre pessoas e processos; aprender, em organizações, significa testar continuamente as experiências e transformá-las em conhecimento acessível a toda a organização e pertinente ao seu propósito vigente.

Ressalte-se que, na categoria 9, Argyris e Schön (1996), dentre os pressupostos de

sua proposta, consideram que a aprendizagem organizacional depende do sistema de geração de informações e do modo como os sistemas organizacionais tratam das informações ambíguas, paradoxais ou inacessíveis. Senge *et al.* (1995) consideram que a capacidade de dialogar aberta e francamente representa uma promessa extraordinária para a

equipe executiva. Infelizmente, pontos de vista divergentes aparecem com frequência como tensões e conflitos não declarados.

Constate-se, no QUADRO 2, elaborado a partir das observações dos seis últimos meses, a presença de mais fatores propulsores em meio aos inibidores, em todas as nove categorias.

QUADRO 2
Fatores Propulsores e Inibidores da Aprendizagem
(seis meses, finais)

Categorias obtidas nas observações	Fragmentos dos discursos que as corroboram
1. Disposição em assumir riscos	“Aprendemos melhor quando escolhemos focar a coragem em lugar do medo. É possível sermos o que somos sem medo do julgamento ou da represália”.
2. Baixas indicações de raciocínio defensivo	“Às vezes nós temos apego àquilo que fazemos. Foi surpreendente abrir todas as informações e descobrir que nosso trabalho não ia morrer e sim dar seguimento com mais enriquecimento. Conhecendo nossas limitações estaremos fazendo uma auto-avaliação de competência. Desta forma nasce nosso comprometimento e para exercitar o comprometimento organizacional é necessária a disponibilidade da alta administração, clareza e participação na comunicação e discussão, entusiasmo, ouvir as pessoas e criar oportunidades de encontros das nossas ações. Alcançar o objetivo desse nosso grupo, compartilhando as informações foi melhor que alimentar a vaidade de mostrar o novo individualmente, como era a nossa prática”.
3. Descentralização das estruturas organizacionais	“Já é possível fazermos reunião de negócios com facilidades competentes, descentralizadas e com foco estruturado nos temas de cada área. Temos demonstrado consistência de propósito ao continuar validando temas levantados no nosso diagnóstico e na construção do nosso contrato psicológico junto aos demais escalões”.
4. Reflexão, flexibilidade e tolerância	“Comportamo-nos como uma comunidade, onde estava havendo participação intensa. Havia uma liderança e ela estava no centro. Aprendemos que podemos compartilhar nossas lideranças. A educação voltada para o meio ambiente é uma realidade nas três organizações. Reconhecemos nossa ignorância e, a partir desse acolhimento, pudemos transformá-la. A abertura para a doação é um fator importante para a nossa aprendizagem. Neste momento estamos derrubando as muralhas do orgulho. O time é muito bom. Se conseguirmos levá-lo adiante teremos muito sucesso. Nós, os líderes, temos papel de educadores porque procuramos conscientizar, despertar a vontade de crescer, questionar os processos e fazer a transferência de experiências”.
5. Baixa resistência à mudança	“O trabalho em colegiado só é possível se estamos abertos a pedir e dar ajuda e, se fica claro que as pessoas têm competências diferentes, elas buscam ajudar e é essa complementaridade que permite a nossa liderança ser eficaz”.
6. Detecção e correção de erros	“Para que uma área funcione tem que ser vista como um organismo vivo e o gerente/líder é o mentor. O sucesso dos gerentes é o sucesso dos seus liderados. O difícil é querer fazer. O incentivo à abertura para a derrubada de barreiras já é um fato consumado em muitas áreas nas três organizações. A assunção das nossas responsabilidades com os jogos diminuiu a distância do ‘ nós x eles ’”. “A escolha do momento adequado foi importante para a eficácia dos <i>feedbacks</i> que trocamos. Descobrimos que a melhor das nossas intenções não nos levou à melhor comunicação e que é importante incluir as pessoas da área na qual cada projeto será elaborado. Refletir sobre os ganhos oriundos das tais bases de aprendizagem contínua, competência e justiça foi o nosso maior ganho”. “Ao percebermos que em nosso processo de decisão em equipes são importantes, tanto a geração de informações válidas e úteis, quanto a abertura para recebermos as contribuições, nos comprometemos a: manter nossa postura pró-ativa para as investigações, voltados para a flexibilidade com os nossos pontos de vista; olhar as divergências com o foco apenas na ideia; investigar os fatos de forma sistêmica”.

Categorias obtidas nas observações	Fragmentos dos discursos que as corroboram
7. Reorientação de comportamento	“Podemos afirmar que o nosso acordo é exercitar e desenvolver o <i>feedback</i> , a empatia, o conhecimento das áreas, a aplicação de métodos e o uso das capacidades individuais, em favor de mais rendimento e satisfação grupal”.
8. Criação de conhecimento	“Nos demos conta de que, quando um novo conhecimento é difundido em nossa organização, nos cabe, enquanto líderes, direcionar a confusão para a criação do conhecimento através de uma estrutura conceitual que dê sentido às diversas experiências que facilitarão a aprendizagem nossa e dos nossos liderados”. “Reafirmamos que os líderes de nível médio são os elos capazes de resumir o conhecimento tácito, tanto dos empregados, quanto de nós executivos seniores, tornando-o explícito e incorporando-o a novos produtos / serviços e tecnologias. Portanto, nós somos os seus apoios”. “Conectamo-nos, finalmente, com a realidade de que, criar uma atmosfera para a aprendizagem dentro da nossa organização implica responsabilidade nossa, a ser compartilhada em todos os escalões”.
9. Comunicação fluida	“O sindicato entra em ação quando falta informação e quando nós não ouvimos nossos subordinados. Se o incentivo à clareza e à transparência já podem ser percebidos como insumos de novas aprendizagens para a construção de ações eficazes, vamos agir com coragem para buscar mais informações, quando da oportunidade de receber <i>feedback</i> , evitar justificativas diante do <i>feedback</i> recebido e parar de proteger o outro quando da emissão/recepção do <i>feedback</i> . É importante nos darmos conta de que, tão importante quanto ouvir é ser ouvido e nossos liderados esperam isso de nós”.

Fonte: Dados da pesquisa (2008).

Destaquem-se, na categoria 1, dentre os medos detectados pelos pesquisados: o de errar, vertical e horizontalmente; o medo entre os pares, que envolve aspectos de humilhação, valorização e depreciação; o da perda do emprego; o de expressar-se; por parte de alguns executivos, o medo de assumir responsabilidades; o da atualização tecnológica também é encontrado nas três organizações, juntamente com a insegurança pela falta de conhecimento. Registre-se que os pesquisados também trouxeram para discussão a dificuldade encontrada com relação ao líder de topo do Grupo das três organizações. Rememore-se que,

no papel de facilitador de aprendizagem o líder, além de necessitar entrar em contato com suas próprias competências, precisa estar cômico da importância da confiança em si e nos demais, como demonstrado por Rogers (1986).

Com relação à categoria 2, no processo de observação pôde-se registrar, na sequência das colocações, que os pesquisados se davam conta das rotinas defensivas de que se utilizavam no dia-a-dia, as quais alimentavam cada vez mais a omissão e o distanciamento.

Relate-se, nas observações da categoria 3, pouca delegação no geral e muita centralização de alguns pesquisados. Ao final dos

seis primeiros meses ficou registrado o excesso de centralização por parte do líder do topo do Grupo ALOR e notável incremento da integração entre as três organizações. Alguns aspectos da cultura organizacional, ainda vinculados ao executivo do topo, travavam as ações empreendidas pelos dois escalões pesquisados nas três organizações. Entretanto, esses pesquisados experimentavam sentimento de orgulho ao aprender em equipe, construindo o plano de ação para sair do contexto em que se encontravam.

Registre-se, na categoria 4, o quanto ainda é difusa a percepção dos pesquisados para potencializar as diferenças individuais, muito embora essas diferenças não sejam percebidas como focos de discriminação. Em suas reflexões, entretanto, eles constataram o valor real de todas as tarefas, habilidades e competências dentro das três organizações. Cuidar das diferenças individuais implica primeiro reconhecê-las, em seguida aceitá-las e respeitá-las para depois desenvolverem as atividades concretamente, de forma coletiva.

Noticie-se que evitar a acomodação e a resistência às mudanças era o discurso inicial

dos pesquisados, na categoria 5. Continuaram, ao longo dos seis meses finais, com o discurso da superação das defesas organizacionais pela confrontação das necessidades diárias. Eles constataram a dificuldade de pedir ajuda, quando teoricamente era sua área de competência. Constataram também que, com ações resilientes trazidas do cotidiano, o comprometimento das equipes foi alcançado. Descobriram como as dificuldades propiciaram o amadurecimento e o aprendizado nas três organizações, abrindo espaço para o trabalho colegiado.

Comprove-se que, na categoria 6, os pesquisados declararam que “pessoas competentes podem cometer uma série de erros, se são observados os contextos das suas necessidades de aprender, quer individualmente, quer em grupo”. Eles refletiram sobre os jogos existentes nas três organizações: poder, sedução, manipulação e desconfiança. Reconheceram que ainda existe, no Grupo ALOR, a cultura de investigação do erro em busca de culpados e resolveram iniciar a listagem de coisas que os incomodavam, estabelecendo o pacto do comprometimento com o ouvir atento, a serenidade, a

baixa defensividade, a aceitação, razoável naturalidade e busca de mais informações para o entendimento dos contextos e das causalidades de cada um deles. Concluíram que a forma de alcançar a verdadeira harmonia era “confiar que a troca com os liderados precisava ser sempre percebida como fundamental para a aprendizagem do líder”.

Atente-se que, na categoria 7, todos eles foram unânimes em afiançar que há dificuldade na obtenção da confiança dos executivos das organizações do Grupo ALOR em seu líder maior e consideraram que o envolvimento do executivo do topo é, reconhecidamente, de crucial importância para a reorientação do comportamento de todas as organizações que compõem o Grupo.

Note-se que, na categoria 8, a busca pelo trabalho em equipe impulsionou os pesquisados a reconhecerem que nem todos os líderes estavam conhecendo as necessidades dos liderados, por razões, tanto de ordem emocional quanto de ordem racional e os conduziu a abrir a discussão com relação a: honestidade como chave do autoconhecimento; maturidade para questionar e ser questionado; curiosidade e ousadia para ouvir

e ser ouvido; persistência diante das situações problemáticas; amor pela missão; visão direcionada para a aprendizagem; paixão para empreender ações e integridade com propósitos compartilhados. O fruto principal de toda a discussão foi o acordo para exercitar o papel de facilitadores de aprendizagem. A criação do novo conhecimento seria, portanto, fruto dessa interação dinâmica entre aprendizagem organizacional, liderança e responsabilidade, difundida para todos os membros de todas as organizações do Grupo ALOR.

Evidencie-se, entretanto, que os pesquisados declararam a que a necessidade de criar uma atmosfera para a aprendizagem dentro da organização implica: transformar as relações de poder; abrir novos espaços de liberdade; democratizar significativamente; redistribuir poder; tornar eficaz a transparência da aprendizagem individual para a grupal e para a organizacional; tornar as culturas diferenciadas dentro das três organizações, interdependentemente; investir em resultados de longo prazo; mobilizar os integrantes dessas organizações para o compartilhamento solidário e cooperativo de suas aprendizagens

individuais e grupais, a serviço da transformação disseminada dos conhecimentos tácitos; assegurar a manutenção do papel dos integrantes das equipes na produção do conhecimento.

Certifique-se que, na categoria 9, os pesquisados assumiram que a dificuldade nas comunicações, tanto vertical quanto horizontal, era o maior entrave aos processos das organizações do Grupo ALOR. No entanto, constataram que a comunicação não é tolhida, no sentido da expressão de descontentamentos, entre eles. Reconheceram que as três organizações, ao se abrirem para essa compreensão, necessitaram entrar em contato com a consciência de que os propósitos a serem perseguidos se iniciam com o deslocamento para as bases de aprendizagem contínua, competência e justiça, pela comunicação livre, aberta e franca.

Contextualize-se que os fatores fundamentais, trazidos para a iniciação, desenvolvimento e manutenção do processo de discussão do **grupo focal**, dentro do esforço contemplativo de razão/emoção foram: envolvimento do alto executivo com os papéis de aprendizagem; envolvimento das gerências

médias e altas, no desenvolvimento da visão compartilhada; garantia do envolvimento ativo e do vínculo com as metas organizacionais; criação de medidas para avaliar o impacto do processo de aprendizagem; comunicação constante entre todos os envolvidos no processo.

Retome-se Mellander (1993), ao salientar que uma característica comum a todas as organizações de aprendizagem é que elas veem seus funcionários como pessoas. Outra é que elas encaram seus negócios como um sistema integrado, não como uma cadeia linear de eventos.

Registre-se que, nos resultados oriundos das discussões do grupo focal, além das percepções individuais, puderam ser obtidas as percepções originadas das interações dos integrantes do grupo. Assim, os onze representantes das três organizações, incluindo **primeiro, segundo e terceiro escalões**, discutiram os resultados obtidos das observações, em cada uma das nove categorias registradas nos dois períodos de observações e registraram, como relevantes, os pontos dos parágrafos subsequentes.

Ficam confirmados os registros dos seis primeiros

meses, em que os pesquisados declararam como passíveis de melhoria: determinação de acompanhar as próprias necessidades de valorização e apreciação; cuidado com as necessidades de valorização e apreciação dos liderados; cultivo à segurança para que a expressão de sentimentos ocupe o seu lugar; participação ativa na transformação dos aspectos da cultura da organização que inibem a aprendizagem a partir dos erros; apoio à produção do conhecimento, bem como à sua disseminação por toda a organização; facilitação na atualização tecnológica de todos os integrantes das três organizações; assunção da responsabilidade de cuidar do **a u t o c o n h e c i m e n t o**; questionamento das proposições de mudança oriundas do conselho; ganho de velocidade na resolução conjunta de problemas; trabalho contínuo com a vaidade excessiva; exercício da aproximação do discurso com a prática e aprendizagem permanente com a forma de criticar e de processar as críticas recebidas.

Considere-se reiterada a percepção de avanço, nos seis meses finais, no modo de receber e processar *feedbacks*, bem como

de acompanhar as mudanças nas ações deles oriundas. Verifique-se, com isso, a afirmação de Senge *et al.* (1995), a qual evidencia o compartilhamento da autoridade gerando valor adicional à convivência e criando clima propício a decisões difíceis. Ressalte-se o que o grupo focal declarou:

Nossa percepção é de que o engajamento permite melhor estruturação para o alcance dos objetivos das três organizações. Já explicitamos o desejo de sair da omissão. Já proclamamos que estamos dispostos a pagar o preço para implementar as nossas ações de sair do pedestal, da vaidade, da omissão e da defensividade. Estamos promovendo a abertura do canal para a troca do *feedback* em todos os níveis.

Notifique-se, entretanto, que atuar em equipe, com respeito mútuo e confiança, esbarra, na percepção do grupo focal, na falta de liberdade para indagar acerca das premissas e predisposições do executivo de topo do Grupo ALOR. Relembre-se, para tanto, Wheatley (1992), ao afiançar o reconhecimento das organizações como sistemas, concebendo-as como organizações de aprendizagem, creditando-lhes algum tipo de capacidade de autorenovação. Saliente-se que o grupo focal

deixou claro que, para que o executivo do Grupo ALOR possa ganhar a confiança das pessoas, deve estar disposto a: ouvir verdades, ainda que duras; adquirir a reputação de que cumpre o que promete; demonstrar congruência em seus comportamentos; tratar de forma justa os liderados, respeitá-los como indivíduos, encorajá-los a emitir ideias e sugestões e aceitá-las, comprometido com o retorno, qualquer que seja ele. Retorne-se às ideias de Buscaglia (1984), ao afirmar que problemas podem ser extintos se os interessados estão desejosos de olhar honesta e conscientemente para que eles mesmos se dediquem à mudança.

Enfatize-se que a listagem de itens passíveis de reorientação ficou assim corroborada: cuidar da exposição do homem aos produtos, aumentando a segurança do processo e minimizando os impactos ambientais; selecionar o indivíduo com o perfil adequado para a função a ser exercida e desenvolvê-lo no nivelamento e produção do conhecimento; facilitar o treinamento e a educação necessários para o trabalho fluir; facilitar a manutenção da

integração das áreas; identificar fraquezas e corrigi-las, potencializando os pontos fortes da equipe; repensar o papel de cada um nas correções dos rumos de todas as três organizações, olhando por dentro da sua real dimensão de importância; realizar visitas às áreas para verificar como o raciocínio produtivo pode ajudar no desenvolvimento das equipes; registrar os movimentos de comprometimento individual; fortalecer-se para as situações de pressão; buscar saber dos colaboradores quais suas expectativas individuais e organizacionais; olhar atentamente para os conflitos de prioridade.

Confirmem-se, como necessárias, as seguintes estratégias: promover análise completa das próprias necessidades de desenvolvimento do Grupo ALOR; estimular o pensamento criativo para desenvolver uma força de trabalho de alto desempenho; desenhar uma abordagem prática para a criação da visão, missão e infraestrutura do Grupo; escolher como compartilhar o conhecimento; entender como as três organizações podem transformar-se em educadoras da força de trabalho e acreditar

que a aprendizagem é um investimento prioritário, que melhora a produtividade e agrega valor às organizações do Grupo; observar se, se o *feedback*, a empatia, o conhecimento, a aplicação de métodos e o uso das capacidades individuais forem exercitados e desenvolvidos, haverá mais rendimento e satisfação grupal.

Conclua-se, das observações nas reuniões naturais e das discussões do grupo focal, que falta a responsabilidade do alto executivo do Grupo ALOR para monitorar o processo pelo qual as novas visões emergentes dessas três organizações, oriundas dos níveis pesquisados, tornem-se visões compartilhadas. Essa falta pesa, sobremaneira, para a caracterização de uma organização que aprende, quando se trata da perspectiva do Grupo inteiro. Destaque-se que, nesse sentido, Helliwell (2002) atestou que as empresas visionárias estariam abrindo mão das visões antigas e criando tempo e espaço para que surgissem visões novas para elas e seus empregados. Na mesma linha, Abbad e Borges-Andrade (2004) definiram que, nas organizações que aprendem há, também, uma disposição constante para a mudança de

valores e de modos de interpretar a realidade.

Considerações Finais

O ambiente de aprendizagem é facilitado quando a organização se dá conta da distinção entre a aprendizagem operacional – voltada para a aquisição das habilidades para empreender as ações e a aprendizagem conceitual – voltada para o desenvolvimento da capacidade para articular conhecimentos conceituais sobre uma dada experiência.

A aprendizagem organizacional só é possível ser desenvolvida num clima de confiança recíproca, em que os valores honestidade, dignidade, respeito e comprometimento são reforçados. Registre-se que os resultados apontados pelos pesquisados, tanto nas observações realizadas em reuniões naturais quanto na discussão do grupo focal, merecem atenção primordial, como teoria proclamada, contemplando os pontos: reflexão constante sobre as teorias de ação praticadas nas equipes, pela avaliação dos objetivos, estratégias de ação, consequências para a aprendizagem, qualidade de vida dos integrantes e das três

organizações como um todo; manutenção de um clima propício à abertura e à confiança, pelo exercício contínuo de *feedback*; alinhamento entre o discurso e a prática das equipes, continuamente como alvo; assimilação e manutenção da apreciação contínua dos resultados obtidos por todas três organizações.

Internalizar valores de aprendizagem mais próximos de liberdade de escolha, busca da verdade, convocação ao comprometimento interno, consciência crítica da potencialidade e das limitações sobre comunicação entre as pessoas, construção de confiança e cooperação entre os seres humanos, é um processo re-educativo e que exige prática contínua.

Os resultados desta pesquisa mostram fatores propulsores da aprendizagem mais voltados para as três organizações investigadas e, inibidores da aprendizagem, considerando todas as organizações do Grupo ALOR,

notadamente focados no executivo do topo, sua forma de liderar e comprometer-se com a aprendizagem organizacional.

Acredita-se que esta pesquisa contribuiu para um melhor entendimento das interações entre aprendizagem organizacional, liderança e responsabilidade nas três organizações do Grupo ALOR. Contudo, por se tratar de um estudo de caso, suas análises ficam limitadas às três organizações investigadas, não podendo seus resultados serem generalizados.

Por outro lado, eles podem ajudar no entendimento de fenômenos similares em outras organizações desse Grupo e/ou outras organizações, e podem, ainda, inspirar a realização de futuras pesquisas. Sugere-se, por exemplo, sua ampliação junto a outras organizações que estejam passando por processos semelhantes, quer pelo método de estudo de casos múltiplos, que pelo de pesquisa quantitativa, com maior abrangência.

Referências:

ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem humana em organizações de trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E.; BASTOS, A.V. B. (Org.). **Psicologia, organizações e trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. **Os novos horizontes da gestão da aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANTAL, A. A. et al. Organizational learning and knowledge: reflections on the dynamics of the field and challenges for the future. In: DIERKS, M. et al. **Handbook of organizational learning and knowledge**. Oxford: University Press, 2001.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. San Francisco: Jossey-Bass, 1978.

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II**. New York: Addison Wesley, 1996.

ARGYRIS, C. **Double loop in organizations**. In: Harvard Business Review, 1977.

ARGYRIS, C. **Overcoming Organizational Defenses**. New Jersey: Prentice Hall, 1990.

ARGYRIS, C. **On organizational learning**. Oxford: Blackwell, 1999.

BACH, R. **Ilusões**. Rio de Janeiro: Record, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal, Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, A.V. B.; GONDIM, S. M. G. et al. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem**: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 2., 2002, Recife. **Anais...** Recife, ANPAD, 2002.

BERNARDES, C. **Teoria geral das organizações** – os fundamentos da administração integrada. São Paulo: Atlas, 1988.

BUSCAGLIA, L. **Loving each other**. New York: Fawcett Columbine Book, 1984.

BUSCAGLIA, L. **Vivendo, amando e aprendendo**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

CASALI, A.; IZQUIERDO, I. et al. **Educação e empregabilidade**: novos caminhos da aprendizagem. São Paulo: EDUC, 1977.

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

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, [S. l.], 1985.

FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional** - as experiências de Japão, Coreia e Brasil. São Paulo: Atlas, 1997.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2004.

GARVIN, D. Building a learning organizational. **Harvard Business Review**, [S. l.], 1993.

HELLIWELL, T. **Trabalhando com alma**. São Paulo: Cultrix, 2002.

KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, [S. l.], v. 35, n.1, p. 31-50, 1993.

LAPIERRE, L. **Imaginário e liderança**. São Paulo: Atlas, 1994.

MARIOTTI, H. **Organizações de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 1995.

MELLANDER, K. **O poder da aprendizagem**. São Paulo: Cultrix, 1993.

PITOMBO, N. **Desenvolvimento de equipes**: o passado, o presente e o futuro das organizações bem-sucedidas. Cuiabá: Entrelinhas, 1999.

PUTNAM, L.; FAIRHURST, G. Discourse analysis in organizations: issues and concerns. In: JABLIN, F. M.; PUTNAM, L. (Ed.). **The new handbook of organizational communication**: advances in theory, research and methods. Thousand Oaks: Sage, 2001.

Aprendizagem organizacional, liderança, responsabilidade: fatores propulsores e inibidores

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

RUEDGER, M. A.; RICCIO, V. Grupo focal: método e análise simbólica da organização e sociedade. In: VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

SENGE, P. **The fifth discipline: the art & practice of the learning organization**. New York: Doubleday/Currency, 1990.

SENGE, P. et al. **A quinta disciplina** – Caderno de campo: estratégias e ferramentas para construir uma organização que aprende. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

SENGE, P. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Best Seller, 1998.

SENGE, P. et al. **A quinta disciplina: a dança das mudanças - os desafios de manter o crescimento e o sucesso em organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SCHEIN, E. How can organizations learn faster? The challenge entering the green room. **Sloan Management Review**, [S. l.], 1993.

VALENÇA, A. C. **Eficácia profissional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VALENÇA, A. C.; KRÖENIGS, R.; HARE, P. **Método Symlog e aprendizagem organizacional**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

WHEATLEY, M. J. **Liderança e a nova ciência**. São Paulo: Cultrix, 1992.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Nildes R. Pitombo Leite

Universidade Federal de São Paulo
PPGA FEA/USP

Endereço:

Rua Corinto, 155 Ap. 64 – Vila Indiana

CEP: 05586 -060 – São Paulo – SP

Telefones: (11) 9471.5310; 3091.5834

E-mail: nildespitombo@consensopg.com.br

Luz Marina Aparecida Poddis de Aquino

Instituto Federal de São Paulo

Endereço: Rua Pedro de Carvalho, 175 - Prainha

CEP: 11661710 – Caraguatatuba – SP

Telefones: (12) 8113 2080; 3881 2505

E-mail: marinapoddis@hotmail.com
