

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: POTENCIALIDADES E LIMITES DO USO DE METÁFORAS

Elizabeth Loiola¹

Jorge Neris²

Resumo: Objetiva-se discutir potencialidades e limites das metáforas cognitivas e da cultura para compreender processos de aprendizagem organizacional. Argumenta-se que a metáfora, por sua natureza, é parte constituinte do processo de construção de conhecimento científico. Observa-se, então, que a metáfora cognitiva reduz, em regra, a aprendizagem organizacional à aprendizagem dos indivíduos na organização, ao passo que a metáfora da cultura, por concentrar-se no nível coletivo, também não oferece meios de solucionar o problema da conversão da aprendizagem individual em organizacional. Assim, fica a necessidade de apelar-se para concepções metafóricas que possam assumir, em seu núcleo básico, os processos de interação entre o indivíduo e a organização.

Palavras-chave: Organização; Cognição; Cultura.

ORGANIZATIONAL LEARNING: POTENTIALS AND LIMITS FOR THE USE OF METAPHORS

Abstract: The objective of this paper is to discuss potentialities and limits of the cognitive metaphors and the culture to understand processes of organizational learning. It is argued that the metaphor, by its nature, is a constituent part of the process of building scientific knowledge. It is observed, then, that the cognitive metaphor reduces, as a rule, the organizational learning to the learning of individuals in the organization, while the metaphor of culture, by focusing on the collective level, does not offer either means of solving the problem of the conversion of the individual learning into the organizational one. Therefore, there is the need to appeal to metaphorical conceptions that may assume, in its basic core, the processes of interaction between the individual and the organization.

Keywords: Organization; Cognition; Culture.

Introdução

O campo de pesquisa sobre Aprendizagem Organizacional é marcado por grande confusão conceitual. Se depois de décadas de estudo, pesquisadores mais experientes não demonstram consenso em torno do que estão investigando, imagine-se aqueles que apenas iniciam sua aventura nesse programa de pesquisa. Não se trata somente de selecionar uma abordagem e segui-la. O problema não está apenas

¹ Doutora em Administração pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Doutora do Núcleo de Pós-graduação da Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Endereço: Rua Rodrigo Argolo, 293, Rio Vermelho, Salvador-BA. E-mail: beteloiola@oi.com.br

² Doutor em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor doutor da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

entre diferentes abordagens. Encontra-se também em cada uma delas, de modo que ignorar as abordagens concorrentes não é uma solução. Trata-se de confusão conceitual que permeia o campo da aprendizagem organizacional há aproximadamente cinco décadas. Alguns, procurando minimizar essas controvérsias, dizem que o conceito refere-se tão somente a uma metáfora. Não é que as organizações de fato aprendam, argumentam. Em consequência do anterior, no limite, a própria existência de tal campo de pesquisa é contestada, tendo em vista que não existe um objeto a ser estudado.

Sabemos que metáforas se referem a algo que de alguma maneira existe. Nesse sentido, dizer que a aprendizagem organizacional é apenas uma metáfora negligencia riscos associados à leitura literal do fenômeno. No caso do conceito de aprendizagem organizacional, por exemplo, caberia em sua aplicação literal perguntar: onde está o sistema nervoso que permitiria a organização aprender? Argumentamos, neste artigo, que o problema não está na utilização de metáforas; o problema está em como as metáforas são usadas, isso é, desvinculadas de conotações conceituais que engendram o pensamento metafórico.

No campo da aprendizagem organizacional, a utilização de metáforas tem levado a dois caminhos, essencialmente. O primeiro deles é o caminho da metáfora da cognição, no qual aprendizagem organizacional reduz-se à aprendizagem dos indivíduos nas organizações. Já a metáfora da cultura opera em sentido inverso ao da metáfora da cognição, fazendo desaparecer o indivíduo como agente singular do processo de aprendizagem e transferindo esse papel de agente para o coletivo. A redução da aprendizagem organizacional à aprendizagem individual ou à de grupos faz-nos conviver com a sensação de algo que é em si indefinível. Conforme argumentamos, a saída do paradoxo é possível. Em busca de uma saída, partimos da definição conceptual de metáfora.

Também avanços no campo das teorias sobre produção do conhecimento e da pesquisa em aprendizagem organizacional, em termos metafórico, constituem outros pontos de partida para a superação do paradoxo antes colocado. Como explicaremos, em seguida, essa superação tende a depender de uma concepção de ciência distinta daquela vinculada ao positivismo/neopositivismo, que assume a linearidade do progresso do conhecimento. Ampara-se ainda em concepções de homem, de organizações e das articulações sujeito-estrutura, que acentuam a natureza limitada da racionalidade humana, processual das organizações e a dual das estruturas. Com base em formulações de Lakoff e Johnson (1986), de Contencas (1999), de Kuhn (1982), de Simon (1970), de Weick (1973) e de Giddens (2012), sobre o papel das metáforas em nossas vidas e da ciência como empreendimento não-linear, sobre a racionalidade limitada do homem, sobre a visão das organizações como processo e sobre a dualidade das estruturas, respectivamente, pretendemos, neste artigo, fomentar um debate acerca da evolução metafórica do campo da aprendizagem organizacional, o que alinha-se a Rebelo (2006), segundo o qual, o campo de pesquisa em aprendizagem organizacional entra em uma nova fase de desenvolvimento e de avaliação temática. Também é consistente com apreciação de Easterby-Smith e Lyles (2011) sobre o acirramento do debate interno em torno da definição do conceito de aprendizagem organizacional.

Embora abordagens cognitivistas da aprendizagem organizacional não sejam poupadas do risco de utilização de metáforas de forma restrita e sua análise esteja contemplada neste artigo, exploramos com mais profundidade potencialidades e limites da metáfora da cultura para a compreensão da aprendizagem organizacional. Essa escolha foi ditada pelo fato de que a metáfora da cultura vem sendo apresentada como um meio de superar problemas existentes no campo da aprendizagem organizacional e que se ligam ao uso da metáfora da cognição. Para cumprir esse objetivo, o artigo, incluindo esta introdução, está

organizado em cinco seções: Breve Introdução ao Campo de Pesquisa e a Condição Epistemológica da Metáfora, Aprendizagem Organizacional, Potencialidades e Limites das Metáforas da Cognição e da Cultura e Conclusões.

2. Breve introdução ao campo de pesquisa e a condição epistemológica da metáfora

A pesquisa em aprendizagem organizacional caminhou, até meados dos anos 1980, em três direções distintas. Uma dessas direções explorou, baseando-se em estudos de casos e, primordialmente, em linha de investigação psicológica, o fenômeno da aprendizagem dos indivíduos nas organizações, seus tipos (ciclo simples e duplo) e rotinas defensivas que podiam impedi-la, como em Argyris e Schön (1978). Em outra direção, que remonta ao trabalho de Cyert e March (1963), aprendizagem correspondia a mudanças nas rotinas organizacionais que afetavam os comportamentos. Sob liderança preponderantemente de economistas e engenheiros industriais e denominação de estudos da “curva de aprendizagem”, a terceira direção desenvolveu-se enfocando essencialmente mudanças nas trajetórias de desempenho (erros ou custos) derivadas da experiência (ARGOTE; MIRON-SPEKTOR, 2011).

Embora estudiosos filiados a vertentes cognitivistas e da “curva de aprendizagem” continuem muito ativos, mais recentemente novas abordagens surgiram, a exemplo da sociocognitivista - evolução das abordagens cognitivistas pioneiras, que levam em consideração o papel dos contextos para a aprendizagem -, da sociocultural - que apresenta a aprendizagem como fenômeno coletivo e social - e da estruturacionista - que procura superar a dicotomia sujeito-estrutura das abordagens inspiradas nas metáforas cognitivista e da cultura, amparando-se na relação agência-estrutura (GODOI; FREITAS, 2008; ANTONACOPOULA; CHIVA, 2007). Abordagens inspiradas nas metáforas cognitivista e da cultura constituem o foco deste artigo.

Apesar dessa evolução positiva e enriquecedora, persiste uma dificuldade básica no campo de estudos sobre Aprendizagem Organizacional que diz respeito à própria definição do conceito: o que significa dizer que as organizações aprendem? Tal dificuldade tem sido expressa pelos próprios pesquisadores. Alguns apontam a confusão conceitual (EASTERBY-SMITH; ANTONACOPOULA; SIMM; LYLES, 2004), outros a mistificação do conceito e a ausência de um constructo pesquisável (FRIEDMAN; LIPSHITZ; POPPER, 2005), outros ainda mencionam a inconsistência considerável entre o que está sendo observado e o que está sendo medido no campo de pesquisa da aprendizagem organizacional (FIOL; LYLES, 1985), assim como o acirramento da discussão em torno do que é aprendizagem organizacional (EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011; PRANGE, 2001). Explicações para tais problemas são múltiplas: o embate entre a visão prescritiva de praticantes e analítico-reflexiva de acadêmicos; a influencia de diferentes perspectivas disciplinares - psicologia, economia, sociologia - sobre seus pesquisadores; a utilização de diferentes métodos de pesquisa, dentre outros (LOIOLA; BASTOS, 2003; EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001; EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011).

O que parece que ainda não foi explorado é que essa dificuldade pode derivar de um conflito entre duas perspectivas de definição de conceitos de forma geral (1) a primeira, de natureza lógica, que assume as propriedades inerentes aos fenômenos como meios exclusivos de defini-los; (2) a segunda, de natureza analógica, que assume as propriedades interacionais como essenciais, mas não exclusivas, à definição. A

confusão conceitual se estabelece, na medida em que pesquisadores parecem não refletir sobre possibilidades e limites de operações metafóricas que animam o campo de pesquisa. Argumentamos que a exigência de precisão conceitual, conquanto legítima, é inspirada em uma perspectiva lógica, tornando-a irrealizável. Como pode ser visto na crítica radical da antropomorfização - *atribuição metafórica de qualidades humanas a entidades não humanas* -, responsável por esvaziar a ideia de aprendizagem organizacional e impedir qualquer tentativa consistente de pensar o conceito.

Defendemos que aprendizagem organizacional não pode ser definida senão em termos análogos (em referência) à aprendizagem humana. Ressaltamos que tanto a abordagem cognitiva quanto a abordagem cultural encontram amparo no conceito de aprendizagem humana para concretizar, estruturar e compreender a aprendizagem organizacional, sendo que a primeira centra-se na dimensão individual da aprendizagem, ao passo que a segunda focaliza a dimensão social da aprendizagem. A crítica à antropomorfização sugere uma impossível definição literal (de natureza lógica) quando deveríamos partir para uma estruturação metafórica alternativa (de natureza analógica), a fim de contornar dificuldades inerentes à forma tradicional de se utilizar o recurso a metáforas no campo das ciências sociais aplicadas. Contudo, essa possibilidade tem sido, quando muito, timidamente considerada. Talvez porque em sua relação com a ciência, a metáfora tem sido abordada quase que exclusivamente como figura de retórica, tendo um papel a desempenhar, no máximo, nas comunicações científicas.

Contra essa abordagem, afirmamos que a metáfora não é um elemento estranho, nem mesmo incomum, ao procedimento científico (CONTENÇAS, 1999). É irrecusável a constatação de que o termo aprendizagem organizacional nasce de uma operação metafórica. A própria ideia de organização nasce de uma operação metafórica. As metáforas povoam não só nossa vida cotidiana, mas também dão alicerces à produção de conhecimento científico, ajudando-nos a revelar fenômenos pouco conhecidos a partir de fenômenos mais conhecidos. Essa é a perspectiva que defendemos.

2.1. A Metáfora na Vida Cotidiana

Ao contrário do pensamento clássico, que enfatiza a metáfora como uma figura de retórica, duas proposições inter-relacionadas nos parecem centrais na defesa de nosso argumento: (1) as metáforas impregnam a linguagem cotidiana, formando uma rede complexa e inter-relacionada e (2) a existência dessa rede afeta as representações internas, a visão do mundo que tem o falante, bem como suas ações (LAKOFF; JOHNSON, 1986). A linguagem não modela um sistema conceitual, em sentido único, mediante o qual se apreende a realidade e se ordena o comportamento. É verdade que a conformação de campos metafóricos guia nossa experiência, mas de um modo dialético, no qual a experiência e os campos metafóricos da linguagem são gerados e modificados em um enfrentamento contínuo (MILLÁN; NAROTZKY, 2009).

De maneira sutil, essa perspectiva coloca em xeque a tradicional divisão entre *metáforas vivas* e *metáforas mortas ou fossilizadas*. Não é o caso de tais conceitos tornarem-se insignificantes. Por meio deles, pode-se compreender que algumas metáforas são mais criativas, infrequentes, ao passo que outras já atuam arquetipicamente e, em extremo, tornam-se tão convencionais que não são facilmente reconhecidas como metáforas. Essa aparência de linguagem literal tornaria as metáforas mortas não apropriadas à reflexão e ao estudo. Lakoff e Johnson (1986, p.39) defendem, no entanto, que, como sistemas estrutu-

rados e estruturantes de nossas ações e pensamentos, metáforas mortas permanecem vivas em um sentido fundamental: estão impregnadas nos conceitos que guiam nossas vidas.

Para a maioria das pessoas, a metáfora é um recurso da imaginação poética, e os gestos retóricos, uma questão de linguagem extraordinária, mas que ordinária. E mais, a metáfora é percebida caracteristicamente como apenas um traço da linguagem, coisa de palavras mais que de pensamentos ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas pensa que podem ajustar-se perfeitamente sem metáforas. Nós chegamos à conclusão de que a metáfora, ao contrário, impregna a vida cotidiana, não somente a linguagem, mas também o pensamento e a ação. Nosso sistema conceitual ordinário, em termos dos quais pensamos e atuamos, é fundamentalmente de natureza metafórica.

Como exemplo, os autores observam que a metáfora conceitual “a discussão é uma guerra” não nos limita a falar em discussões em termos bélicos. Realmente, podemos ganhar ou perder discussões; temos um oponente, atacamos suas posições e defendemos as nossas; ganhamos e perdemos terreno; planejamos e usamos estratégias etc. De modo que, “a discussão é uma guerra” corresponde a algo que vivemos em nossa cultura e que estrutura nossas ações. Outra cultura, ainda segundo os autores, poderia nos levar a entender a guerra de um modo distinto; uma dança, por exemplo, o que nos levaria a considerar, experimentar e estruturar as discussões de um modo também distinto. Isso demonstra, simultaneamente, o fundamento cultural das metáforas - alicerçadas na experiência - e seu caráter parcialmente estruturante. A metáfora não é meramente palavra, como reiteram Lakoff e Johnson (1986) em seu exemplo “a discussão é uma guerra”; é mesmo o conceito (metafórico) o que atribui estatus conceitual à metáfora.

Anteriormente, nos referimos, de passagem, ao caráter parcialmente estruturante da metáfora. Esse tópico exige maiores explicações. Inicialmente, ele define o que temos retomado até aqui da obra de Lakoff e Johnson (1986), a vinculação entre pensamento, ação e conceitos metafóricos. Mas, por que parcialmente estruturante? Como afirmam os autores, os conceitos metafóricos apresentam a particularidade de destacar e, simultaneamente, ocultar. Para tornar mais clara essa capacidade de destacar e ocultar das metáforas tomamos novamente emprestado o exemplo de Lakoff e Johnson (1986) “a discussão é uma guerra”. Se observarmos nesse exemplo, “guerra” é uma parte da rede conceitual de “discussão”, agregando-lhe significado à maneira de um sistema. Ou seja, todas as ideias evocadas seguem caracterizando o aspecto bélico associado ao termo discussão. Expandindo o exemplo, podemos concluir que, ao falarmos de muitos processos de nosso entorno, utilizamos termos que provêm de outro campo como expressão de uma relação isomórfica, e não pontual, entre duas áreas de experiência. Tal isomorfismo, porém, não é absoluto, daí a estruturação parcial. A mesma operação metafórica que nos permite realçar certos aspectos de um conceito em termos de outro é, também, responsável por ocultar outros aspectos do conceito em questão. Nas palavras de Lakoff e Johnson (1986, p.46)

[...] Por exemplo, em meio de uma discussão acalorada, quando estamos obcecados no ataque as posições de nosso oponente e na defesa das nossas, podemos perder de vista os aspectos cooperativos da discussão. Pode considerar-se que alguém que está discutindo com outro está dedicando-lhe seu tempo, uma coisa valiosa, em um esforço comum de mútuo entendimento. Porém, quando estamos preocupados com os aspectos bélicos, frequentemente perdemos de vista os aspectos cooperativos.

Apesar deste limite intrínseco, reafirmamos, seguindo Lakoff e Johnson (1986), que as metáforas ajudam-nos a organizar, estruturar, compreender e agir sobre a nossa experiência. Além desse fundamento

teleológico, os autores apresentam uma crítica radical ao que habitualmente entendemos por definição. Em uma perspectiva padrão, segundo Lakoff e Johnson (1986), a definição: (1) pretende ser objetiva; (2) assume que as experiências e os objetos têm propriedades inerentes; (3) os seres humanos as entendem exclusivamente em termos dessas propriedades. Assim, a definição para um objetivista consiste em apontar as propriedades e apresentar as condições necessárias e suficientes para a aplicação do conceito. Os autores antes citados discordam dessa posição e consideram que, além das propriedades inerentes, no processo de definição, recorreremos ao que denominam de propriedades interacionais, que refletem o fato de que nossa compreensão também é influenciada por outros conceitos e outros tipos naturais de experiências que não exclusivamente aquele que pretendemos compreender.

2.2. A Metáfora na Produção Científica

Uma vez apresentados os aspectos essenciais para o entendimento da condição da metáfora na vida cotidiana - como linguagem, pensamento e ação - percebemos que o uso da metáfora não é uma questão de escolha. Simplesmente a utilizamos com seus benefícios e inconvenientes. A princípio, parece-nos mesmo impossível evitar o seu uso, considerando-se os diversos papéis que a metáfora assume na vida cotidiana. A questão que fica é sobre a possibilidade de abolir o seu uso em campos específicos, como é o caso das ciências, a fim de evitar seus inconvenientes. Isso será respondido na medida em que abordemos a pergunta anteriormente referida: qual é a condição epistemológica da metáfora na produção do conhecimento científico? Tradicionalmente, a metáfora, quando considerada digna de atenção no campo científico, tem sido relegada a um segundo plano. Trata-se, no máximo, de um meio de traduzir formulações científicas para leigos. O trabalho de Lakoff e Johnson (1986), ainda que não esteja centrado nessa questão, sugere um papel fundamental para a metáfora também no campo científico, mas é em Contenças (1999) que vamos encontrar bases sólidas para fazer avançar nossa discussão e percepção do papel das metáforas no campo científico.

Contenças (1999), ao estudar a eficácia da metáfora na produção da ciência, também sugere que ciência e metáfora estão intrinsecamente relacionadas em todo o percurso científico, desde a criação até a divulgação de teorias. É o que passamos a examinar. Em Contenças (1999), podemos observar que há um sentido forte e um sentido fraco quando se fala da relação entre metáfora e ciência. O sentido fraco coloca a metáfora no âmbito da comunicação científica. Seu papel seria traduzir em linguagem acessível ao público de não especialistas as formulações esotéricas dos cientistas. A metáfora teria um papel exegético ou pedagógico. Não vamos nos ater a essa questão, ainda que o papel exercido pela metáfora nesse contexto tenha alguma legitimidade. Nosso problema nos direciona para o sentido forte: aquele em que a metáfora é inerente à elaboração científica, aquele em que as metáforas são substantivas ou cognitivas - na terminologia adotada por Kuhn (1988): “Uma vez constituídas as teorias, as metáforas continuam a pertencer-lhes, existindo uma relação intrínseca entre metáforas e teorias, ou melhor, as metáforas são elementos constitutivos dessas teorias. As metáforas têm a função de estruturar e organizar o trabalho de investigação, participando na construção do saber científico (Contenças, 1999, p.81)”. Construção essa que, segundo a conhecida noção de paradigma desenvolvida pelo próprio Kuhn (1982), em “A Estrutura das Revoluções Científicas”, não é linear e sim revolucionária.

Da citação anterior inferimos *que as metáforas estão vivas* em todas as fases do procedimento cien-

tífico e não apenas como elemento secundário ou retórico, mas, principalmente, como elemento constitutivo inerente à formulação das teorias. Isso é coerente com as formulações de Lakoff e Johnson (1986), também, em um sentido básico: o caráter aberto das definições. Ambas posições nos indicam que metáfora e ciência estão intimamente relacionadas e que a compreensão da estruturação metafórica pode sim nos ajudar a entender a evolução dos programas de pesquisa, bem como as potencialidades e limites das perspectivas teóricas que os compõem.

Certamente as postulações do parágrafo anterior nos aproximam de Grandori e Kogut (2002). Esses dois autores recomendam que pesquisadores atuantes na interface entre conhecimento e organização tomem como referência avanços na filosofia e na sociologia do conhecimento, que nos ajudam a colocar em novos termos a relação indivíduos e organizações, e a enfatizar novas concepções de conhecimento, de racionalidade e de organização, a exemplo das contribuições de Robert Simon (racionalidade limitada), de Michael Polanyi (dimensão tácita do conhecimento), de Anthony Giddens (teoria da estruturação) e de Karl Weick (organizações como processo), ainda muito subutilizadas. Aqui vamos comentar sinteticamente contribuições de Anthony Giddens, Robert Simon, Karl Weick e Michael Polanyi.

Giddens (2012) pôs em relevo complementaridades e articulações entre estrutura e ação humana por meio de sua proposição clássica da dualidade da estrutura. Nas palavras de Maggi (2006, p.38), Giddens considera que:

Os sujeitos ‘observam’ suas ações, as reações dos outros, as consequências produzidas, mesmo não estando sempre em condições de explicar os seus fins. Eles sabem também relatar suas ações, mesmo sem reconhecer todas as condições e consequências possíveis, segundo o princípio da racionalidade limitada. A estrutura, por sua vez, é constituída de ‘regras e de recursos implicados de maneira recorrente na reprodução dos sistemas sociais’. Essas regras produzem constrangimentos à ação, mas também a tornam possível. E essas regras são o produto do agir, o qual só em parte é intencional.

Simon (1970), por sua vez, define ação racional como aquela orientada a determinada finalidade, que resulta do processo de escolha de uma entre muitas alternativas possíveis, esteja ou não presente o elemento consciente, deliberado. Dessa forma, a intencionalidade e o limite são atributos fundamentais da racionalidade limitada.

Karl Weick (1973) contribuiu para a evolução da compreensão do fenômeno de racionalidade limitada, ao questionar, em especial, a proposição de que o ambiente é uma entidade objetiva que só pode ser compreendida de forma parcial devido a limites da capacidade de processamento das informações dos indivíduos, conforme proposto por Simon. Em oposição a essa proposição, Weick (1973) postulou que os tomadores de decisão criam, literalmente, seus limites, por meio de um processo ativo de criação, de acordo com o qual reorganizam, dividem, separam e desconstroem suas características ditas objetivas, reconstruindo-as de forma subjetiva e diferenciada (HODGKINSON; HEALEY, 2008). Assim, da perspectiva weickiana, os atores humanos criam as organizações e o fazem por meio de escolhas. Isto é, operam com base em suas “teorias” de mundo, suas teorias implícitas.

Em Michael Polanyi (2009), encontramos uma reestruturação do conceito de conhecimento. Ao contestar o “O Conhecimento Objetivo” de K. Popper, Polanyi reestrutura o mito do objetivismo e, com isso, o mito do subjetivismo. Segundo o autor, o conhecimento não é objetivo nem subjetivo, mas composto pelas dimensões explícita e tácita. Em particular, Polanyi chama atenção para a dimensão tácita do

conhecimento, em sua famosa expressão: “*we can know more than we can tell*”. Um fato bastante óbvio, segundo o autor, mas difícil de explicar o que exatamente significa. Seja como for, trata-se de uma dimensão fundamental para compreendermos os processos de aprendizagem. No entender de Cook e Yanow, (1996, p.28) a dimensão tácita nos ensina que “(...) algo é aprendido enquanto nos concentramos em outra coisa”, da mesma forma que “(...) as organizações aprendem tacitamente, enquanto se concentram no trabalho cotidiano”.

Como vimos, as postulações anteriores tendem a nos conduzir a concepções de conhecimento, de racionalidade científica e de organizações que abandonam certezas da modernidade e seu ideal de universalidade em busca da criatividade, da capacidade de testar hipóteses, resolver problemas. Vejamos como o reenquadramento do papel das metáforas e essas novas concepções sobre o fazer ciência, a racionalidade humana, as organizações e o conhecimento tácito rebatem em abordagens cognitivistas e culturalistas da aprendizagem organizacional.

3. Aprendizagem organizacional

Na seção anterior, discutimos o papel epistemológico da metáfora na construção do conhecimento científico, assim como sinalizamos nossa associação a correntes de pensamento que enfatizam uma nova concepção de conhecimento, de racionalidade e de organização. Observamos que a metáfora, nos enfoques de Lakoff e Johnson (1986) e de Contenças (1999), ocupa um papel de destaque na construção de teorias científicas, não apenas “concretizando” conceitos abstratos, mas também oferecendo heurísticas para a pesquisa. Observamos, também, que isso não ocorre de modo linear. A metáfora, como sistema de estruturação, emerge de experiências naturais e, por sua vez, é transformada dialeticamente por outras experiências naturais. Além disso, como um sistema parcialmente estruturado e estruturante, metáforas possuem potencialidades e limites no que se refere à compreensão dos fenômenos investigados. Nessa perspectiva, o apelo a novas metáforas é um indicador de que as metáforas tradicionais encontraram limites intransponíveis, como parece ter acontecido com a metáfora cognitiva no campo da aprendizagem organizacional. Mas, quais são as potencialidades e limites das velhas e novas metáforas? O caráter parcial da estruturação metafórica, que nos aproxima de novas abordagens de produção de conhecimento científico que criticam os apelos à universalização e defendem espaços “regionalizados” dessa produção, nos parece um critério adequado para avaliar essa questão: evidenciando os limites da metáfora podemos supor suas potencialidades. É o que procuramos fazer nos próximos itens. Começamos analisando a metáfora cognitiva.

3.1. A Metáfora Cognitiva

A operação metafórica original no campo da aprendizagem organizacional, como foi dito, é de inspiração cognitivista e, na verdade, está alicerçada em uma complexa rede de metáforas que envolvem máquinas, cérebros, computadores etc. De um modo simplificado, para fins deste artigo, podemos assumir a configuração do processo de aprendizagem individual proposta por Elkjaer (2004). Segundo o autor, a metáfora cognitiva concebe a mente como um container, o conhecimento como uma substância e a aprendizagem como transmissão de conhecimentos. Essa concepção, que enfatiza a aquisição individual

de conhecimentos, habilidades e atitudes é, ainda segundo o mesmo autor, a perspectiva predominante de aprendizagem: (a) é o que é transmitido pela educação formal e (b) é o que está presente no senso comum. Aprendizagem, compreendida nesses termos, é, por sua vez, o alicerce metafórico para se compreender alguns fenômenos - por exemplo, a percepção de que certos conhecimentos veiculados na organização independem de um indivíduo em particular fez com que alguns pesquisadores pensassem em um tipo de aprendizagem coletiva -, que, como dissemos, viria a ser rotulado de aprendizagem organizacional. Desde então, surge uma questão crucial, que segundo alguns, alicerça o campo de pesquisa: como converter a aprendizagem individual em aprendizagem organizacional? Trata-se de uma questão fundamental, na medida em que pressupõe a aprendizagem organizacional e a coloca em plano distinto da aprendizagem individual.

Essa questão, no âmbito do cognitivismo, é respondida de dois modos basicamente, centrados na mesma estratégia, a saber: a redução da aprendizagem organizacional à aprendizagem individual. O primeiro diz que os indivíduos agem em nome da organização. É o caso de autores que atribuem a líderes o papel e a capacidade de imprimir à toda organização suas visões e ideais, os quais parecem dotados de racionalidade ilimitada, ao passo que a organização é vista como uma entidade, cuja existência depende no máximo da interação entre seus dirigentes. Como exemplo, temos March e Olsen (1975), Argyris e Schön (1996), que retiram inspiração para seus modelos de aprendizagem organizacional em teorias de aprendizagem centradas no indivíduo, dentro de um contexto organizacional. Assim, a aprendizagem dos indivíduos (tipicamente os líderes) se identificaria com a aprendizagem da organização. O vínculo é claro.

A segunda resposta centra-se no conceito de memória organizacional e pode ser ilustrada pelo modelo proposto por Kim (1993). Para o autor, a transferência da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional tem como elo a memória, entendida como estrutura que desempenha papel ativo nas ações humanas. Para compreender o papel ativo da memória, o autor se utiliza do conceito de modelos mentais descritos, por Senge, como “imagens internas profundamente arraigadas de como o mundo funciona, e que têm uma poderosa influência sobre o que fazemos porque também afetam o que vemos” (KIM, 1993, p.67). Dessa maneira, Kim (1993, p. 79) destaca que os modelos mentais “fornecem o contexto segundo o qual se deve observar e interpretar materiais novos” e “determinam como a informação armazenada é relevante para uma dada situação”. Segundo o autor, uma organização aprende à medida que modelos mentais de diferentes indivíduos são compartilhados. Nesse contexto, explicitar modelos mentais é crucial para tornar a aprendizagem organizacional independente de indivíduos. Essa postulação esbarra em limites também derivados da racionalidade limitada dos indivíduos assim como na existência de conhecimentos tácitos, os quais são de difícil articulação e explicitação.

Para vários autores (COOK; YANOW, 1996; EASTERBY-SMITH; LYLES, 2011; BRANDI; ELKJAER, 2011), a perspectiva cognitivista se encontra profusamente na literatura sobre aprendizagem organizacional. As ideias de aprender com e pelos erros, de aprendizagem individual para beneficiar organizações, de cristalização da aprendizagem individual nas rotinas organizacionais, de compartilhamento de modelos mentais, de desaprendizagem, que estão umbilicalmente ligadas às perspectivas cognitivistas, são quase onipresentes em estudos sobre aprendizagem organizacional. A metáfora do aprendiz e a metáfora do computador, em especial, parecem compartilhar a ideia de uma cognição que se desenvolve a priori, ou seja, sem interação com os fenômenos culturais, de modo que a aprendizagem é estudada como processos universais. Vejamos o que nos ensina a metáfora da cultura sobre aprendizagem organizacional.

3.2. A Metáfora Cultural

Rebello, Gomes e Cardoso (2001), e Rebello (2006) observam que, na literatura sobre aprendizagem organizacional, os conceitos de cultura e aprendizagem se relacionam de três modos distintos, sendo a cultura visualizada em três perspectivas: (1) como processo de aprendizagem; (2) como condição facilitadora da aprendizagem; e (3) como metáfora. Rebello, Gomes e Cardoso (2001), e Rebello (2006) consideram, no entanto, que os trabalhos reunidos na terceira categoria (como metáfora) incorporam uma abordagem da relação entre cultura e aprendizagem com maiores possibilidades de ampliar a compreensão sobre a aprendizagem organizacional. Talvez, porque, nesse âmbito, os autores assumam deliberadamente o potencial da metáfora da cultura para compreender tal fenômeno (Quadro 1).

Em nossa concepção, as três perspectivas podem e devem ser consideradas metafóricas, uma vez que procuram compreender a aprendizagem nas organizações a partir da noção de cultura e, por consequência, todos os trabalhos sobre aprendizagem organizacional analisados nessa seção estão sob o abrigo da metáfora cultural. Além de focarmos posições de Rebello e outros (2001), e Rebello (2006), nossa apreciação não se restringe aos artigos discutidos pelos autores antes citados. Englobamos na metáfora da cultura textos classificados por Easterby-Smith e outros (2001) na perspectiva social da aprendizagem organizacional e colocados por Hager (2011) sob o guarda chuva da metáfora da participação - Lave e Wenger (1991); Brown e Duguid (1991), Cook e Yanow (1996) (Quadro 1).

Nas duas primeiras classes de abordagens de Rebello e outros (2001), o problema da aprendizagem organizacional é secundário (Quadro 1). Também não há efetivamente uma preocupação dos pesquisadores em abordar o nível coletivo da aprendizagem em oposição ao nível individual, de modo que as contribuições derivadas daquelas duas primeiras perspectivas interessam mais diretamente aos estudiosos de aprendizagem no contexto organizacional e, apenas, indiretamente aos estudiosos de aprendizagem organizacional. Em ambas, o foco recai sobre a cultura como determinante ou condicionante da aprendizagem. Dessa forma, o que há de aprendizagem organizacional é o fato de que tais aprendizagens ocorrem no contexto organizacional. Nessa perspectiva, a contribuição fundamental dessas abordagens é chamar a atenção, como mencionaram Rebello e outros (2001), e Rebello (2006), para os estilos de aprendizagem, contrapondo-se à crença de um estilo universal (*The One Best Way*).

Mas, como dissemos, isso não nos ajuda diretamente na compreensão dos processos de aprendizagem organizacional. A cultura de aprendizagem, por exemplo, como corrente predominante, é bastante similar à abordagem cognitiva, no que tange ao caráter instrumental da aprendizagem. Porém, ao contrário daquela, que se concentra nos resultados do processo, busca oferecer as condições para que tais resultados aconteçam. Portanto, não existe aqui propriamente uma definição de aprendizagem organizacional. E o problema da conversão da aprendizagem individual em aprendizagem organizacional simplesmente não existe. Consideramos que a utilização da metáfora de que toda organização possui uma cultura da aprendizagem tende a obscurecer o problema de definição da aprendizagem organizacional, assim como o de conversão das aprendizagens individuais em organizacional.

Quadro 1 - Aprendizagem Organizacional como Metáfora Cultural

Autor (es)	Cultura como processo de aprendizagem
Maanen e Schein (1979)	<p>“A criação de uma cultura organizacional assenta-se num processo de aprendizagem que assegura a institucionalização dessa realidade como algo único e diferente da cultura envolvente”.</p> <p>“A cultura é um padrão de pressupostos básicos partilhados que um determinado grupo aprendeu à medida que foi resolvendo os seus problemas de adaptação externa e de integração interna e que funcionou suficientemente bem para ser considerado válido e, conseqüentemente, ser ensinado aos novos membros como a maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas”.</p> <p>“A natureza da aprendizagem e a forma pela qual ela ocorre é determinada, em larga medida, pela cultura organizacional. O fato de a aprendizagem ser moldada pela cultura pressupõe a existência de estilos de aprendizagem (diferentes formas de aprendizado e diferentes resultados)”.</p>
Schein (1992)	
DiBella et al. (1996)	
Autor (es)	Características-chave de uma Cultura de Aprendizagem
Schein (1994)	<p>Orientação para as pessoas (consideração igual por todos os <i>stakeholders</i>);</p> <p>Crença partilhada na organização de que as pessoas podem e querem aprender.</p> <p>Crença partilhada de que o meio externo é maleável e de que as organizações têm a capacidade de introduzir mudanças no meio, de controlar o seu próprio destino.</p> <p>Concessão de tempo para pensar e experimentar e admissão da heterogeneidade/diversidade intraorganizacional.</p> <p>Comunicação aberta e extensiva a toda a organização;</p> <p>Aprendizagem do pensamento sistêmico.</p> <p>Valorização do trabalho em grupo e interdependência.</p>
Marquardt (1996):	<p>Aprendizagem é valorizada e recompensada;</p> <p>Aprender em consonância com os objetivos da organização deve ser uma responsabilidade partilhada por todos.</p> <p>Confiança e autonomia em nível de cada trabalhador.</p> <p>Incentivos para a inovação, experimentação e correr riscos;</p> <p>Investimento financeiro na formação e no desenvolvimento dos colaboradores;</p> <p>Aceitação da variedade e da diversidade como forma de potenciar a criatividade e a inovação;</p> <p>Valorização da melhoria contínua dos produtos e serviços;</p> <p>A mudança e o caos são perspectivados como desafios;</p> <p>Valorização da qualidade de vida no trabalho.</p>
Autor (es)	Aprendizagem como metáfora cultural
Hedberg (1981)	<p>“Ao realçar que embora a aprendizagem organizacional ocorra mediante os indivíduos, [considera que] é um erro concluir que ela não é mais que o resultado cumulativo das aprendizagens dos seus membros, [e, dessa forma,] evidencia a concepção de organização como repositório e cultura. Os indivíduos entram e saem, a liderança muda, mas as memórias organizacionais preservam certos comportamentos, normas e valores ao longo do tempo”.</p> <p>“A aprendizagem organizacional ocorre através de visões compartilhadas, conhecimentos e modelos mentais construídos sobre o conhecimento passado e a experiência que se encontra na organização”.</p> <p>“As intenções de uma pessoa para aprender e o significado da aprendizagem é configurado por meio do processo de se tornar um participante pleno em uma prática sociocultural. Esse processo social inclui - na verdade, subordina - a aprendizagem de habilidades e de conhecimento”.</p> <p>“[...] para se compreender a forma como a informação é construída e disseminada dentro de uma organização, é necessário entender primeiro as diferentes comunidades que se formam dentro da organização e da distribuição de poder entre elas”.</p> <p>“Aprendizagem organizacional “[...] se refere à capacidade de uma organização para aprender a fazer o que faz, onde o que ela aprende é propriedade não de membros individuais da organização, mas do conjunto em si” (p.13).</p>
Stata (1989)	
Lave e Wenger (1991)	
Brown e Duguid (1991)	
Cook e Yanow (1996)	

Fonte - Desenvolvida com base em Rebelo, Gomes e Cardoso (2001), Lave e Wenger (1991), Brown e Duguid (1991) e Cook e Yanow (1996).

De fato, a metáfora da cultura nasce, em particular, como contraponto às abordagens cognitivistas e, em geral, às abordagens gerencialistas. Dessa forma, apresenta duas vantagens: (1) ênfase na singularidade de cada organização. O conhecimento organizacional ou *know how* é específico de cada organização, o que diverge de uma abordagem prescritiva de como as coisas devem ser feitas para se atingir vantagens competitivas. Em segundo lugar, (2) foco no nível coletivo/organizacional da aprendizagem (REBELO, 2006). Nessa lógica, o olhar desloca-se do que está dentro dos indivíduos para o que está entre eles ou fora deles (WEICK; WESTLEY, 1996).

Nesse âmbito, os autores parecem tratar efetivamente do conceito de aprendizagem organizacional, de modo que vamos explorar mais detidamente as contribuições de Lave e Wenger (1991), Brown e Duguid (1991) e Cook e Yanow (1996).

Em oposição à ideia de que a aprendizagem consiste em recepção de conhecimento objetivo, abstrato, Lave e Wenger (1991) enfatizam o caráter social da aprendizagem. Nessa lógica, sujeito, atividade e mundo constituem-se mutuamente e aprendizagem é definida como um processo de participação em comunidades de práticas, isso é, em um processo interrelacionado, concretamente articulado em uma prática social. Processo no qual os aprendizes participam, inicialmente, de forma periférica, e, na medida em que vão aprendendo, caminham em direção ao centro da comunidade, no sentido de alcançar o pleno domínio dos conhecimentos e habilidades em foco. Esse movimento é definido a partir do conceito de “participação periférica legítima”, no âmbito de uma comunidade de práticas.

Da mesma forma que Lave e Wenger (1991), Brown e Duguid (1991) observam discrepâncias entre as práticas abstratas e práticas concretas de trabalho, que influenciam de forma decisiva o conceito de aprendizagem. Consideram que essas categorias têm sido compreendidas como conflituosas entre si, tanto na pesquisa como na prática de trabalho propriamente dita. Segundo Brown e Duguid (1991), a mudança conceitual que permite superar essas insuficiências passa, primariamente, por uma crítica à concepção formal de trabalho, segundo a qual, “conhecimento abstrato” - como, por exemplo, procedimentos de como executar a tarefa - recebe atenção especial em detrimento das práticas concretas de trabalho. Com isso, detalhes da prática são inevitavelmente eclipsados e, então, percebidos como não essenciais, sem importância para o mundo organizacional. Nessa perspectiva, deixa-se de perceber o caráter intrincado das práticas e, conseqüentemente, torna-se difícil compreender as igualmente intrincadas relações entre trabalho, aprendizagem e inovação.

Os autores advertem que é justamente a improvisação que responde, muitas vezes, pelo sucesso da organização. Em consequência do anterior, para que possam realizar o seu trabalho, os técnicos devem aprender mais do que seu empregador espera ou permite. Tal aprendizagem é desenvolvida não nos programas de formação, mas justamente na prática de trabalho, ou seja, nas condições das quais os programas de treinamento tendem a separá-los. Nesse contexto, Brown e Duguid (1991) consideram que a aprendizagem consiste na ponte entre o processo de trabalho e o processo de inovação, de modo que não há qualquer conflito entre trabalho, inovação e aprendizagem.

Já em Cook e Yanow (1996) encontramos uma defesa explícita de que as organizações aprendem, algo impensado na noção de “comunidades de prática” que, como vimos, tem como foco de análise o processo de constituição das identidades individuais em uma comunidade de praticantes. Cook e Yanow (1996) consideram que as organizações aprendem sim, mas não no sentido que aprendem os indivíduos.

Trata-se, portanto, de uma crítica que preserva a noção de aprendizagem pela organização, compreendida, em sentido estrito, como aprendizagem organizacional. No entanto, segundo os autores referidos, as organizações são mais bem compreendidas como fenômenos culturais. Cook e Yanow (1996, p.15) definem cultura, em aplicação às organizações, da seguinte maneira:

[...] um conjunto de valores, crenças, e significados, juntamente com artefatos de sua expressão e transmissão (tais como mitos, símbolos, metáforas, rituais e objetos rituais), que são criados, herdados, compartilhados, e transmitidos dentro de um grupo de pessoas; para que, em parte, distingam esse grupo dos outros; e pelo qual os padrões de ação coletiva específicos a esse grupo são adquiridos, mantidos, alterados e colocados em uso.

Nessa perspectiva, o conceito de cultura é estreitamente vinculado ao conceito de grupo e é esse vínculo, conforme os autores, que permite a observação empírica da aprendizagem organizacional, uma vez que possibilita a observação de como um grupo de pessoas age coletivamente, em ações que sugerem aprendizagem. Dessa forma, segundo Cook e Yanow (1996), o conceito de aprendizagem organizacional deixa de ser uma hipótese teórica, a ser testada, de modo a definir se as organizações podem ou não aprender. Desaparece, também, a ideia de que a organização é uma entidade cognitiva, bem como as dificuldades derivadas dessa concepção. Interessa à metáfora da cultura, livre dessas dificuldades, investigar mais precisamente a segunda questão, anteriormente referida: “qual é a natureza da aprendizagem quando é realizada pelas organizações?”. O que significa, para Cook e Yanow (1996), desenvolver conceitos com os quais se possam descrever como um grupo de indivíduos age coletivamente, ou seja, como uma organização. A definição desses conceitos parte, inclusive, da precisão conceitual do que é propriamente um artefato da cultura organizacional. A cultura não se reduz aos artefatos culturais e a aprendizagem organizacional, por sua vez, não se refere a qualquer artefato cultural. Nesse sentido, as autoras observam que símbolos, rituais, mitos, dentre outros, não são, em termos estritos, artefatos culturais de uma organização. Os artefatos propriamente culturais seriam, por exemplo, relatórios anuais, organogramas, celebrações, prêmios, dentre outros de mesma natureza. Os artefatos culturais de uma organização, assim definidos, chamam a atenção, como instrumentos de pesquisa, para determinados aspectos da vida organizacional que se relacionam à aprendizagem organizacional propriamente dita. Nesse contexto, a aprendizagem organizacional difere radicalmente da aprendizagem individual, como uma atividade essencialmente coletiva, desenvolvida em grupo.

Segundo referências do quadro 1, a aprendizagem organizacional é mediada pelas aprendizagens individuais (o que é um consenso na área), mas não se reduz a aprendizagem individual (como supunha alguns cognitivistas) ou a aprendizagem no contexto organizacional (como sugerem algumas abordagens do enfoque cultural). Essa é, certamente, a principal vantagem da metáfora da cultura em relação à metáfora cognitivista. A questão que se coloca é: qual é o potencial dessa metáfora para compreender os processos de conversão da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional?

4. Potencialidades e limites das metáforas da cognição e da cultura

As metáforas, conforme observamos anteriormente, nos permitem compreender experiências mal delineadas, a partir de outras experiências já conhecidas, fornecendo conceitos que estruturam a realidade, nossos pensamentos e nossas ações. No entanto, o conceito metafórico é parcial, uma vez que a opera-

ção metafórica não permite estruturar todos os aspectos da experiência em processo de conhecimento, de modo que ao iluminar determinados aspectos do fenômeno, a metáfora necessariamente oculta outras faces da realidade. Sendo assim, o conhecimento produzido pelas metáforas é sempre parcial, o que nos permite avaliá-las em termos de potencialidades e limites no tocante à compreensão de determinada realidade. Seguindo essa lógica, avaliamos, nesta seção, as potencialidades e limites das metáforas da cognição e da cultura para compreender a aprendizagem organizacional.

Weick e Westley (1996, p.141) alertam que há muito pouco de organizacional em estudos sobre aprendizagem organizacional, o que decorre, segundo eles, da dificuldade de se compreender e estudar o nível organizacional e sua natureza. Brandi e Elkjaer (2011) repõem a questão anterior, afirmando que o grande problema de perspectivas de aprendizagem organizacional baseadas em aprendizagem individual é a dissociação indivíduo-organização, que se liga, por sua vez, ao problema de como transformar aprendizagem individual em aprendizagem organizacional. Firmam-se, então, dois caminhos de estudos: aquele que reduz aprendizagem organizacional à aprendizagem individual. O segundo caminho centra-se no conceito de memória organizacional e pode ser ilustrado, como visto anteriormente, pelo modelo proposto por Kim (1993). Ambos os caminhos antropomorfizam a aprendizagem organizacional.

É contra a tese de possibilidade de uma cognição isolada e visando elidir riscos de antropomorfização dos processos de aprendizagem organizacional e de filiação a perspectivas ortodoxas de racionalidade, conhecimento e organização que a perspectiva cultural é proposta. Na abordagem cultural da aprendizagem organizacional, os pesquisadores são convidados a sair de uma racionalidade estrita voltada para resultados a priori e de curto prazo, para a busca de um entendimento mais substantivo da aprendizagem, do que significa aprender. No entender de Weick e Westley (1996, p.442), “quando os pesquisadores focalizam a organização como cultura, focalizam menos sobre a cognição e sobre o que os indivíduos levam em suas cabeças [...] Esta é a chave para estudantes da aprendizagem organizacional em oposição a aprendizagem individual”. Ou como querem Cook e Yanow (1996), a abordagem das “organizações como culturas” pode facilitar a compreensão da aprendizagem organizacional, na medida em que o “salto conceptual” diminui, quando se pensa as organizações como comunidades ou minissociedades e não como organismos, indivíduos, cérebros ou computadores.

Em sua perspectiva metafórica, assumida de forma deliberada, a cultura parece falar com maior propriedade sobre fenômenos relativos ao compartilhamento de conhecimentos na organização, dimensão que tem sido atribuída ao conceito de aprendizagem organizacional. Seus focos em visões compartilhadas e em modelos mentais construídos com base nas experiências reforçam a ideia de uma aprendizagem que foge à dimensão individual, ainda que seja mediada pelos indivíduos, como tem sido reconhecido por parte de estudiosos do campo (COOK; YANOW, 1996; REBELO e outros, 2001; REBELO, 2006; ANTONACOPOULA, 2006). Com isso, alguns autores recuperam inclusive a ideia de memória organizacional. Essa memória seria constituída coletivamente, em equipes de trabalho, e responderiam, simultaneamente, pela disseminação do conhecimento nas organizações.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que foca a aprendizagem organizacional como um processo coletivo cuja maior contribuição para os estudos em aprendizagem organizacional tem sido justamente a revelação da importância de processos de construção/socialização da aprendizagem. Nessa abordagem, os

processos de codificação do conhecimento perdem relevância, isso é, são ocultados, mas, por outro lado, a disseminação do conhecimento via socialização é um foco de grande potencial para os estudos em aprendizagem organizacional. No entanto, além de ocultar os processos de codificação como constituintes da aprendizagem organizacional, duas questões podem ser atribuídas a essa abordagem: em primeiro lugar, o foco em processos coletivos de aprendizagem não permite revelar *a priori* o que nesses processos pode ser definido como aprendizagem organizacional. Com efeito, muito conhecimento produzido coletivamente pode ser “perdido” tanto em nível individual como organizacional. De modo que é fácil definir o que é aprendizado organizacional (produto), mas não se tem ideia precisa de quais processos, em um trabalho coletivo, efetivamente contribuem para constituir a memória organizacional.

Em segundo lugar, qual é a possibilidade dessa metáfora abordar o problema que tem se definido como chave no campo da aprendizagem organizacional: a conversão da aprendizagem individual em aprendizagem organizacional? Aqui reside outra dificuldade e fonte de ocultação, na medida em que a metáfora obscurece os processos individuais de aprendizagem. Ao contornar a antropomorfização, a metáfora da cultura parece ter caído em uma espécie de reificação conceitual. A aprendizagem organizacional é compreendida como algo que ocorre em nível coletivo (cultural), de modo que não existe o problema da conversão. Poderíamos dizer que, ao contrário da metáfora cognitiva, que reduziu a aprendizagem organizacional à aprendizagem individual, a metáfora cultural resolveu o problema da antropomorfização reduzindo a aprendizagem organizacional ao nível coletivo, não permitindo, contudo, inferir qualquer coisa acerca de como ocorre a mediação entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. Com isso, a metáfora da cultura obscurece o fato de que quem aprende nas organizações, em última instância, são os indivíduos. Seria necessário, então, abordar o indivíduo na coletividade. Ou seja, o problema ressurge. E, com isso, torna-se necessário verificar em que sentido a antinomia indivíduo/coletividade pode ser útil ao propósito de definir o que é aprendizagem organizacional.

O quadro a seguir resume as potencialidades e limites das metáforas da cognição e da cultura.

Quadro 2 - Potencialidades e Limites das Metáforas da Cognição e da Cultura para Compreender a Aprendizagem Organizacional

	Cognição	Cultura
Potencialidades	<ul style="list-style-type: none"> Foco nos processos individuais de aprendizagem em meio a tentativa de compreender a importância desses processos para constituição da aprendizagem organizacional (problema da conversão da aprendizagem). Foco na memória organizacional como instância de conhecimento compartilhado e indicador da aprendizagem organizacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Foco nos processos coletivos de aprendizagem como tentativa de compreender processos de aprendizagem de natureza organizacional e não individual. Ênfase em fenômenos relativos ao compartilhamento de conhecimentos na organização Foco em visões compartilhadas e em modelos mentais construídos com base nas experiências concretas de trabalho. Revelação da importância de processos de construção/socialização da aprendizagem.

Limites	<ul style="list-style-type: none"> • Foco na cognição isolada (sem considerar o contexto cultural) • Antropomorfização da organização • Redução da aprendizagem organizacional à aprendizagem individual • Dissociação indivíduo-organização em prol do indivíduo e em detrimento da organização, que é pensada como uma extensão dos pensamentos e ações individuais. • Racionalidade estrita voltada para resultados de curto prazo e a priori 	<ul style="list-style-type: none"> • Dissociação indivíduo-organização, em prol da organização e em detrimento do indivíduo. • Negligência dos processos de codificação do conhecimento, que perdem relevância. • O foco em processos coletivos de aprendizagem não permite revelar a priori o que nesses processos pode ser definido como aprendizagem organizacional. • Não se tem ideia precisa de quais processos, em um trabalho coletivo, efetivamente contribuem para constituir a memória organizacional.
	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de se compreender o nível organizacional e sua natureza 	<ul style="list-style-type: none"> • Eclipse dos processos individuais de aprendizagem. • Impossibilidade de apresentar respostas ao problema da conversão da aprendizagem individual em aprendizagem organizacional.

Essa síntese comparativa das potencialidades dos limites das metáforas cognitiva e da cultura, embora muito ilustrativa e didática, enseja muitas conjecturas acerca de abordagens que apresentem potencial de superação dos limites detectados. Na próxima seção, além de apresentarmos a síntese do trabalho e ressaltarmos alguns de seus limites, apontamos caminhos teórico-metodológicos que parecem reunir capacidade de orientar trabalhos empíricos que não apresentem os limites derivados das duas abordagens aqui trabalhadas.

Conclusões

Este artigo teve como objetivo avaliar a metáfora da cognição e da cultura para compreender a aprendizagem organizacional. Inicialmente, observamos que uma das questões mais dramáticas no campo diz respeito à própria definição do conceito aprendizagem organizacional. Argumentamos, em seguida, que essa imprecisão conceitual decorre, dentre outras coisas, do fato de que as abordagens desenvolvidas nesse campo de pesquisa, apesar de serem inspiradas em metáforas, não assumem conscientemente a metáfora como elemento constitutivo do procedimento científico, o que pode ser observado na busca de precisão conceitual em termos eminentemente lógicos. Ao contrário, assumimos que uma análise metafórica da produção presente no campo poderia nos ajudar a compreender mais precisamente os processos de aprendizagem organizacional.

Para evidenciar o caráter constitutivo da metáfora, recorreremos às formulações de Lakoff e Johnson (1986), centradas no argumento de que nossa vida cotidiana é permeada de metáforas, que não exercem exclusivamente o papel de figura de retórica. As metáforas cumpririam, principalmente, a função de estruturar a realidade, nossos pensamentos e nossas ações. Tal estruturação, contudo, é sempre parcial. Uma implicação mesmo do conceito de metáfora, que consiste na explicação de um campo de conhecimento impreciso em termos de outro campo já conhecido. Como os dois campos são análogos, mas distintos, a operação metafórica jamais consegue iluminar todos os aspectos do fenômeno em estudo. Ao iluminar determinado fenômeno, simultaneamente, a metáfora oculta outras faces desse mesmo fenômeno. Dessa

maneira, a metáfora cognitiva, ao enfatizar determinados aspectos da aprendizagem individual, como a memória, acabou por formular conceitos análogos como, por exemplo, o de memória organizacional. Contudo, ao investigar o processo de conversão da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional, a saída encontrada nesta abordagem revelou-se inconsistente. A aprendizagem organizacional, um fenômeno coletivo, foi reduzida à lógica da aprendizagem individual, mediante transposição mecânica de conceitos. Assim, a aprendizagem organizacional ora foi explicada como a aprendizagem dos líderes formais da organização, ora como uma mente coletiva, sem que fosse possível determinar os processos de aprendizagem que resultassem na “mente coletiva” ou no “conhecimento organizacional”.

Em tese, a metáfora da cultura viria justamente suprir essa lacuna. Ao contestar a abordagem cognitiva, os idealizadores dessa metáfora optam pelo foco no processo de aprendizagem organizacional em si. Contudo, o estudo do nível coletivo da aprendizagem mostrou-se falho, no que tange a iluminar o conceito de aprendizagem organizacional. Primeiro porque grande parte da abordagem cultural concentra-se na ideia de que a aquisição da cultura é o próprio processo de aprendizagem organizacional ou na ideia de que a cultura deve prover meios que facilitem a aprendizagem dos indivíduos no contexto organizacional. Mesmo a perspectiva que assume deliberadamente a aprendizagem organizacional como uma metáfora da cultura, apenas contribui no sentido de corroborar a ideia de que realmente a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional são dois fenômenos distintos. Isso por si só já é importante, uma vez que mantém o programa de pesquisa em outras bases conceituais, ao que nos parece, ainda, mais profícua que a perspectiva cognitiva. Porém, irrelevante, talvez, no que tange à compreensão dos processos de conversão da aprendizagem individual em aprendizagem organizacional. Isso porque ao focar o nível coletivo de aprendizagem, deixamos de focalizar o processo de aprendizagem que, em última instância, é realizado pelo indivíduo, quer isoladamente, quer em grupo. Com isso, fica a necessidade de apelarmos para concepções metafóricas que possam assumir, em seu núcleo básico, os processos de interação entre o indivíduo e a organização. Ou seja, que não focalizem, exclusivamente, nem o individual (cognição), nem o coletivo (cultura). O que implicaria uma reestruturação do campo de pesquisa. E, com isso, verificar em que sentido a antinomia indivíduo/coletividade pode ser útil no propósito de definir o que é aprendizagem organizacional.

Para continuarmos avançando no propósito de mais bem delimitarmos o objeto aprendizagem organizacional é preciso que os pesquisadores atuantes na interface entre conhecimento e organização observem avanços na filosofia e na sociologia do conhecimento. Contribuições de autores como Grandori e Kogut, Simon, Polanyi, Kuhn, Contenças, Weick e Giddens, antes comentadas, poderiam trazer um estímulo considerável para os estudos na área, ajudando-nos a colocar em novos termos a relação indivíduo e organizações, dentre outras. Mas, como afirmamos com base na revisão de literatura, esses avanços têm sido subutilizados. Basicamente, tais contribuições enfatizam uma nova concepção de conhecimento, racionalidade e organização. Um conhecimento e uma racionalidade científica que abandonam certezas da modernidade e seu ideal de universalidade em busca da criatividade, da capacidade de testar hipóteses, de resolver problemas etc. O que significaria, por consequência, assumir a perspectiva weickeniana, segundo a qual, as organizações podem ser vistas como “comunidades científicas com auto-interesse”. Certamente, a pesquisa em aprendizagem organizacional se beneficiaria dessas novas concepções, fugindo ao entendimento de uma lógica em que o conhecimento é tratado como uma substância a ser disseminada entre os membros da organização, como tem sido predominante nas abordagens tradicionais. Em última análise, tudo isso sugere que estudos em aprendizagem organizacional focalizem não apenas os processos de

disseminação de conhecimento, mas, principalmente, os processos de construção do conhecimento organizacional, tomando como objeto de análise os problemas enfrentados em organizações concretas. Enfim, como os membros da organização solucionam tais problemas e convertem o conhecimento construído para o nível organizacional.

REFERÊNCIAS

- ANTONACOPOULA, Elena. The Relationship Between Individual and Organizational Learning: New Evidence from Managerial Learning Practices. **Management Learning**, 37(4), p. 455-73, 2006.
- ANTONACOPOULA, Elena; CHIVA, Ricardo. The Social Complexity of Organizational Learning: The Dynamics of Learning and Organizing. **Management Learning**, 38 (3), p.277 - 295, 2007.
- ARGOTE, Linda; DENOME, Carolyn; FUCHS, Erica. Learning Across Boundaries: The Effect of Geographic Distribution. In: Easterby-Smith, Mark; Lyles, Marjorie (org.). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management**. United Kingdom: Wiley, p. 659-684, 2011.
- ARGOTE, Linda; MIRON-SPEKTOR, Ella. Organizational Learning: From Experience to Knowledge. **Organization Science**, v. 22, n. 5, p. 1123-1137, 2011.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective**, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald A. **Organizational learning II: theory, method and practice**. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1996.
- BRANDI, Ulrik; ELKJAER, Bente. Organizational Learning Viewed from a Social Learning Perspective. In: EASTERBY-SMITH, Mark; LYLES, Marjorie (org.). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management**. United Kingdom: Wiley, p. 43-65, 2011.
- BROWN, Jonh Seely; DUGUID, Paul. Organizational learning and communities-of-practice. toward a unified view of working, learning, and innovation. In: COHEN, Michael D.; SPROULL, Lee S. (org.) **Organizational learning (Organization Science)**. California, London: Sage Production Ed., p. 58-82, 1991.
- COOK, Scott D. N.; YANOW, Dvora. Culture and organizational learning. In: COHEN, Michael D.; SPROULL, Lee S. (org.) **Organizational learning (Organization Science)**. California, London: Sage Production., p. 430-459, 1996.
- CONTENÇAS, Paula. **A eficácia da metáfora na produção da ciência**. O caso da genética. Lisboa: Editora Instituto Piaget, 1996, 180p.
- CYERT, Richard M.; MARCH, James G. **A Behavioral Theory of the Firm**. New Jersey-USA: Prentice-hall. 251p, 1963.
- DAFT, Richard L.; WEICK, Karl E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **Academy**

of **Management Review** 9 (2), p.284-295, 1984.

EASTERBY-SMITH, Mark; ANTONACOPOULA, Elena; SIMM, David; LYLES, Marjorie. Constructing Contributions to Organizational Learning: Argyris and the Next Generation. **Management Learning**, 35(4), p. 371-380, 2004.

EASTERBY-SMITH, Mark; LYLES, Marjorie. The evolving Field of organizational Learning and Knowledge Management. In: EASTERBY-SMITH, Mark; LYLES, Marjorie (org.). **Handbook of Organizational Learning & Knowledge Management**. United Kingdom: Wiley, p. 1-20, 2011.

ELKJAER, B. 'Organizational Learning: The "Third Way"'. **Management Learning**, 35(4), p. 419-34, 2004.

FRIEDMAN, Victor j.; LIPSHITZ, Raanan; POPPER, Micha. The mystification of organizational learning. **Journal of Management Inquiry**, 14 (1), 19-30, 2005.

GRANDORI, Anna.; KOGUT, Bruce. Dialogue on Organization and Knowledge. **Organization Science**, vol. 13, n. 3, p.224-231, 2002 (May-June).

GODOI, Christiane Kleinübing; FREITAS, Sandra Ferreira. A Aprendizagem Organizacional sob a Perspectiva Sócio-Cognitiva: Contribuições de Lewin, Bandura e Giddens. **Revista de Negócios**, Blumenau, v. 13, n. 4, p. 40 - 55, 2008 (out-nov).

HAGER, Paul. Theories of workplace learning. In: MALLOCH, Margaret; CAIRNS, Len; EVANS, Karen; O'CONNOR, Bridget N. (org.). **The Sage Handbook of Workplace Learning**. Los Angeles: SAGE, 2011, chapter 2, 17-31, 2011.

JONES, Matthew. Organizational learning: collective mind or cognitivist metaphor? **Accounting, Mgmt. & Info. Tech.**, v. 5, n. 1, USA: Elsevier Science Ltd., p.61-67, 1995.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6a. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

KIM, D. H. The link between individual and organisational learning. **Sloan Management Review**, 37-50, 1993 (outono).

KUHN, T, S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982, 264p.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. **Metáforas de la vida cotidiana**. Madrid: Cátedra, 1986, 288p.

LAVE, J. Situated Learning in Communities of Practice. In: RESNICK, L.; LEVINE, J.; TEASLEY, S. (org.). **Perspectives on Socially Shared Cognition**, American Psychological Association, Washington, DC, 63-82, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation**. New York: Cambridge University Press, 1991, 140p.

LOIOLA, Elisabeth.; NERIS, Jorge Santos.; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt. **Aprendizagem em organizações: mecanismos que articulam processos individuais e coletivos**. In: Borges-Andrade, Jairo Eduardo.; Abbad, Gardênia. da S.; Mourão, Luciana. *et al.* fundamentos para gestão de pessoas. Porto Alegre: Artmed, p.114-136, 2006.

- FIOL, C. Marlene.; LYLES, Marjorie A. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.
- LOIOLA, E.; BASTOS, Antonio Virgilio Bittencourt. A Produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no brasil. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, ANPAD, v. 7, n. 3, p.181-201, 2003.
- MAGGI, Bruno. **Do agir organizacional**: Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem. São Paulo: Edgard Blücher, 2006.
- MARCH, James; OLSEN, Johan. The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity. **European Journal of Political Research**, vol. 3, Issue, 2, p.147-171, 1975 (June).
- POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. Gloucester, Peter Smith, 2009.
- PRANGE, Christiane. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em Busca de Teorias. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, p.41-63, 2001.
- REBELO, T.; GOMES, A. D.; CARDOSO, L. Aprendizagem organizacional e cultura: relações e implicações. **Psychologica**, 27, p.69-89, 2001.
- REBELO, Teresa Manuela. **Orientação cultural para a aprendizagem nas organizações**: Condicionantes e consequentes. 386p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, 2006.
- SIMON, H.A. **Comportamento administrativo**: estudo dos processos decisórios nas organizações administrativas. 2 ed. Rio de Janeiro: FGV, 1970.
- WEICK, K.E. **Psicologia social da organização**. São Paulo: Edgard Blücher, EDUSP, 1973.
- WEICK, Karl. E.; WESTLEY, Frances. Organizational learning: affirming an oxymoron. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; Nord, Walter R. (Ed.) **Handbook of organizations studies**, p. 440-458. London: Sage, 1996. Vol. III.