

## **Aprendizagem Organizacional: Um Enfoque acerca da Abordagem Social da Aprendizagem e o Elemento “Emoção”<sup>1</sup>**

**Luana Furtado Vilas Boas e Marcio Pascoal Cassandre**

### **Resumo**

A abordagem da Aprendizagem Organizacional (AO) vem se destacando nos últimos anos na área dos Estudos Organizacionais. É nesse contexto que emergiram diversas perspectivas da AO, com a intenção de tentar explicar seus principais conceitos e processos. Desta forma, surgiram múltiplos enfoques na área de AO, tornando-a uma temática complexa e, até mesmo, confusa. Tendo em vista que a abordagem social da aprendizagem considera o sujeito como um ser em constante atividade e interação, o qual se encontra inserido em um contexto sociocultural, é que o elemento emoção torna-se importante de ser discutido. Diante disso, o objetivo deste trabalho é fornecer caminhos para a compreensão do elemento emoção para a AO, enfatizando o valor de tal fator para a aprendizagem no contexto organizacional. Desta forma, a partir de pesquisa bibliográfica, realizou-se um ensaio teórico, abrangendo algumas abordagens de AO em que o elemento emoção tem relevância.

### **Palavras-chave**

Aprendizagem Organizacional. Abordagem Social. Interação. Conhecimento. Emoção.

### **Abstract**

The Organizational Learning (OL) approach has been outstanding in recent years in the area of Organizational Studies. It is in this context that diverse perspectives of the OL emerged, with the intention of trying to explain its main concepts and processes. In this way, multiple approaches have emerged within the OL area, making it a complex and even confusing subject. Considering that the social approach to learning considers the subject as a being in constant activity and interaction, inserted in a sociocultural context, the element of emotion becomes important to be discussed. Therefore, the objective of this work is to provide ways to understand the emotion element for OL, emphasizing the value of such a factor for learning within the

organizational context. Based on a bibliographical research, a theoretical essay was accomplished, covering some approaches of OL in which the emotion element has been relevant.

**Keywords** Organizational Learning. Social Approach. Interaction. Knowledge. Emotion.

## INTRODUÇÃO

Mesmo não sendo um tema recente, a AO tem incitado o interesse de diversos estudiosos da área de estudos organizacionais. Com o intuito de explicar e desenvolver essa temática, uma diversidade de enfoques emergiu, na tentativa de esclarecer seus principais pressupostos e conceitos. Nesse sentido, é possível observar o surgimento de uma multiplicidade de perspectivas, as quais acabam gerando contradições acerca do conceito de AO.

Tais contradições dão margem a críticas, as quais, em geral, reputam a AO como algo impreciso e utópico (BITENCOURT; AZEVEDO, 2006). Sendo assim, considera-se a AO um tema complexo, propenso a interpretações distintas e que podem gerar conceitos díspares e generalistas, acarretando em dúvidas acerca de seus benefícios.

Afirmando essas contradições, Prange (2001) questiona: a) O que significa aprendizagem organizacional?; b) Quem está aprendendo?; c) O que está sendo aprendido?; d) Quando ocorre a aprendizagem?; e) Que resultados a aprendizagem provoca?; f) Como a aprendizagem ocorre?.

Diante deste contexto, Antonello (2005) enfatiza que, para a devida compreensão da AO, deve-se entender seus processos, refutando a ideia da construção de um referencial teórico unidimensional e homogêneo, haja vista a sua complexidade e sua multidisciplinaridade. Tal multidisciplinariedade justifica-se uma vez que o campo da AO é abrangente e não envolve apenas a área da Administração, mas também campos teóricos tais como psicologia, sociologia, antropologia, ciência política, história e economia (ANTONELLO; GODOY, 2011).

Segundo Américo *et al.* (2017), nos últimos anos, a cultura tem sido um tema relevante no campo da AO e Gestão do conhecimento, onde seu conceito é ressignificado e apropriado de formas distintas, de acordo com cada subcampo, a saber: Aprendizagem Organizacional; Conhecimento Organizacional; Organização que aprende e Gestão do Conhecimento. Corroborando, Neder e Bido (2017) indicam um crescimento no que tange ao tema *Organizational Learning Culture*, tendo como comparativo os anos de 2010 a 2015. Entretanto, a ascensão dessa temática não tem contribuído para um consenso. Com base em um estudo realizado a partir de Antonello e Godoy (2011), Américo *et al.* (2017) apontam

para divergências com relação ao conceito de cultura, uma vez que existe a construção de uma agenda polissêmica de uso e interpretações do termo cultura no Brasil.

Desta forma, o processo de aprendizagem não deve ser visto como algo simples. Além disso, pensando nas organizações como “mundos sociais” (ELKJAER, 2005), é necessário estar atento às diferenças existentes, seja no nível individual ou grupal, conforme ressalta Elkjaer (2005), uma vez que as pessoas podem possuir valores e ideias diferentes, umas das outras. É necessário reconhecer que alguns elementos subjetivos, como a intuição e a emoção, influenciam no processo de aprendizagem, podendo interferir no desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem (ELKJAER, 2005).

Neste interim, considerando tal multiplicidade e visando a abordagem social da aprendizagem, o objetivo deste estudo é provocar a compreensão do elemento emoção para a AO, enfatizando a importância de tal fator para a aprendizagem no contexto organizacional. Para atingir tal objetivo, este estudo foi dividido em quatro partes, já incluindo a introdução. Na segunda parte, será apresentada uma revisão teórica acerca da aprendizagem organizacional. Na terceira parte, serão explicitadas as discussões, com foco na perspectiva social da aprendizagem, acrescentando o elemento “emoção”. Na quarta e última parte, serão evidenciadas as considerações finais.

## **APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONTEXTUALIZANDO**

A AO é uma temática que vem se destacando nos últimos anos. Apesar de não ser um tema recente, tem incitado interesse de estudiosos da área dos Estudos Organizacionais. Diante deste cenário, emergiu uma diversidade de enfoques com o intuito de explicar o que seria a AO, seus principais pressupostos e conceitos, e, nesse sentido, é possível observar o surgimento de uma multiplicidade de perspectivas, as quais, por sua vez, acabam por gerar contradições acerca da AO.

Um dos motivos para tal multiplicidade é o fato de que, cada vez mais, as organizações são motivadas a se tornarem “organizações que aprendem” e por este motivo, a abordagem da AO popularizou-se em decorrência de certa “superexposição” (ANTONELLO; GODOY, 2009). Tais autoras alertam que essa superexposição pode acarretar em perda de especificidade do próprio conceito.

De acordo com Bitencourt e Azevedo (2006), a multiplicidade de enfoques engendra contradições, dando margem a críticas, as quais, em geral, reputam a AO como algo impreciso e utópico. Desta forma, considera-se a AO um tema complexo, propenso a interpretações distintas, podendo gerar conceitos díspares e generalistas e acarretando em dúvidas acerca de seus benefícios.

Bitencourt e Azevedo (2006) compreendem a AO como uma abordagem promitente e conveniente para as tendências e as novas formas de organização do trabalho, e destacam que, em decorrência disso, a AO provoca o desenvolvimento de novas interpretações, ou seja, faz-se necessário que outras formas de aprender surjam para que as novas demandas

das organizações do trabalho sejam supridas. Partindo desta perspectiva, percebe-se a necessidade de esclarecimentos, bem como uma maior reflexão acerca do que vem a ser a AO, tal como, o entendimento do processo de aprendizagem.

Entretanto, a conceituação do que vem a ser a AO não é tarefa fácil, pois existe um grande número de definições para esta perspectiva teórica. Bastos, Gondim e Loiola (2004, p. 222) reforçam essa ideia quando afirmam que existe ampla diversidade de definições, as quais chegam a ser “quase tão grande quanto o número de autores que estudam o assunto”.

Partindo deste pressuposto e considerando os questionamentos de Prange (2001) mencionados anteriormente, serão apresentados, no decorrer deste artigo, elementos relacionados à AO, os quais fazem parte do processo de aprendizagem. Entretanto, cabe ressaltar que o intuito deste estudo não é de definir a AO, pois sabe-se que é um tema complexo; em contrapartida, o propósito aqui é fornecer caminhos para reflexão do que vem a ser a AO.

## **Compreendendo a Aprendizagem Organizacional**

Conforme contextualização inicial, existe certo conflito em relação à definição de seu conceito, bem como uma multiplicidade de pressupostos acerca do processo de aprendizagem como um todo. Antonello (2005) enfatiza que, para a devida compreensão da AO, deve-se entender seus processos. A autora alega que não será possível um referencial teórico unidimensional e homogêneo, chamando a atenção para a questão da complexidade e da multidisciplinariedade que permeia esta abordagem. Nesse sentido, faz-se importante a compreensão da AO em seu aspecto “panorâmico”, de forma a entender alguns dos seus campos teóricos e enfoques. É importante ressaltar que existem várias perspectivas acerca da AO, entretanto, neste artigo, serão abordadas as principais abordagens, com enfoque na abordagem social.

Por meio de uma pesquisa bibliográfica, Antonello e Godoy (2011) constataram que a perspectiva da AO evoluiu de forma rápida para resguardar diversos aspectos do gerenciamento organizacional, justificando assim essa grande quantidade de definições. Antonello (2005) aponta cinco focos presentes nas abordagens da AO, a saber: a) socialização da aprendizagem individual, b) processo-sistema, c) cultura, d) gestão do conhecimento e e) melhoria contínua e inovação. De acordo com a autora, tais focos são vistos de maneiras distintas, tanto como subsídio, quanto como resultado do processo da AO. Assim, serão apresentados, posteriormente, alguns dos principais focos presentes na abordagem da AO, no intuito de melhor esclarecer.

## **A Aprendizagem Organizacional: Uma Multiplicidade de Enfoques**

No que tange à definição da AO, alguns autores partem do pressuposto de que ela está associada a mudança. Para Antonello (2005), a aprendizagem nas organizações só passa

a ter sentido se associada a mudança numa perspectiva do contexto organizacional. Não obstante, a autora entende que as teorias da AO estão extremamente ligadas à administração, especialmente no que diz respeito à compreensão do que pode “facilitar” ou “dificultar” os processos de mudança. Desta forma, a aprendizagem por meio desta perspectiva é motivada pela mudança e deve partir do sujeito que aprende.

Já a aprendizagem considerada por meio da perspectiva da teoria da aprendizagem situada é compreendida como uma atividade ligada ao contexto no qual a pessoa está inserida. Sendo assim, a aprendizagem só ocorre quando os novos membros de determinado grupo começam a dominar as habilidades por meio de atitudes demonstradas de que sua participação tornou-se legítima (GUDOLLE *et al.*, 2012). Logo, percebe-se que o conhecimento e a própria aprendizagem não é algo apenas cognitivo e individual, mas algo que se desenvolve por meio da prática e da interação.

Para Engeström (2001b), existem diferentes tipos de aprendizagem, divididas em três níveis. Segundo o autor, no nível I, a aprendizagem refere-se a respostas imediatas que o aprendiz dá corretamente ao que o ambiente pede, como por exemplo, a participação de um funcionário nas decisões de trabalho. No entanto, no nível II, a aprendizagem ocorre simultaneamente com o nível I. Porém, neste nível, o sujeito adquire um conhecimento que vai além das respostas condicionadas apenas à participação, ou seja, o aprendiz não só sabe reagir em função das expectativas de participação, como também possui uma consciência mais profunda do papel que desempenha na participação exigida pela organização. Dependendo do contexto, os alunos podem enfrentar uma situação em que o conhecimento da aprendizagem nos níveis II e I colidem. Nesse caso, eles podem não saber como agir. Isso requer uma resposta à reformulação da atividade, uma vez que, nesse caso, não é mais suficiente que o aprendiz participe do processo de tomada de decisão de maneira adequada. Também é necessário ter seu comportamento ajustado ao contexto da aprendizagem, uma vez que a participação pode ser carregada de vícios para que a tarefa seja alcançada. Nessa perspectiva, ocorre o nível de aprendizagem III, no qual os aprendizes questionam e buscam um modelo alternativo para poder responder ao contexto de incerteza.

No nível III, a aprendizagem na Teoria da Atividade Histórico-Cultural distingue-se de outras abordagens da aprendizagem organizacional e da ideia de “expansão”. O aprendiz “constrói um novo objeto e conceito para sua atividade coletiva e implementa esse novo objeto e conceito na prática” (RANTAVUORI *et al.*, 2016, p. 3). Engeström (2001b) explica que, nesse tipo de aprendizado, as ações e ferramentas criadas pelos aprendizes representam sua maneira singular de superar as incertezas que estão enfrentando, incluindo toda a história das transformações do sistema de atividades e a implicação real do participante em determinado contexto.

Gherardi (2007) defende que o conhecimento não é algo inerte, mas, sim, algo vivo que está em constante movimento e, assim, ao passo em que se pensa em aprendizagem por meio da prática, percebe-se que a aprendizagem ocorre durante as práticas cotidianas, no fluxo da experiência, com ou sem a consciência ou consentimento de quem aprende. A autora ressalta que a prática é a produção de mundo de cada indivíduo, assim como também é o

resultado deste processo. Portanto, ao passo que a aprendizagem é uma atividade cognitiva, também é uma atividade social, bem como de construção social (GHERARDI, 2007).

Corroborando, Nicolini *et al.* (2003) salientam que uma abordagem da aprendizagem baseada na prática é uma forma promissora para tratar das questões referentes ao conhecimento e à AO, uma vez que considera a riqueza e a profundidade do fenômeno relacionado ao conhecimento. Portanto, a prática é capaz de promulgar e reproduzir o conhecimento, além de gerar a aprendizagem de forma contínua (NICOLINI *et al.*, 2003). Em relação à prática, Wenger (2002) acredita que ela é capaz de proporcionar o conhecimento e a aprendizagem diante do seu processo contínuo social e interativo. Logo, a aprendizagem não poderia ser considerada algo estático, mas, sim, um processo contínuo de participação e prática.

De acordo com Gudolle, Antonello e Flach (2012), no contexto em que o processo social de aprendizagem ocorre, o diálogo, a observação, as histórias contadas e as conversas entre as pessoas são elementos que implicam diretamente os comportamentos de aprendizagem dos membros em comunidades de prática, carregando influências ambientais e socioculturais.

Outrossim, a interação é um fator importante neste processo de aprendizagem e compartilhamento de conhecimento, haja vista que todos os sujeitos que interagem possuem capacidade de aprender. Entretanto, conforme enfatizam Wenger *et al.* (2002), o conhecimento é algo difícil de ser compartilhado por ser tácito. Por este motivo, a melhor maneira de compartilhá-lo é por meio da interação. Assim, ao mesmo tempo em que o conhecimento é algo tácito e cognitivo, ele pode ser compartilhado e desenvolvido por meio da interação social.

Um dos meios para este compartilhamento de conhecimento e interação são as comunidades de prática. Para Wenger *et al.* (2002), ‘comunidade de prática’ constitui-se em grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão sobre determinado assunto, e, a partir de então, aprofundam seus conhecimentos e experiência em determinada área ou assunto, interagindo em uma base contínua.

Wenger (2002) aborda a aprendizagem a partir de uma perspectiva social, a qual leva em consideração as interações sociais, ou seja, parte do pressuposto de que a aprendizagem se dá por meio da participação social. Com base nisso, compreende-se a comunidade de prática não apenas como uma forma de interação social, mas também como um método de aprendizagem constante. A Teoria Ator-Rede (TAR) agrega outros elementos à questão da prática, adicionando ao contexto da aprendizagem os “não humanos”. Latour (1996) enfatiza que a TAR consiste não apenas em uma teoria, mas também em um método que tem como objetivo a compreensão dos efeitos dos atores em rede. Nesta perspectiva, os atores não possuem definição, podendo ser não somente os humanos, mas também os elementos não humanos.

Melo (2007) afirma que os seres humanos estabelecem uma rede social não apenas porque eles interagem com outros seres humanos, mas porque interagem com seres humanos e com outros materiais também. Para a autora, os objetos também têm uma história a ser contada e ressalta que descrever os vínculos e aquilo que eles “movem” possibilita-nos ir além dos

objetos, pela verificação de como as trocas de propriedades entre humanos e não humanos modificam a ambos, operando transformações na realidade.

Sendo assim, os objetos dão forma e delineiam as práticas, tornando-se fundamental para o seu desenvolvimento, podendo mediar relações ou, até mesmo, sendo os elementos centrais de uma atividade, gerando-a e alternando-a de forma permanente (TURETA; ALCADIPANI, 2009).

Percebe-se, entretanto, que a abordagem da AO possui perspectivas distintas e, ao mesmo tempo em que se complementam, também inserem outras nuances ainda a serem exploradas, haja vista que há novas formas de organização do trabalho, as quais exigem novas formas de aprender. A partir daí, a cultura e os significados também podem compor o significado da aprendizagem.

De acordo com Cook e Yanow (1993), para que seja possível compreender a aprendizagem, é preciso que as organizações sejam consideradas não como entidades cognitivas, mas culturais. Segundo os autores, na prática compartilhada, os grupos criam um conjunto de significados intersubjetivos, expressos por meio de seus artefatos. As interações e os significados compartilhados são mantidos ou modificados de forma contínua, sendo que são esses atos que criam, mantêm ou modificam a cultura da organização.

Yanow (2000) destaca que considerar a perspectiva cultural demanda possuir foco no coletivo, foco nos atos, além de considerar os objetos que são o foco desses atos. Portanto, observar a linguagem utilizada nestes atos, juntamente com os significados específicos do local destes vários artefatos para os atores da situação, complementa a perspectiva cultural de Yanow (2000). Conquanto, compreende-se que tal perspectiva da aprendizagem envolve a coletividade, bem como a interação, aproximando elementos humanos e não humanos, assim como o contexto e fatores culturais e simbólicos presentes neste processo.

Em paralelo à abordagem cultural, a perspectiva social da aprendizagem de Antonacopolou e Chiva (2007) apresenta a AO sob a perspectiva da complexidade social, englobando as interações entre os atores em seus contextos distintos, não só nos níveis individual ou grupal, mas, principalmente, no nível social. As interações não apenas fazem parte do desenvolvimento da aprendizagem, como também podem despertar sentimentos e emoções como gratidão, comprometimento, prazer e amor no trabalho e pelo trabalho, podendo tanto apoiar quanto suprimir o processo de aprendizagem (REATTO; GODOY, 2017).

Nessa abordagem, a aprendizagem é socialmente construída e seu foco se dá na forma como as pessoas atribuem significado às suas experiências, fortemente ligada ao contexto. Sendo assim, a aprendizagem é construída pela realidade, além de também construir tal realidade. (IPIRANGA *et al.*, 2014).

Para Antonacopolou e Chiva (2007), a AO deve ser pensada como um processo complexo, emergente e dinâmico. É importante ressaltar, que neste processo de aprender existem tensões que podem afetar tanto a aprendizagem, quanto a organização. A partir disso, a dinâmica da aprendizagem e da organização importam não só às forças de poder e políticas

que influenciam a aprendizagem, mas revelam as tensões que estão na base da ordem social emergente, bem como a fluidez das interações sociais (ANTONACOPOLU; CHIVA, 2007).

Antonacopolou e Chiva (2007) focam em dois princípios da complexidade social (esquemas-diversidade e interação-interdependência) e enfatizam que tais princípios desenham coletivamente a atenção para a natureza emergente e fluida de sistemas sociais, criticando a visão situada e homogênea da proposta trazida pela discussão sobre comunidade de prática.

Com o intuito de entender como ocorre a aprendizagem nas comunidades de prática, Elkjaer (2005) inaugura o termo “terceira via” da AO, tratando a aprendizagem como duas metáforas: aquisição e participação. No que tange à metáfora de aquisição, o foco principal está na aquisição de conhecimentos tanto explícitos quanto abstratos, os quais passarão a integrar a rotina organizacional por meio das pessoas. Na aquisição individual de habilidades, a organização é vista como um sistema no qual o desenvolvimento dependerá de como e quanto cada sujeito consegue adquirir conhecimentos para guiar seus comportamentos e ações dentro da organização (REATTO; GODOY, 2016).

Na metáfora sobre conhecimento e participação, o conhecimento a ser adquirido já está armazenado em algum lugar, seja em livros, base de dados ou na própria mente das pessoas, à espera para que sejam transferidos e adquiridos por aqueles que precisam de tais, ou seja, partindo deste ponto de vista, o conhecimento é entendido como um recurso cujo ponto de partida é o indivíduo e seu poder em aumentar suas habilidades e conhecimentos (REATTO; GODOY, 2016).

Elkjaer (2005) considera o pensamento e a reflexão como condição essencial para o aprendizado e aponta para uma relação transacional entre o sujeito que aprende e a organização, isto é, nesta terceira via da AO, o autor defende que a história e o contexto social são inseparáveis e interligados, mostrando que há diferenças socioculturais entre os envolvidos no processo de aprendizagem, uma vez que cada sujeito possui suas particularidades (ELKJAER, 2005). Neste interim, Elkjaer (2005) preza por reconhecer as diferenças individuais de modo que não sejam “homogeneizadas”, desta forma, reforça a ideia de que as pessoas e organizações estão relacionados de forma transacional, ou seja, são inseparáveis do seu contexto.

Já na perspectiva da Teoria da Atividade (TA), a aprendizagem é situada em atividades humanas (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014). Conforme os autores, a TA teve início com estudos sobre o desenvolvimento de crianças propostos por Lev Vygotsky e acabou se expandindo para outros estudos, como em atividades de trabalho.

Vygotsky defende a ideia de uma mediação cultural, promovida pela relação entre o sujeito e o objeto (QUEROL; CASSANDRE; BULGACOV, 2014). De acordo com Engeström (2001a), a inserção de artefatos culturais nas ações humanas foi revolucionária na medida em que a unidade básica de análise superou a divisão entre o indivíduo e a estrutura social. Sendo assim, o autor enfatiza que o sujeito já não podia ser entendido sem os seus meios culturais e a sociedade já não podia ser entendida sem a agência de indivíduos que utilizam e produzem artefatos.

Engeström (2001a) aponta que a unidade de análise da proposta vygotskyana permaneceu com o foco nas ações individuais, porém, Leont'ev estabelece a importância da distinção entre a ação individual e a atividade coletiva. No entanto, algumas questões acerca da diversidade e do diálogo entre as diferentes perspectivas trouxeram cada vez mais desafios para as gerações de estudiosos da TA (ENGESTRÖM, 2001a). Um deles é o desenvolvimento de ferramentas conceituais para compreender o diálogo, as múltiplas perspectivas e as redes de interação dos sistemas de atividade (ENGESTRÖM, 2001a).

Engeström (2001a) introduz o termo 'aprendizagem expansiva' quando explica que, por meio de uma metodologia específica (ENGESTRÖM, 1987; 2005), o sujeito pode aprender aquilo que ainda não existe. Ou seja, quando um novo desafio, tal como uma mudança, é proposto para um grupo de pessoas que compõe uma coletividade, aprender coletivamente como realizar tal mudança é um desafio, haja vista que nem sempre os meios de mudar já utilizados por outras organizações podem ser utilizados como modelo para todas as outras. Desta forma, a composição da aprendizagem expansiva propõe conhecer a atividade pela interação entre sujeito, objeto, ferramentas, comunidade, divisão de trabalho e regras (ENGESTRÖM, 1987).

As abordagens apresentadas acima, acerca da AO, propõem informar quão abrangente tornou-se seu conceito diante das novas formas de organizar o trabalho e as pessoas nos ambientes organizacionais. Neste interim, a AO pode ser visualizada como um processo influenciado por diversos fatores, tais como contexto social, fatores socioculturais, interação, prática, entre outros. É importante ressaltar que tal processo de aprendizagem revela tensões (ANTONACOPOLU; CHIVA, 2007) que podem afetar a dinâmica da aprendizagem de forma positiva ou não. É diante deste cenário que o elemento emoção pode ser inserido.

### **Contribuições para a Aprendizagem Organizacional: A Perspectiva Social da Aprendizagem e o Elemento "Emoção"**

Diante da reflexão teórica exposta acima, percebe-se quão abrangente é a perspectiva da AO, na qual os níveis individual e coletivo ou social da aprendizagem são expostos de forma a explicitar suas particularidades. É nesse contexto que Antonello e Godoy (2007) apontam para o fato de que a maioria da literatura existente na área da aprendizagem consiste em teorias de aprendizagem que tratam do nível individual.

Elkjaer (2005) ressalta que existem críticas em relação ao foco individual, ao passo em que, cada vez mais, se tem desenvolvido a ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da participação, como ponto de partida nas práticas organizacionais. A autora enfatiza que, desta forma – considerando a participação -, as organizações são vistas como mundos sociais em que a organização e o indivíduo são compreendidos socialmente como sendo mutuamente constituídos, salienta ainda, que esta é uma maneira de entender a relação entre o indivíduo e a organização.

Conforme Godoi *et al.* (2008), a perspectiva social não considera o aprendiz como um agente que apenas recebe e transforma informação, mas que, simultaneamente, está interagindo

de forma ativa dentro de um contexto sociocultural, participando da criação da realidade, gerando conhecimento a partir das relações interpessoais e das interpretações desenvolvidas durante o trabalho.

De acordo com Amaral e Brunstein (2017), as capacidades cognitivas de cada sujeito, atreladas ao contexto social, é o que determina a aprendizagem. Nesse sentido, é importante que exista interação recíproca entre o indivíduo e o contexto. Em suma, “Quando os sujeitos são incapazes de influenciar o contexto por meio do seu comportamento, todo o sentido de tradução de conhecimento em ação desaparece. Se o contexto é inapto em mudar o indivíduo, verifica-se a continuidade de práticas antigas” (AMARAL; BRUNSTEIN, 2017, p. 4).

Elkjaer (2005) compreende o processo de aprendizagem por meio de duas metáforas, a saber: aquisição individual de habilidades e conhecimento e participação em comunidades de práticas. Na busca pela construção de uma terceira via da AO, Elkjaer (2005) utiliza conceitos de John Dewey de “pensamento reflexivo” e “experiência”, ressaltando que o corpo, emoção e intuição são partes cruciais do processo de AO, além do que, percebe a emoção e a intuição como estimuladores de desenvolvimento da experiência e do conhecimento. Neste ponto, a reflexão significa o compartilhamento de informações no grupo e um ambiente propício para ter experiências, já a ação envolve a concretização dos planos (AMARAL; BRUNSTEIN, 2017).

Na terceira via, de acordo com Reatto e Godoy (2016), a experiência é o ponto de partida para o surgimento de dificuldades ou situações de incerteza, as quais acabam por levar o sujeito a resolver os problemas por meio da investigação. Nesse cenário, a experiência é a variável mediadora dessa relação cognitiva, na qual se inclui o elemento emoção, além da intuição, estética etc. Quanto ao desenvolvimento da experiência, os autores reforçam que acontece quando ações e valores habituais são perturbados por situações conflitantes. Tal perturbação, segundo Reatto e Godoy (2016), é o gatilho para a investigação e, conseqüentemente, convergência com novas experiências, resultando na criação de novo conhecimento. A investigação pode ser entendida como um processo que se inicia com uma dificuldade sentida emocionalmente, ou seja, uma sensação de que algo não está certo, um sentimento de incerteza (REATTO; GODOY, 2016).

Desta forma, com base na importância destes elementos para o processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que possuem influência do contexto social, o foco deste trabalho dar-se-á em torno de um desses elementos trazidos por Elkjaer (2005): a emoção. Conforme afirma Elkjaer (2005), este é um elemento importante do processo de aprendizagem.

Fineman (1998) define emoção como sendo manifestações pessoais de estados afetados, ou movidos ou agitados, podendo ser bons ou ruins, tais como amor, alegria, fúria, tristeza, medo ou vergonha. O autor parte do princípio de que as emoções adquirem seu significado com base no contexto cultural. Além de adquirirem significado de acordo com o contexto cultural, as emoções também são situacionais, ou seja, certas emoções podem estar vinculadas a contextos sociais específicos (FINEMAN, 1998).

Com base em Elkjaer e Huysman (2008), Cassandre e Elkjaer (2018) propõem uma compreensão acerca das emoções. Para os autores, as emoções significam tensões e paixões, e ressaltam ainda que a produção de tensões e paixões é um potencial disparador para o processo contínuo de aprendizagem organizacional, uma vez que “a aprendizagem é influenciada por sentimentos de gostar e não gostar, confiar e desconfiar” (ELKJAER; HUYSMAN 2008, p. 173). As emoções são entendidas como contrárias à racionalidade, porque as emoções criam, perpetuam e unem os indivíduos e a organização, vindo a maximizar a relação entre emoção, aprendizagem e organização, o que é essencial para considerar a aprendizagem organizacional (VINCE; SALEEM, 2004). Desta forma, compreende-se que a emoção como fator importante no processo de aprendizagem.

A paixão é entendida como algo intenso e reflete em sentimentos muito poderosos, os quais são expressos por ‘afetos’, nos quais os participantes de uma prática social atribuem significados: “são nos pensamentos e sentimentos que isso se torna possível, ao invés de ‘significados’ encapsulados em uma ordem de representações” (GHERARDI, 2017, p. 208). A tensão como emoção emerge de modo a evitar o conflito de perspectivas e ideias do participante, assim como um resultado da tentativa de promover a união no grupo (VINCE, 2011).

As tensões e paixões significam as emoções que as pessoas demonstram quando compartilham significados em determinada atividade de aprendizagem. Devido ao fato dos sujeitos estarem agrupados, emergem diferentes intensidades de afeto (paixões) quando nem todos concordam com os significados, ou quando os significados são estimulados a serem construídos a partir das divergências de muitas vozes e de perspectivas que os aprendizes possuem acerca de contextos sociais específicos (tensões) (CASSANDRE; ELKJAER, 2018).

Em relação aos contextos sociais, a própria forma em que a sociedade está organizada reflete a questão emocional (MACHADO *et al.*, 2011). A forma de organização da sociedade dá origem aos sentimentos morais, às normas e aos sentimentos estéticos de seus homens, que dependem também das relações que são estabelecidas durante o desenvolvimento emocional quando criança, o que, em maior ou menor grau, enriquecerá suas experiências emocionais. Machado *et al.* (2011) apontam ainda para a questão das relações complexas entre o cognitivo e o emotivo, as quais são conectadas à questão de aprendizagem e que, conforme Vygotsky (1978), está diretamente imbricada com as normas e os valores culturais; ou seja, conforme os autores, a manifestação fisiológica das emoções é também determinada socialmente.

É nesse sentido que a emoção e o contexto social devem ser considerados elementos fundamentais para o processo de aprendizagem. Conforme salienta Fineman (1998), parte-se do pressuposto de que as emoções são situacionais, ou seja, podem estar associadas ao contexto social, sendo assim, compreende-se que o contexto é determinante para a condição emocional do sujeito, ao mesmo tempo em que as emoções ou o estado emocional do ou dos sujeito(s) podem interferir no seu desenvolvimento e na sua(s) aprendizagem/aprendizagens.

Conforme mencionado, a emoção, em seus diferentes estados, pode afetar tanto positiva

quanto negativamente o aprendizado, podendo interferir também no ambiente organizacional, assim como em suas práticas. Fineman (1998) afirma essa ideia quando salienta que as emoções interferem na racionalidade, pelo fato de que alguns estados, como, por exemplo, a ansiedade ou vergonha, podem moldar as estruturas e as interações organizacionais de maneiras não percebidas pelos participantes. Sendo assim, tal pensamento, carregado de emoção, distorce a realidade e acaba afetando a eficácia organizacional.

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que as emoções podem afetar de modo negativo a aprendizagem e eficácia organizacional, algumas emoções são centrais à natureza da ordem e do controle organizacional ao proporcionarem fontes de autorregulação, as quais os empreendimentos sociais requerem para seu funcionamento (FINEMAN, 1998). Tal fato justifica a necessidade de considerar o fator emoção como elemento importante no processo de aprendizagem, no caso deste estudo, não se tratando apenas da questão da eficácia no ambiente organizacional, mas se estendendo para o próprio contexto social.

Fineman (1998) ressalta ainda que alguns estados emocionais, como pressentimentos, fé, sentimentos viscerais e preferências, podem mudar o curso de eventos e, desta forma, as emoções permitem que as pessoas ajam conforme seus interesses de longo prazo. Para tanto, ao refletir acerca da perspectiva da AO, considerando que está imbricada de questões sociais e emocionais, deve-se compreendê-la como um processo complexo e dinâmico.

Assim, conforme Antonacopolou e Chiva (2007), a abordagem social consiste em um processo dinâmico e complexo, o qual corresponde a uma forma de englobar os sujeitos em um processo de prática contínua, permitindo o aprimoramento e o compartilhamento de significados por meio da interação. Desta forma, tem-se a interação e o compartilhamento de significados como elementos fundamentais no processo de aprendizagem, podendo interferir para que a mesma ocorra ou não. Neste interim, compreende-se que o sujeito, na condição de “aprendiz”, pode aprender ou compartilhar aquilo que é de seu interesse, podendo interferir assim no processo de aprendizagem.

Com base na “teoria da emoção” de Vygotsky, na qual o autor defende a emoção enquanto construção histórico-social, isto é, segundo tal teoria, além das questões biológicas, a emoção sofre influências das relações existentes entre o sujeito que aprende e o meio em que está inserido, Sawaia (2000) destaca quão importante são as relações, assim como o contexto social, no desenvolvimento das pessoas, citando o exemplo de uma criança. Conforme o autor salienta, não são tanto as propriedades e a estrutura do intelecto e dos afetos que mudam no desenvolvimento da criança, mas as relações entre si, sendo que as mudanças do afeto e do intelecto estão em dependência direta da mudança de seus nexos, relações interfuncionais e do lugar que ocupam na consciência.

Para tanto, as mudanças dos nexos possuem origens no social e no coletivo, vividos como intersubjetividade e mediadas pelos significados sociais (SAWAIA, 2000). Sawaia (2000, p. 12) utiliza um exemplo: “O processo de nosso desenvolvimento, as nossas emoções em relação a uma pessoa entram em conexão com a valoração social dela, com a compreensão dela, alterando as conexões iniciais em que são produzidas e surgem uma nova ordem e conexão”.

Neste interim, retoma-se novamente a importância e influência do contexto e da interação social acerca da perspectiva da AO, pois influenciam diretamente nas formas de “ser” e “pensar” dos sujeitos, bem como em seus estados emocionais, além do que, conforme Sawaia (2000), os afetos possuem sua gênese no social, sendo mediados pelos significados.

Elkjaer (2005) enfatiza que pensar nunca mais deve ser entendido como um processo isolado, mas sempre como parte de uma relação transacional entre o indivíduo e o meio ambiente. O autor ressalta ainda que os indivíduos não podem ser tratados da mesma maneira ou serem nivelados, pois possuem diferenças, como, por exemplo, em relação a gênero, poder, valores e ideias. Sawaia (2000) também reforça essa questão, afirmando que os corpos não reagem igualmente às mesmas determinações sociais. Sawaia (2000) fala de uma “política de afetividade” que define emoções e sentimentos de formas diferentes, de acordo com sexo, idade, raça, classe, momento histórico de determinado sujeito, citando como exemplo a diferença de padrões entre “envergonhar-se” para homens e mulheres, e o enaltecimento de emoções “alegres” e “tristes” entre classes sociais diferentes.

Elkjaer (2005) aborda a terceira via da AO como uma tentativa de conhecer tais diferenças. A implicação da terceira via da AO é que se deve trabalhar com outra unidade de análise diferente de indivíduos e organizações; ou seja, com eventos e situações (ELKJAER, 2005).

Diante de tais perspectivas, e considerando a afirmação de Godoi *et al.* (2008) de que, na perspectiva social, o sujeito não é considerado apenas como um mero aprendiz, simplesmente recebendo e transformando a informação, mas, sim, como um agente que interage ativamente dentro de um contexto sociocultural e que participa na criação da realidade, faz-se necessário ater-se às questões emocionais dos envolvidos no processo de aprendizagem, pois, conforme Fineman (1998), pode refletir no contexto em que está inserido, bem como na sua própria aprendizagem e desenvolvimento. É necessário esclarecer que, conforme discussão anterior, a emoção pode refletir tanto positiva quanto negativamente no processo de aprendizagem. Entretanto, tal influência vai depender de alguns fatores como, por exemplo, o contexto social em que o sujeito se encontra inserido.

Reforçando a ideia de que as emoções refletem no processo de aprendizagem, Reatto e Godoy (2017) realizaram um estudo com técnicos-administrativos de uma universidade, no intuito de compreender como ocorrem as experiências de aprendizagem. Os autores constataram, entre outros resultados, que “as emoções são produtos da prática social dos servidores no local de trabalho da Faculdade e que são uma interferência indesejada no processo de aprendizagem” (REATTO; GODOY, 2017, p. 28). Desta forma, por meio das entrevistas, os autores observaram que as emoções, principalmente as boas, estão imbricadas na motivação do servidor, de modo que isto é o que tem ajudado a mantê-los na Faculdade. Entretanto, sabe-se que emoções boas e ruins coexistem e que podem gerar boas e más aprendizagens (REATTO; GODOY, 2017).

Portanto, considerando que as emoções são combinações entre relações que surgem em consequência da vida histórica, na qual adquirem sentido em relações específicas (SAWAIA 2000), é necessário compreender a relevância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem, assim como é inteiramente necessário que o elemento emoção, seja

considerado neste processo. Tal elemento permeia a complexidade da AO, defendida por Antonacopolou e Chiva (2007), e é inerente a fatores socioculturais em que os sujeitos se encontram inseridos, bem como suas relações, interações e práticas, nas quais são indispensáveis para que a aprendizagem ocorra.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base na multidisciplinariedade que permeia a perspectiva da AO, este estudo buscou somar novas discussões a respeito da compreensão desta temática. Conforme Antonello (2005) ressalta, para a devida compreensão da AO, deve-se buscar entender seus processos. Desta forma, não será possível um referencial teórico unidimensional e homogêneo.

Para tanto, iniciou-se com uma contextualização acerca dos principais enfoques presentes na abordagem da AO, na tentativa de compreender seus principais processos. Em seu estudo, Antonello (2005) identificou seis principais focos que, na maioria das vezes, estão presentes nas abordagens da AO, sendo a socialização da aprendizagem individual, a questão cultural e gestão do conhecimento três destes principais focos.

Entretanto, Antonello e Godoy (2007) chamam a atenção para o fato de que a maioria dos estudos existente na temática da aprendizagem consiste em teorias de aprendizagem que tratam da aprendizagem apenas pelo individual. E é nesse contexto que Elkjaer (2005) aponta para críticas em relação ao foco apenas em um sujeito, ressaltando a ideia de aprendizagem por meio da participação e da interação, ou seja, considerando o contexto social. Compreendendo as organizações como mundos sociais, Elkjaer (2005) afirma que a organização e o indivíduo são vistos socialmente como sendo mutuamente constituídos e reforça que esta é uma forma de entender a relação existente entre organização e sujeito.

Além da questão das organizações como mundos sociais, Elkjaer (2005) compreende o elemento emoção como um dos principais estimuladores de desenvolvimento da experiência e do conhecimento.

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem é influenciada por sentimentos de gostar e não gostar, confiar e desconfiar (CASSANDRE; ELKJAER, 2018), e de que as emoções maximizam a relação entre aprendizagem e organização (VINCE; SALEEM, 2004), pode-se dizer que a emoção influencia no processo de aprendizagem. Desta forma, tendo como pressuposto a importância da emoção, experiência e conhecimento para o processo de aprendizagem, e a afirmação de que possui influência do meio social, as reflexões aqui trazidas buscaram fornecer caminhos para a compreensão do elemento emoção para a AO, enfatizando a importância de tal fator para a aprendizagem no contexto organizacional.

Com relação ao questionamento inicial de Prange (2001) – evidenciado no início deste estudo – que abrange alguns pontos como a definição do conceito e do sujeito da aprendizagem, o entendimento acerca do que é aprendido durante o processo de aprender, quais são os motivos e os incentivos para que a aprendizagem realmente ocorra, a eficiência da aprendizagem, e por fim a compreensão de seu processo, ressalta-se que foi promovido

uma contextualização acerca das principais abordagens da AO como forma de permitir a reflexão acerca do que vem a ser a aprendizagem, bem como a compreensão do sujeito da aprendizagem e a apreensão de seu processo.

Conclui-se então, ressaltando a importância de prezar pelo elemento emoção, por saber que pode tanto refletir quanto ser refletido pelo contexto em que o sujeito da aprendizagem está inserido, influenciando no processo de aprendizagem (FINEMAN, 1998). Nesse interim, o debate acerca da emoção pode ser entendido como um meio de compreensão de “quando” a aprendizagem ocorre, ou seja, levar em conta o elemento emoção pode ser visto como um dos motivos para que a aprendizagem aconteça.

Sendo assim, ater-se à questão emocional e às suas influências, apoiando-se em seus benefícios e malefícios, é um importante passo para um contexto propício para que a aprendizagem ocorra ou não, uma vez que as pessoas, assim como seus valores e contextos sociais, não são iguais. Portanto, ao buscar o entendimento acerca da AO, deve-se levar em conta que ela, assim como seu contexto social, está imbricada de questões sociais e emocionais, devendo ser apreendida sempre como um processo complexo e dinâmico.

Este ensaio teórico teve a pretensão de informar outros elementos afeitos à AO, perpassando a compreensão das pessoas no processo de aprender, não tendo a pretensão de generalizar ou cunhar um novo conceito, mas, sim, provocando outras inquietações para que a compreensão sobre a aprendizagem organizacional seja dinâmica e discutida a partir das novas formas de organização do trabalho e das pessoas que constantemente adotam outros formatos de aprendizagem ainda por serem refletidos.

## NOTA

1 Submetido à RIGS em: jan. 2018. Aceito para publicação em: abr. 2018.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, D. G.; BRUNSTEIN, J. Aprendizagem social para sustentabilidade: a experiência de um programa empresarial de mulheres empreendedoras em situação de pobreza. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 11, n. 3, p. 02 - 20 2018.

AMÉRICO, B. L.; CARNIEL, F.; FANTINEL, L. D. A noção de cultura nos estudos contemporâneos de Aprendizagem Organizacional no Brasil: desvendando a rede com o uso da inscrição literária. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. 1, p. 21-39, 2017.

ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, R. The Social Complexity of Organizational Learning: The Dynamics of Learning and Organizing. **Management Learning**, Novo México, v. 38, n. 277, p. 277-295, jul. 2007.

ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Org.). **Aprendizagem**

**organizacional e competências.** Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 12-33.

\_\_\_\_\_; GODOY, A. S. Aprendizagem Organizacional e Raízes da Polisssemia. In: ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. (Ed.) **Aprendizagem Organizacional no Brasil.** Porto Alegre: Bookman, 2011. p. 31-50.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; LOIOLA, E. Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. **Revista de Administração,** São Paulo, v. 39, n. 3, p. 220-230, mar. 2004.

BITENCOURT, C. C.; AZEVEDO, D. O futuro da aprendizagem organizacional: possibilidades e desafios. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 46, p. 110-112, nov./dez. 2006. Edição Especial.

CASSANDRE, M. P.; ELKJAER, B. Emotional aspects of a planned intervention – revisiting a Change Laboratory as a method for change. In: LAEMOS - LATIN AMERICAN AND EUROPEAN MEETING ON ORGANIZATIONAL STUDIES. Buenos Aires, 2018.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. Culture and organizational learning. **Journal of Management Inquiry,** v. 2, n. 4, p. 373-390, dez. 1993.

ELKJAER, B. Organizational learning: the third way. **Management Learning,** v. 35, n. 4, p. 419-434, dez. 2005.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding:** an activity-theoretical approach to developmental research. Helsingue: Orienta-Konsultit Oy, 1987.

\_\_\_\_\_. Expansive Learning at Work: Towards an activity theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work,** v. 14, n. 1, p. 133-156, 2001a.

\_\_\_\_\_. Activity theory as a framework for the study of organizational transformations. **Knowing in practice.** University of Trento, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Developmental work research:** expanding activity theory in practice. Berlim: Lehmanns Media, 2005.

FINEMAN, S. A emoção e o processo de organizar. In: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W. R. (Org.). **Handbook de Estudos Organizacionais.** v. 2. São Paulo: Atlas, 1998. p. 157-189.

GODOI, C. K.; FREITAS, S. M. F.; CARVALHO, T. B. Motivação na aprendizagem organizacional: construindo as categorias afetiva, cognitiva e social. **RAM - Rev. Adm. Mackenzie,** São Paulo, v. 12, n. 2, p. 30-54, mar./abr. 2011.

GUDOLLE, L. S.; ANTONELLO, C. S.; FLACH, L. Aprendizagem situada, participação e legitimidade nas práticas de trabalho. **RAM - Rev. Adm. Mackenzie.** São Paulo, v. 13, n. 1, p. 14-39. jan./fev. 2012.

GHERARDI, S. Practice-Based Theorizing on Learning and Knowing in Organizations: An introduction. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 211-223, 2000.

\_\_\_\_\_. Which is the place of affect within practice-based studies? **Management**, v. 20, n. 2, p. 208-220, 2017.

IPIRANGA, A. S. R.; MOREIRA, M. F. C.; LOPES, L. L. S.; FROTA, L. A. A.; COIMBRA, L. M. B. A aprendizagem social subjacente às práticas de negociação: uma abordagem das questões socioambientais em uma organização multiatores. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 1, p. 131-158, 2014.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S.; Teoria das emoções em Vygotski. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 16, n.x4, p. 647-657. out./dez. 2011.

MELO, M. F. A. Q. Seguindo as pipas com a metodologia da TAR. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, Niterói, v. 19, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2007.

NEDER, R.; BIDO, D. S. Tendências de Pesquisa em Aprendizagem Organizacional. **Revista Organizações em Contexto**, v. 13, p. 323, 2017.

NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. Introduction: Toward a Practice-Based View of Knowing and Learning in Organizations. In: NICOLINI, D.; GHERARDI, S.; YANOW, D. (Ed.). **Knowing in organizations: a practice-based approach**. Londres, 2003. p. 3-31.

PRANGE, C. P. Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em Busca de Teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAÚJO, L. (Coord.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 15-38.

QUEROL, M. A. P.; CASSANDRE, M. P.; BULGACOV, Y. L. M. Teoria da Atividade: Contribuições Conceituais e Metodológicas para o Estudo da Aprendizagem Organizacional. **Gestão & Produção**, São Carlos, v. 21, n. 2. p. 405-416, 2014.

RANTAVUORI, J.; ENGSTRÖM, Y.; LIPPONEN, L. Learning actions, objects and types of interaction: A methodological analysis of expansive learning among pre-service teachers. **Frontline Learning Research**, v. 4, n. 3, p. 1-27, 2016.

REATTO, D.; GODOY, A. S. Aprendizagem informal no setor público: foco nas interações sociais e contexto organizacional. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 11, n. 1, p. 17-36, 2017.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory. **Theory & Psychology**, v. 21, n. 5, p. 571-579, 2011.

SAWAIA, B. B. A emoção como locus de produção do conhecimento – uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SOCIOCULTURAL. 3. 2002. São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002, p. 1-25.

TURETA, C.; ALCADIPANI, R. O objeto na análise organizacional: A teoria ator-rede como método de análise da participação dos não - humanos no processo organizativo. **Cadernos EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 50-70, 2009.

VINCE, R.; SALEEM, T. The impact of caution and blame on organizational learning. **Management Learning**, v. 35, n. 2, p. 131-152, 2004.

VYGOTSKY, L. Interaction between learning and development. In: M. COLE, V.; JOHN-STEINER, S. SCRIBNER; E. SOUBERMAN (Eds.). **Mind and Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. p. 19-91.

WENGER, E. Aprendizaje. In: WENGER, E. **Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidade**. Barcelona: Paidós, 2002.

\_\_\_\_\_; MCDERMOTT, R.; SNYDER W C. Communities of Practice and their Value to Organizations. In: WENGER, E. C.; MCDERMOTT, R.; SNYDER W. C. (Ed.). **Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge**. Cambridge-EUA: Harvard Business School Press, 2002.

YANOW, D. Seeing Organizational Learning: A “Cultural” View. **Organization**, v. 7, n. 2, p. 247-268, maio 2000.

**Luana Furtado  
Vilas Boas**

Mestra em Administração pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Possui especialização em Gestão de Pessoas e graduação em Administração pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

**Marcio Pascoal  
Cassandre**

Pós-doutor pela Danish School of Education da Aarhus University. Professor do Departamento de Administração e do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPA) da Universidade Estadual de Maringá, Brasil.