

## Aprendizagem Organizacional e Institucionalização do Conhecimento na Implantação de um Novo Serviço Bancário

Cláudia Regina de Souza Rego<sup>1</sup>  
Samir Adamoglu Oliveira<sup>2</sup>

A premissa desta pesquisa é de que a aprendizagem organizacional é processo multinível que abrange a tensão entre assimilar novas aprendizagens e utilizar o que foi aprendido, ocorrendo quando o conhecimento é incorporado a repositórios não humanos, ou seja, a mecanismos organizacionais estáveis, como estruturas, rotinas, regras, procedimentos, artefatos e implementos tecnológicos. O estudo analisou, mediante enfoque institucionalista, como ocorre o processo de aprendizagem organizacional a partir da implementação do serviço de financiamento imobiliário em uma organização bancária. A abordagem foi qualitativa, com estratégia de estudo de caso único, de caráter descritivo-analítico, seguindo corte transversal com aproximação longitudinal de cerca de nove anos. Foram feitas entrevistas semiestruturadas e análise de documentos, sendo empregado o método de análise de conteúdo. Foi constatado que a evolução do serviço ocorreu conforme as aprendizagens individuais e de grupo foram sendo delegadas à organização, por meio (i) do desdobramento do serviço em novas modalidades e do ganho de complexidade; (ii) da criação e da ampliação de estruturas; (iii) da criação e do aperfeiçoamento de normas, de procedimentos e de rotinas; e (iv) da criação de um novo sistema que incorporou parte dessas normas, procedimentos e rotinas. Conclui-se que os processos formais de aprendizagem interligaram-se a processos informais, gerando a aprendizagem organizacional mediante institucionalização do conhecimento.

**Palavras-chave:** Aprendizagem organizacional; Institucionalização do conhecimento; Níveis de aprendizagem.

### Organizational Learning And Institutionalization Of Knowledge In The Implementation Of A New Bank Service

This research's premise is that organizational learning is a multilevel process that encompasses the tension between assimilating new learning and using what has been learned, occurring when knowledge is incorporated into non-human repositories, in other words, stable organizational mechanisms such as structures, routines, rules, procedures, artifacts and technological implements. This study analyzed, through an institutionalist approach, how the organizational learning process occurs from the implementation of a new financing service in a banking organization. The approach was qualitative, with a single case study strategy, with a descriptive-analytical character, following a cross-section with a longitudinal approximation of about nine years. Semistructured interviews and document analysis were used, and the content analysis method was applied. The study found that service evolution occurred while individual and group learning was delegated to the organization, through (i) the deployment of the service in new modalities and the gain of complexity; (ii) the creation/expansion of structures; (iii) creation/improvement of standards, procedures and routines; and, (iv) creation of a new system that incorporated part of these norms, procedures and routines. It is concluded that the formal processes of learning were interconnected to informal processes producing organizational learning through the institutionalization of knowledge.

**Keywords:** Organizational learning; Institutionalization of learning; Levels of learning.

<sup>1</sup> Mestre em Administração pelo Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Positivo (PMDA/UP). Endereço: Rua Prof. Pedro Viriato Parigot de Souza, 5300 - Campo Comprido - CEP: 81280-330 - Curitiba, PR. E-mail: [regocwb@gmail.com](mailto:regocwb@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal do Paraná (PPGADM/UFPR). Professor Adjunto do Departamento de Administração da Universidade Federal da Paraíba (DADM/UFPB), Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal da Paraíba (PPGA/UFPB) e Pesquisador Associado do Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Sociais (IBEPES). Endereço: Universidade Federal da Paraíba - Campus I, Castelo Branco - CEP: 58.051-900 - João Pessoa, PB. E-mail: [samirooliveira09@hotmail.com](mailto:samirooliveira09@hotmail.com).

<http://dx.doi.org/10.21714/2237-51392018v22n3p054072>.

Artigo recebido em 13/09/2017 e aprovado em 05/11/2018. Artigo avaliado em *double blind review*.

Editora responsável: Isabel de Sá Affonso da Costa



## 1. Introdução

A partir das duas últimas décadas do século XX, acentuou-se a emergência de diversas abordagens teóricas buscando oferecer explicações sobre o processo de evolução da sociedade capitalista para uma sociedade baseada em conhecimento, na qual os fatores de produção capitalistas tradicionais estão sendo substituídos pelo conhecimento enquanto ativo-chave para o desempenho das organizações.

Fatores como a globalização e a disputa por consumidores exigentes ao redor do globo (DAVENPORT; PRUSAK, 2003), a ascensão da tecnologia da informação (DAVENPORT, 2000; MCGEE; PRUSAK, 1994) ou o avanço dos meios de comunicação (PRANGE, 2001) contribuíram para se chegar a esse momento. Nesses pressupostos fundamentam-se os estudos de Crawford (1994), que denominou tal processo como o surgimento da Economia do Conhecimento; de Stewart (1998), que o chamou de Era da Informação; e os de Takeuchi e Nonaka (2008), que o interpretaram como a emergência da Sociedade do Conhecimento.

Neste contexto, e alimentada, sobretudo, pela percepção de que aprender é fundamental à adaptação a ambientes dinâmicos (AYAS, 2001), surge a questão sobre a apropriação do conhecimento pelas organizações, objeto de estudo da aprendizagem organizacional. Esta tem sido apontada em diversos trabalhos científicos, da área de estudos organizacionais, como fator proeminente para o aumento da produtividade e da eficiência organizacionais (PFEFFER, 1998; ANTONELLO, 2005), reconhecendo-se, ainda, sua importância para o desempenho estratégico da organização (FIOL; LYLES, 1985).

Muitas das atuais teorias sobre conhecimento e aprendizagem organizacional têm privilegiado a criação do conhecimento em detrimento da dinâmica de sua institucionalização. Embora a capacidade de uma empresa criar e difundir novos conhecimentos possa ser-lhe fonte de vantagem competitiva, o pré-requisito para o desempenho organizacional eficaz está em sua capacidade de institucionalizar o conhecimento, incorporando-o a mecanismos organizacionais estáveis, tais como estruturas, rotinas, procedimentos, artefatos, implementos tecnológicos e mapas cognitivos (PATRIOTTA, 2003).

Crossan, Lane e White (1999) teorizaram sobre o processo de aprendizagem organizacional, considerando a institucionalização enquanto momento no qual, efetivamente, o conhecimento é apropriado pela organização e torna-se parte desta. Para tanto, propuseram o que denominaram de Framework dos 4Is – intuição, interpretação, integração e institucionalização. Este *framework* é constituído por elementos de análise que contemplam tanto os aspectos cognitivos como os aspectos comportamentais da aprendizagem, nos níveis do indivíduo, do grupo e da organização.

Apoiando-se nessa proposição teórica, o estudo objeto deste artigo buscou entender como aconteceu o processo de aprendizagem organizacional ao se implementar um novo serviço no banco Y.

## 2. Referencial Teórico

Os estudos acerca do conhecimento e aprendizagem organizacionais têm, em grande parte, abordagem gerencialista, que privilegia o processo de criação do conhecimento em prejuízo da dinâmica de sua institucionalização. Essa perspectiva dominante assume o pressuposto de que o conhecimento organizacional pode ser gerido e é chave para o desempenho empresarial, enquanto dá pouca atenção ao caráter provisório, interativo e situacional do conhecimento.

É preciso reconhecer que o talento de uma organização para criar e difundir novos conhecimentos pode, sim, atuar como fonte de vantagem competitiva; no entanto, o esteio para o desempenho organizacional eficaz reside na capacidade de a organização institucionalizar o conhecimento, incorporando-o a mecanismos organizacionais estáveis (PATRIOTTA, 2003). É sob a luz da teoria institucional que o estudo abordou a questão da aprendizagem organizacional.

### 2.1. Teoria Institucional

A Teoria Institucional explica fenômenos organizacionais a partir do entendimento de como e porque ocorre a legitimação de estruturas e processos organizacionais, assim como suas consequências nos resultados esperados pelas organizações (FACHIN; MENDONÇA, 2003).

Um conceito relevante para a Teoria Institucional é o de 'campo organizacional', definido por DiMaggio e Powell (1983, p. 148) como "uma área reconhecida da vida institucional [...] onde coexistem conjuntos de organizações como [...] fornecedores-chaves, consumidores de recursos e produtos, agências reguladoras e outras organizações que produzem serviços ou produtos similares". Neste contexto, entendem-se os campos organizacionais como a totalidade dos atores relevantes (SCOTT, 1994, p. 207-208).

Tal conceito é relevante para a compreensão longitudinal de processos de institucionalização, visto que se trata de fenômenos históricos associados à "criação de ordens simbólicas e de modelos de relacionamento social, de modo que, sem a compreensão dessa especificidade institucional e histórica, qualquer proposta de análise é limitada" (MACHADO-DASILVA; GUARIDO FILHO; ROSSONI, 2006, p. 188).

DiMaggio e Powell (1983) também explicam que o ambiente é fator de homogeneização organizacional, visto que é por meio dele que são difundidas as práticas e as formas que são institucionalizadas pelos diferentes atores de um mesmo campo. Estes autores destacam que o conceito que melhor capta este processo é o de 'isomorfismo' - descrito por Hawley (1968) como processo de restrição que força uma unidade em uma população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições do ambiente - e estabelecem dois tipos de isomorfismo: o institucional e o competitivo. Neste estudo, foram abordados exclusivamente os conceitos do isomorfismo institucional. Este conceito, continuam os autores, é útil para a compreensão de como a política e o cerimonial permeiam grande parte da vida organizacional, destacando-se três mecanismos pelos quais ocorrem mudanças isomórficas institucionais: o coercitivo, o mimético e o normativo.

O isomorfismo coercitivo resulta de pressões formais e informais exercidas, sobre as organizações, por outras organizações das quais dela dependem, e pelas expectativas culturais da sociedade em que as organizações atuam. O isomorfismo mimético ocorre quando as organizações buscam responder aos problemas e incertezas por meio da imitação de modelos que foram adotados com sucesso por outras organizações mais bem-sucedidas ou tidas como mais legítimas. O isomorfismo normativo se origina, principalmente, da profissionalização, da educação formal, da disseminação de conhecimento por especialistas universitários e da definição de métodos de trabalho para estabelecimento de uma base cognitiva e de legitimidade (DIMAGGIO; POWELL, 1983).

O conceito de legitimidade também tem sido abordado em diferentes estudos da teoria institucional. Berger e Luckmann (2003) conceituam a legitimidade como processo de explicação e de justificação de determinadas ações ou expressões. Suchman (1995, p. 574) propõe uma das definições mais difundidas de legitimidade, conceituada como “uma percepção generalizada ou suposição de que as ações de uma entidade são desejáveis, adequadas, ou apropriadas dentro de algum sistema socialmente construído de normas, valores, crenças e definições”.

Berger e Luckmann (2003, p. 79) esclarecem que a institucionalização ocorre “quando há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores”. Tais tipificações implicam a construção recíproca de significados compartilhados, relacionados aos comportamentos habitualizados. As instituições são produto de uma história real e é impossível compreendê-las sem entender sua história; além disso, sua existência implica controlar o agir humano, posto que definem padrões prévios de conduta, à qual direcionam em determinado rumo, descartando outras direções possíveis. Assim, dizer que uma atividade humana foi institucionalizada é constatar que ela foi submetida ao controle social (BERGER; LUCKMANN, 2003).

Zucker (1991, p. 85) define o processo de institucionalização como um processo pelo qual “cada indivíduo transmite o que é socialmente definido como real e, ao mesmo tempo, em qualquer ponto do processo, o significado de um ato pode ser definido como uma parte mais ou menos tomada como certa nesta realidade social”.

Na análise de Tolbert e Zucker (1999), a abordagem de Berger e Luckmann (2003) se limitava a atores individuais, enquanto o trabalho de Zucker (1991) enfocava os atores organizacionais, entretanto ainda em nível micro. Desta forma, Tolbert e Zucker (1999) propuseram estender da análise do processo de institucionalização ao âmbito de “fluxos institucionais entre organizações formais”, dividindo tal processo em três estágios: habitualização, objetificação e sedimentação.

A habitualização é o estágio no qual ocorre o surgimento de novos arranjos estruturais em resposta a problemas organizacionais semelhantes entre organizações. Tais mudanças acontecem de forma independente e, em algumas situações, podem ser adotadas imitações de soluções desenvolvidas por outros atores organizacionais. Já a objetificação é o momento em que acontecem a difusão da estrutura e o consenso, entre os decisores da organização, a respeito da utilidade da estrutura. Avaliações positivas de concorrentes adotantes de estruturas similares ou o envolvimento de indivíduos com interesse na estrutura contribuem para reforçar este consenso social.

Por fim, a sedimentação se relaciona à manutenção da estrutura por várias gerações de membros da organização. Neste estágio acontece a propagação da estrutura por todo o grupo de atores compreendidos como adotantes adequados. A continuidade da estrutura é facilitada pela promoção e pelo apoio dos envolvidos, pela baixa resistência e pelo acompanhamento dos resultados alcançados.

## **2.2. Aprendizagem organizacional**

Os primeiros escritos envolvendo a aprendizagem organizacional estão presentes na literatura há décadas, no entanto, o interesse pelo tema se intensificou a partir dos anos 1990 (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

Prange (2001) fez um retrospecto das publicações da área que remonta à década de 1960. Nesse estudo, ela aborda questões sobre a definição de o que é a aprendizagem; sobre o sujeito da aprendizagem, ou seja, quem aprende; sobre o conteúdo aprendido, ou seja, o quê; sobre quando se aprende, ou seja, incentivos e motivos para aprender; sobre os resultados da aprendizagem, ou seja, eficiência e efetividade; e como ocorre o aprendizado, ou seja, os processos. Dentre os pontos levantados, um dos que mais suscita discussões é a questão sobre quem aprende, ou seja, quem é o sujeito da aprendizagem – indivíduo, grupo ou organização (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004; PRANGE, 2001).

Essa tensão relacionada à aprendizagem leva à indagação: organizações aprendem?

De um ponto de vista mais crítico, não é possível atribuir às organizações uma característica intrinsecamente humana, pois isso seria antropomorfizá-las (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Enquanto isso, há uma perspectiva que acredita que as organizações aprendem, haja intencionalidade ou não, já que este é um caminho para o seu desenvolvimento sustentado (KIM, 1993). Indo além, a aprendizagem evoca a noção de mudança e de evolução ao longo do tempo, atuando de modo integrado nos níveis individual, de grupo e organizacional (ANTONELLO, 2005). Essas esferas da aprendizagem estão integradas em um fluxo que vai da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional, passando pela aprendizagem de grupo (FLEURY; FLEURY, 2001).

### **2.2.1. Aprendizagem individual**

Os estudos concernentes à aprendizagem individual se assentam na psicologia, tendo as pesquisas acerca da sua relação com a aprendizagem organizacional ganhado impulso nas décadas de 1960 e 1970. Mais recentemente, com o aumento do interesse pelo tema, somaram-se os estudos de outras áreas do conhecimento (BASTOS; GONDIM; LOIOLA, 2004). Para Kim (1993), a importância de se debruçar sobre a aprendizagem individual parte da premissa de que, mesmo que as organizações possam aprender independentemente de certos indivíduos específicos, é por meio das pessoas que elas aprendem.

Para Probst e Büchel (1997), a aprendizagem individual é fruto da reflexão do indivíduo, que altera suas estruturas cognitivas e seus comportamentos. Kim (1993) acrescenta que a experiência concreta, seguida da reflexão e da capacidade de abstração, conduz o indivíduo à criação de novas estruturas mentais e de rotinas, dentro de um esquema interpretativo do mundo, o que o faz aprender.

Existem dois níveis de aprendizagem: a aprendizagem conceitual - em inglês, *know-why* - e a aprendizagem operacional - em inglês, *know-how*. A primeira implica entender por que as coisas são feitas, e a segunda diz respeito a como fazer essas coisas. Os modelos de aprendizagem experiencial e de aprendizagem individual, apresentados por Kim (1993), trazem o conceito chamado de OADI - sigla relativa às palavras inglesas *observe-assess-design-implement*, que significam observar, avaliar, projetar e implementar - que ajuda a compreender a aprendizagem individual nas organizações.

Assim, os indivíduos vivem acontecimentos concretos e os **observam** ativamente. Após, as pessoas **avaliam**, de modo consciente ou não, sua experiência, por meio da reflexão a respeito de o que foi observado. Na sequência, os indivíduos **projetam**, ou seja, constroem um conceito abstrato que parece responder adequadamente ao que foi avaliado. Por fim, **implementam** o resultado das etapas anteriores, colocando-o em prática no mundo concreto, o que conduz a uma nova experiência concreta, reiniciando o ciclo (KIM, 1993).

### 2.2.2. Aprendizagem em grupo

Os grupos de trabalho são, segundo Vasconcelos e Mascarenhas (2007), fenômenos sociais que agregam as pessoas dentro das organizações. Compõem-se de dois ou mais indivíduos mutuamente dependentes, com objetivos em comum e com papéis mais ou menos definidos. Cohen e Bailey (1997) acrescentam que esses indivíduos interdependentes compartilham a responsabilidade pelos resultados, percebem-se e são percebidos como uma unidade social que faz parte de um sistema social maior, e administram suas relações no âmbito da organização.

Tendo presente o conceito de grupo, é possível compreender que a aprendizagem em grupo é um processo de compartilhamento, onde os indivíduos vivenciam experiências coletivas que os conduzem à criação de conhecimentos empregáveis em novas situações ou em novos desafios. Tais conhecimentos, resultantes de uma construção coletiva, são denominados de mapas mentais compartilhados (VASCONCELOS; MASCARENHAS, 2007).

Fleury e Fleury (2001) colocam que a aprendizagem, no âmbito do grupo, envolve processo coletivo que, para ser compreendido, requer o entendimento de como o grupo aprende e coaduna os conhecimentos e crenças pessoais em esquemas partilhados coletivos, os quais servem de guia para as ações. Ancona et al. (1999) acrescentam que a aprendizagem em grupo implica a habilidade de sobrevivência da equipe, de se adaptar às mudanças. Isto permite, ao grupo, inovar na solução dos problemas que enfrenta, desenvolvendo novas habilidades e tornando-se mais eficaz no decorrer do tempo.

### 2.2.3. Relacionando os níveis de aprendizagem para obter o aprendizado organizacional

Para Fleury e Fleury (2004), a aprendizagem organizacional supera a soma das aprendizagens individuais. Para Kim (1993), essa constatação, porém, não afasta o fato de as organizações aprenderem por meio dos seus membros. A aprendizagem organizacional, no entanto, é muito mais intrincada do que a aprendizagem individual, pois enfrenta o dilema de proporcionar inteligência e capacitação a uma entidade não humana.

Vera, Crossan e Apaydin (2011) consideram que a aprendizagem organizacional é um processo de mudança do pensamento individual compartilhado e da ação, o qual tanto é afetado quanto é incorporado pelas instituições da organização. Quando as aprendizagens individual e de grupo se institucionalizam, acontece a aprendizagem organizacional, e o conhecimento é incorporado a repositórios não-humanos, tais como rotinas, sistemas, estruturas, cultura e estratégia.

Crossan, Lane e White (1999) apresentaram *framework* que demonstra como o aprendizado individual conduz ao aprendizado organizacional, considerando o fenômeno da renovação organizacional. O Framework dos 4Is de aprendizagem organizacional apresenta quatro subprocessos inter-relacionados - intuição, interpretação, integração e institucionalização - que ocorrem em três níveis: individual, de grupo e organizacional. Os três níveis de aprendizagem definem a estrutura por meio da qual ocorre a aprendizagem organizacional.

Já os processos são como um cimento que une o conjunto da estrutura. A **intuição** e a **interpretação** ocorrem no âmbito individual, a interpretação e a **integração** ocorrem no nível do grupo, enquanto a integração e a **institucionalização** ocorrem no nível organizacional. Existe uma sequência e uma progressão dos processos por meio dos níveis. Ainda que haja certa sobreposição – em inglês, *spillover* - de nível para nível, nem todo processo ocorre em todos os níveis.

A **intuição** é o início de um novo aprendizado e é, em grande parte, subconsciente, envolvendo a criação de conhecimento tácito gerado por meio das experiências individuais. Essas experiências, segundo Maier, Prange e Rosenstiel (2003), são o resultado de erros e de acertos inerentes ao processo de aprendizagem, e atuam como motor para o desenvolvimento de novos comportamentos. Elas envolvem o desenvolvimento de padrões internalizados e a identificação de possibilidades – ou seja, a capacidade de perceber relações novas ou emergentes e de identificar novas oportunidades.

A intuição é um sentimento inexplicável e difícil de compartilhar com os outros, por isso imagens e metáforas são importantes no processo. Elas ajudam o indivíduo na sua interpretação e na comunicação de sua visão aos outros (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

O processo de **interpretação**, continuam os autores, age sobre os elementos conscientes da aprendizagem individual. Por meio dele, os indivíduos desenvolvem mapas cognitivos sobre os contextos em que operam. A linguagem é importante no desenvolvimento destes mapas, pois permite nominar e explicar aquilo que era apenas sentimento, palpite ou sensação. O mapa cognitivo é afetado pelo contexto, mas também orienta o que é interpretado a partir desse contexto. Assim como a linguagem é fundamental para os indivíduos desenvolverem seus mapas cognitivos, ela é essencial para que desenvolvam um senso de compreensão compartilhada. Dessa forma, a interpretação é atividade social que cria e refina a linguagem comum, que esclarece imagens e que gera significado e compreensão compartilhada. A capacidade interpretativa do grupo está relacionada com a sua composição e dinâmica.

Já a **integração** tem foco no desenvolvimento de compreensão comum, bem como em ações em grupo realizadas por meio de ajuste mútuo. Por meio do permanente diálogo entre os membros do grupo e da prática compartilhada, a mente coletiva - ou o entendimento compartilhado - desenvolve o ajuste mútuo e a ação negociada. A linguagem desenvolvida por meio de conversa e do diálogo permite a evolução do significado compartilhado no grupo. O

diálogo pode ser utilizado não só para transmitir significado, mas também para criar novos significados (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Por fim, Crossan, Lane e White (1999) colocam que o processo **institucionalização** transcende a aprendizagem organizacional para além da aprendizagem individual ou grupal. O pressuposto é que a aprendizagem organizacional é mais que a soma das aprendizagens individuais. A institucionalização garante que o aprendizado individual ou de grupo não se perca com a saída de pessoas da organização, pois parte do aprendizado é incorporado aos sistemas, às estruturas, às estratégias, às rotinas e às práticas. Com o amadurecimento das empresas, os indivíduos começam a trabalhar em padrões de interação e de comunicação. As organizações tentam capturar esses padrões, formalizando-os. A institucionalização é um meio para que as organizações alavanquem a aprendizagem dos indivíduos.

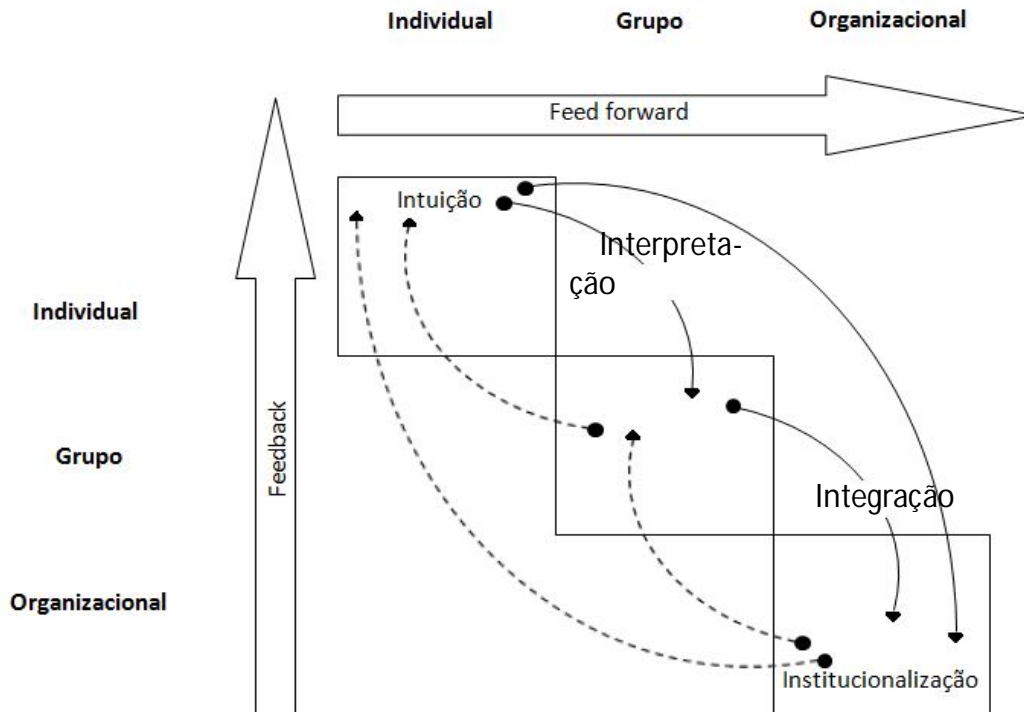
O modelo de Crossan, Lane e White (1999) é sustentado por quatro premissas-chave: (i) a aprendizagem organizacional envolve uma tensão entre assimilar novas aprendizagens (em inglês, *exploration*) e usar o que foi aprendido (em inglês, *exploitation*); (ii) a aprendizagem organizacional é multinível: individual, de grupo e organizacional; (iii) os três níveis da aprendizagem organizacional são ligados por processos psicológicos e sociais; (iv) a cognição influencia a ação e vice-versa.

A aprendizagem compreende a relação entre ação e cognição, por meio de processos de *feedback* e *feed-forward* através dos níveis. O processo de *feed-forward* diz respeito à descoberta (em inglês, *exploration*) de novas alternativas. Envolve a transferência de aprendizagem dos níveis individual e de grupo para o nível organizacional, com a institucionalização da aprendizagem por meio de rotinas, de sistemas, de regras e de procedimentos. Enquanto isso, o processo de *feedback* se relaciona à extração (em inglês, *exploitation*) das aprendizagens preexistentes. Refere-se ao modo como a aprendizagem organizacional age sobre os indivíduos e sobre o grupo, em termos de comportamento e de ação. Em suma, os 4I's dizem respeito tanto a processos de descoberta (em inglês, *exploration*) de novas aprendizagens (em inglês, *feed-forward*) quanto à extração (em inglês, *exploitation*) daquilo que foi aprendido (em inglês, *feedback*) (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Acerca da tensão entre se utilizarem as capacidades existentes na organização (em inglês, *exploitation*) e a descoberta de novas capacidades (em inglês, *exploration*), Knott (2002) realizou estudo longitudinal em uma empresa líder de mercado, com foco no desenvolvimento de produtos. A autora concluiu que essas duas dimensões (em inglês, *exploitation* e *exploration*) são complementares e interdependentes em relação ao conhecimento na organização.

A Figura 1 ilustra o modelo de Crossan, Lane e White (1999), bem como a dialética entre aprendizagem organizacional e individual. Ela mostra o fluxo dinâmico da aprendizagem organizacional e demonstra que essa última ocorre não só ao longo e através dos níveis, mas também envolve a incorporação do novo aprendizado (em inglês, *feed-forward*) e a exploração ou uso daquilo que já foi aprendido (em inglês, *feedback*).



**Figura 1– Aprendizagem organizacional como um processo dinâmico**

Fonte: Adaptado a partir de Crossan, Lane e White (1999, p. 532).

#### 2.2.4. Aprendizagem organizacional e institucionalização do conhecimento

A aprendizagem organizacional se refere "ao processo de mudança transformacional, envolvendo os vários níveis (indivíduos, grupo e organização), pelo qual se dá a criação, utilização e institucionalização do conhecimento", enquanto o conhecimento é o resultado ou o conteúdo da aprendizagem (TAKAHASHI, 2007, p. 88). Em outras palavras, "a aprendizagem organizacional leva a alguma forma de conhecimento" (PRANGE, 2001, p. 49).

Assim, institucionalizar o conhecimento é delegar o que foi aprendido às práticas da organização. Porém, o esforço da literatura não está no processo de institucionalizar o conhecimento e a aprendizagem, mas sim no processo de criação do conhecimento (exemplo: Nonaka e Takeuchi, 1997; Davenport e Prusak, 2003). Grande ênfase é dada à relação entre conhecimento tácito e explícito, em especial à tarefa de converter o conhecimento tácito em explícito.

Contudo, o conhecimento tácito é intrincado e não pode ser reduzido estritamente a uma propriedade ou conversão de estado, pois está ligado aos problemas de pré-interpretação, já que a realidade é lida por meio de lentes socialmente construídas e sedimentadas ao longo do tempo. Assim, o conhecimento humano é sustentado por *background* transparente

e não disponível à investigação, que orienta as práticas diárias. Ele condensa a história, o hábito e a experiência que conduziram a êxitos na resolução de problemas ao longo do tempo, alcançando posição dialética, pois é, ao mesmo tempo, fonte e resultado do saber humano (PATRIOTTA, 2003).

Já a perspectiva institucional assumida por Patriotta (2003, p. 10, tradução nossa) define o processo de institucionalização do conhecimento como “a capacidade de uma empresa incorporar conhecimento a mecanismos organizacionais estáveis, tais como estruturas, rotinas, procedimentos, artefatos, implementos tecnológicos e mapas cognitivos”, e salienta que este é determinante para o efetivo desempenho organizacional.

Patriotta (2003) realizou estudo em duas plantas industriais da Fiat Auto da Itália visando a investigar a criação, a utilização e a institucionalização do conhecimento organizacional.

Por meio do ciclo do conhecimento, explica que o conhecimento segue fluxo que passa pela criação, pela utilização e pela institucionalização. A criação é processo recursivo, que vai da controvérsia ao fechamento, e que, em seus estágios intermediários, transita pela incerteza e pela ambiguidade. Já a utilização se refere à aplicação de um estoque particular de conhecimentos a situações concretas, identificando um *modus operandi* peculiar. A utilização do conhecimento institucionalizado leva à sua manipulação e à sua transformação, conduzindo a um novo processo de criação do conhecimento.

Uma vez que é elo entre a criação e a institucionalização do conhecimento, o processo de utilização se encontra sob a tensão da ordem e desordem, da abertura e do fechamento, dos quais o conhecimento emerge. Na etapa da institucionalização, o conhecimento é incorporado a dispositivos estáveis da organização, tais como estrutura, rotinas, procedimentos, mapas cognitivos, artefatos. Trata-se de processo em que a ação e o conhecimento humanos são delegados à organização e registrados em estruturas estáveis de significação. Nesse estágio, o conhecimento é encerrado em uma “caixa preta”, que é acessada por meio de práticas.

### 3. Método

Trata-se de pesquisa qualitativa, realizada por meio de estudo de caso único, feito em um corte transversal com aproximação longitudinal no período de cerca de nove anos (2007-2016), correspondendo ao período no qual o serviço financiamento imobiliário foi desenvolvido e implementado no banco Y.

O nível de análise da pesquisa é organizacional, pois, embora reconheça a aprendizagem organizacional como processo de mudança em uma perspectiva multiníveis – individual, grupal e organizacional – o interesse do estudo foi compreender o processo de institucionalização do conhecimento na organização abordada. A unidade de análise, por sua vez, foi o processo de aprendizagem, notadamente a partir da implementação do serviço de financiamento imobiliário.

A pesquisa operou com dados obtidos tanto em fontes primárias quanto em fontes secundárias. Os dados primários foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas,

com assessores e gerentes do nível estratégico da organização. Buscaram-se funcionários diretamente relacionados ao processo de implementação ou de gestão do serviço de financiamento imobiliário, e que estavam presentes nos estágios iniciais do serviço.

Nesses critérios, encontraram-se 19 pessoas, sendo possível entrevistar apenas quatro delas - o que se considera uma limitação da pesquisa, pois um maior número de entrevistas poderia trazer maiores evidências. Tal limitação se deveu à dificuldade em obter entrevistas dentro de universo composto por pessoas específicas que, embora trouxessem as vivências necessárias ao estudo, possuíam disponibilidade limitada, seja porque houve desligamentos da empresa, aposentadorias, ausências no período da pesquisa ou, simplesmente, falta de receptividade.

A realização das entrevistas ocorreu por audioconferência, no local de trabalho dos entrevistados. Com o consentimento dos entrevistados, registrou-se o áudio das conversas, tornando possível a transcrição integral do conteúdo. Os dados secundários foram trabalhados por meio de análise documental e obtidos em manuais de normas e de procedimentos, em correspondências internas, em outros canais de fluxo de informações por meio eletrônico, em notícias divulgadas em veículos de comunicação interna e em demais fontes documentais.

Para análise das informações obtidas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo de ordem temática, conceituada por Bardin (2010, p. 42) como técnica que visa a analisar as “comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas)” do conteúdo sob análise.

#### **4. O Caso**

A organização estudada, o banco Y, é um banco múltiplo, com atuação consolidada no Brasil. Em 2017, possuía aproximadamente 100 mil funcionários, mais de 50 milhões de clientes e carteira de créditos próxima a R\$ 650 bilhões. É um dos maiores players do sistema financeiro.

Apesar de oferecer um amplo e diversificado portfólio de soluções financeiras, até 2007 o banco Y não oferecia o serviço de financiamento imobiliário, o que levava seus clientes a buscarem crédito imobiliário junto aos concorrentes. Percebendo a expectativa do público de que o financiamento imobiliário fizesse parte do seu portfólio – e tendo em vista que isso lhe permitiria desenvolver relacionamentos de longo prazo – o banco Y desenvolveu o serviço, por meio de parceria com uma tradicional sociedade de poupança e empréstimo. Em 2008, o banco Y foi autorizado, pelos órgãos reguladores nacionais, a lançar sua linha de financiamento imobiliário, e o fez naquele mesmo ano.

A implementação desse serviço teve amplo impacto na organização. Embora o processo tenha se iniciado no final de 2006 com projeto composto por nove pessoas, nos anos seguintes houve impressionante crescimento de estrutura e de alocação de pessoas, cujo número alcançou em torno de 900 em 2016. Isso demonstrou que não se tratava apenas da disponibilização de mais uma solução financeira, mas da implementação de uma estratégia de negócio, a qual acabou se revelando uma estratégia de fidelização de sua base de clientes.

Um ano após o início do projeto, o serviço já estava integrado a uma diretoria de negócios de varejo, com estrutura específica e sob a responsabilidade de um executivo da empresa. Ao longo do período estudado, ocorreu a evolução do serviço: lançamento de novas variações do financiamento imobiliário, novos processos, novos fluxos operacionais e inúmeras adaptações em sistemas, resultando em um intenso processo de aprendizagem.

Com a evolução do segmento e, especialmente, com o crescimento da participação da organização no mercado de crédito imobiliário, o serviço foi ganhando cada vez mais relevância para a empresa. Em 2015, respondia por 9% da carteira de crédito do banco Y.

## **5. Análise dos Resultados**

A implementação do serviço de crédito imobiliário na organização estudada representou um processo de interesse para se compreender a dinâmica da aprendizagem organizacional e da institucionalização do conhecimento na empresa. Buscou-se entender como foram sendo trabalhados os processos de aprendizagem vivenciados pelos funcionários desde a criação do projeto que deu origem ao crédito imobiliário na organização até os dias atuais, e em que isso se reverteu para a organização, na forma de aprendizagem organizacional e de conhecimento institucionalizado.

No cenário em que o banco Y optou por atuar com financiamento imobiliário, os clientes demandavam o serviço e a organização tinha necessidade de se igualar aos concorrentes que já ofereciam a solução. Retomando DiMaggio e Powell (1983), tem-se que o ambiente é fator de homogeneização organizacional, já que é por meio dele que se difundem as práticas e as formas que são institucionalizadas pelos diferentes atores de certo campo. O isomorfismo capta bem esse processo, pois trata da restrição que força uma unidade da população a se assemelhar a outras unidades que enfrentam o mesmo conjunto de condições do ambiente.

No caso da organização estudada, foi possível identificar a manifestação de dois mecanismos do isomorfismo institucional: o isomorfismo coercitivo e o mimético.

Em menor grau, a implementação do financiamento imobiliário pelo banco Y resultou da ação do isomorfismo coercitivo, isto é, das pressões informais oriundas das expectativas dos clientes de que a organização disponibilizasse o serviço, já que outros bancos do mesmo porte o ofereciam. Contudo, é a ação do isomorfismo mimético que se mostra mais presente no caso abordado. Para fazer face às expectativas de que oferecesse o serviço e para obter legitimidade junto aos clientes, o banco Y buscou referência em outras organizações do mercado, que dispunham de maior expertise em relação ao assunto. São exemplos do isomorfismo mimético ocorrido no banco Y (i) a parceria realizada com uma associação de poupança e empréstimo, que lhe permitiu aprendizagem operacional, e (ii) a busca de informações junto a concorrentes, que lhe possibilitou desenvolver um modelo inicial para atuar nesse segmento.

### **5.1. Aprendizagem individual**

A aprendizagem é processo por meio do qual ocorrem mudanças relativamente permanentes no potencial de comportamento dos indivíduos, como resultado de suas experiências. A ocorrência de erros e de acertos é inerente ao processo, sendo essas experiências o

motor para o desenvolvimento de novos comportamentos (MAIER; PRANGE; ROSENSTIEL, 2003).

Crossan, Lane e White (1999) acrescentam que o aprendizado dos indivíduos está fortemente ligado ao processo de intuir, o qual revela significativas e complexas ligações entre experiência, conhecimento e consciência. Em grande parte, também, a aprendizagem individual envolve perceber semelhanças e diferenças ou, em outras palavras, padrões e possibilidades. No caso da intuição calcada na experiência, além de dar suporte ao ato de explorar e tirar proveito dos acontecimentos, ela fornece meios para que novos *insights* aconteçam. Além das experiências, são importantes no processo da aprendizagem individual as imagens e as metáforas, que ajudam o indivíduo a compreender o próprio aprendizado e explicá-lo aos outros.

Identificou-se que, no banco Y, apesar de os processos de aprendizagem individual se assentarem nas experiências das pessoas, em alguns momentos os indivíduos não tinham consciência disso. Percebeu-se que, por um forte senso prático, inicialmente os entrevistados destacavam a sua falta de experiência com o serviço em si, já que ele não existia na organização estudada.

Ainda que os indivíduos não percebessem como suas experiências prévias contribuíram para o aprendizado junto ao serviço de financiamento imobiliário, ao longo de suas falas eles revelaram como essas experiências anteriores guiaram suas aprendizagens em relação ao serviço. Além disso, as experiências das pessoas que trabalharam na implementação e no curso do desenvolvimento do serviço eram as mais diversas, o que agregou múltiplas visões à equipe.

Por meio da parceria estabelecida com a sociedade de poupança, o banco Y cedeu funcionários para trabalhar na área de suporte dessa parceira e, como contrapartida, encaminhou-lhe clientes que desejavam realizar financiamento imobiliário. Então, houve o aprendizado das pessoas que foram cedidas, o que se reverteu em aprendizagem para o próprio banco Y, já que ele teve acesso à questão operacional que envolve o serviço. Além do estoque de experiências, os entrevistados destacaram as experiências ocorridas ao longo da implementação do serviço como importantes em seu processo de aprendizagem.

Apesar de as pessoas revelarem alguma conexão entre as experiências e aprendizados que aconteceram no âmbito do financiamento imobiliário com seus estoques individuais de experiências, percebeu-se certa dificuldade de se falar acerca de suas aprendizagens individuais e de relacioná-las às experiências anteriores. Em alguns momentos, os entrevistados parecem atribuir pouca importância ou baixa relevância à sua própria bagagem. Também foram pouco presentes os relatos que continham imagens, e não se identificaram metáforas.

## 5.2. Aprendizagem em grupo

A aprendizagem em grupo abrange os processos de interpretação e de integração. No caso da interpretação, aprender em grupo envolve a interpretação dos elementos conscientes do processo de aprendizagem individual. Em outras palavras, a interpretação conduz a transição do individual para o grupo. Como insumos e resultados desse processo têm-se a linguagem, os mapas cognitivos, a conversação e o diálogo. Já o processo de integração comporta a transição da aprendizagem no nível de grupo para o nível organizacional. É onde emergem as

compreensões compartilhadas e os ajustes mútuos, e onde aparecem os sistemas interativos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999).

Características dos dois processos foram identificadas no banco Y. No estágio da interpretação, percebeu-se grande relevância do diálogo e, acessoriamente, da linguagem. O diálogo agia como um mecanismo informal para a troca de experiências, servindo para preencher lacunas de conhecimento que, sozinhos, os funcionários não conseguiam preencher. Em função de o financiamento imobiliário ser novo para a organização, inicialmente havia pouco conhecimento institucionalizado. Muito de o que se sabia acerca do serviço estava na mente das pessoas, mais precisamente na mente daqueles funcionários que trabalharam no projeto, quando foram feitos estudos e pesquisas de mercado, quando foi realizada a parceria com a associação de poupança e empréstimo para compartilhamento de conhecimento, quando ocorreram os trabalhos de implementação, e quando houve ajustes de estrutura - física, sistemas e pessoas - para começar a operar com o serviço.

Era por meio dos diálogos que os funcionários compreendiam o contexto e apreendiam as histórias por trás daquilo que já estava institucionalizado, fazendo sentido acerca das coisas. Então, diante deste cenário, é possível entender porque o diálogo ganhou tanta importância dentro da diretoria, ele funcionava como um agente que unia os conhecimentos individuais e que permitia a aprendizagem do grupo.

No que tange à integração, quando se iniciou a transição para o nível organizacional, os diálogos continuaram a aparecer como elemento relevante, pois promoviam as trocas e conduziam ao refinamento das ideias e dos processos, gerando compreensões partilhadas. Havia preocupação em captar e apreender as experiências daqueles que estavam operacionalizando o serviço, em especial das agências e do centro de suporte, pois isso trazia *feedbacks* de como era o serviço na prática - e, no bojo disto, trazia insumo para aperfeiçoar o crédito imobiliário. Esses retornos eram analisados e discutidos, e quando havia entendimento compartilhado acerca de sua importância e de quais desdobramentos eram necessários, o serviço era aperfeiçoado.

Esses compartilhamentos permitiam que as pessoas fossem desenvolvendo uma visão conjunta acerca do serviço. Em determinado momento, isso transcendeu o ambiente da diretoria responsável pelo serviço, e alcançou aqueles funcionários responsáveis por determinados aspectos do crédito imobiliário, mas que faziam parte de outras diretorias. A construção dessa compreensão compartilhada foi motivada pela necessidade de desenvolver uma visão convergente acerca do serviço e de aperfeiçoar os processos.

Por se tratar de um processo de convergência, o desenvolvimento das compreensões compartilhadas, assim como o diálogo, estão permeados de ajustes mútuos. Ao longo dos relatos dos entrevistados, percebe-se que o ajustamento mútuo ocorria de modo que os interesses envolvidos fossem acomodados da melhor maneira. Muitas vezes, isso envolveu abrir mão de um ponto vista e construir uma solução alternativa em conjunto para atingir determinados objetivos.

### **5.3. Aprendizagem organizacional e institucionalização do conhecimento**

A aprendizagem organizacional no banco Y floresceu em razão de determinados aspectos que agiram como pano de fundo para fomentar essa aprendizagem.

Tal como descrito por Tolbert e Zucker (1999), a implementação do financiamento imobiliário na organização envolveu a geração de um novo arranjo estrutural para responder a um problema específico, qual seja, a necessidade de a organização oferecer esse serviço aos seus clientes, inclusive por uma questão de legitimidade.

Nesse processo, o banco Y adotou, como referência inicial, modelos já empregados por outros bancos, remetendo ao isomorfismo mimético. Esse processo vestibular, ocorrido na organização, em muito guarda relação com o que Tolbert e Zucker (1999) descrevem como processo de habitualização.

Também foi possível observar a ocorrência de o que Tolbert e Zucker (1999) denominam de movimento de objetificação, que se deu com a difusão da nova estrutura e com o reconhecimento, pela cúpula, de sua importância para a organização atingir seus resultados, evidenciada pelo aumento de participação no mercado ao longo do tempo. À medida que a estrutura ganhou legitimidade, evoluiu para um estágio de maior institucionalização, vindo a se tornar parte permanente no banco Y.

Os estágios iniciais da institucionalização do financiamento imobiliário - habitualização e objetificação - foram permeados por movimentos de aprendizagem, notadamente individual e de grupo. Embora a aprendizagem organizacional tenha estado presente nesses estágios, é no processo de sedimentação, descrito Tolbert e Zucker (1999), que ela se apresenta mais evidente. Com a propagação da estrutura atingindo todos os atores envolvidos, especialmente a rede de agências do banco Y, alcançou-se a institucionalização do conhecimento, por meio da sua delegação a mecanismos organizacionais estáveis. Trata-se de processo onde a sedimentação, a aprendizagem organizacional e a institucionalização do conhecimento estão de tal forma imbricados que se tornaram elementos indissociáveis.

Nesse contexto, a aprendizagem organizacional tem o caráter de fenômeno coletivo, decorrente da interação social, e que envolve os níveis do indivíduo, do grupo e da organização (TAKAHASHI; FISCHER, 2007), conduzindo à institucionalização do conhecimento (PRANGE, 2001; TAKAHASHI, 2007). Isto se dá pela incorporação do conhecimento a dispositivos organizacionais relativamente estáveis, tais como estruturas, práticas, rotinas, regras, procedimentos, artefatos e implementos tecnológicos (CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; PATRIOTTA, 2003). Assim, a institucionalização é um meio pelo qual as organizações aproveitam a aprendizagem dos indivíduos que a compõem.

Na organização estudada, após a implementação do serviço e à medida de sua evolução, vários dispositivos organizacionais foram sendo criados em decorrência da aprendizagem ocorrida. A implantação e o desenvolvimento do financiamento imobiliário ao longo do período estudado na organização geraram inúmeros aprendizados. Atuando individualmente ou em grupo, as pessoas aprenderam e foi possível perceber que o fruto dessas aprendizagens foi delegado à organização por meio de normas, de procedimentos, de rotinas, de estruturas e de implementos tecnológicos.

Houve grande destaque para o papel da estrutura nesse processo. À medida que a organização aprendia e o serviço ia se desenvolvendo e ganhando complexidade, o conhecimento se tornava mais especializado. Como resultado, o banco Y reviu as estruturas do financiamento imobiliário e adequou-as conforme se aprendia com o serviço. Essas estruturas, representadas especialmente por escritórios de apoio aos negócios e por um centro de suporte

imobiliário, retrataram mais que o incremento nos arranjos físicos da organização: simbolizaram, também, o desenvolvimento de estruturas estáveis de significação. Conforme as pessoas iam se apropriando do local de trabalho, adaptando-se umas às outras, criando novos fluxos e rotinas em complemento àqueles já institucionalizados, desenvolveu-se uma rede de significação.

Outro elemento importante na institucionalização do conhecimento diz respeito às instruções internas. Por meio delas, parte importante da aprendizagem é delegada à organização. No caso do banco Y, elas condensam normas e regras, procedimentos e rotinas. São o resultado das aprendizagens ocorridas ao longo do tempo e, embora constantemente sofram ajustes para se adequarem à evolução do serviço, têm caráter relativamente estável, pois não há mudanças significativas na ótica que as sustenta.

Assim como o exercício de montagem e de desmontagem do automóvel Punto – descrito por Patriotta (2003) e ocorrido na fábrica da Fiat de Melfi, na Itália – acabou por institucionalizar o seu método de fabricação via regras e procedimentos, as experiências ocorridas nos estágios iniciais do financiamento imobiliário também foram importantes para institucionalizar as regras e os procedimentos do serviço. Isso pôde ser observado desde a cessão de funcionários à sociedade de poupança e empréstimo, passando pelo acompanhamento do financiamento imobiliário na prática junto às agências em que o serviço foi testado - chamadas de madrinhas - e chegando até à preocupação com as críticas e as sugestões recebidas depois de implementado. Por outro lado, foi observado que as instruções do banco Y se revestem de certas formalidades e que estas limitam, em parte, a institucionalização de o que foi aprendido.

Parte das rotinas, das regras e dos procedimentos, além de se encontrarem em instruções internas, estão embutidas em implementos tecnológicos da organização. As próprias instruções estão registradas no sistema do banco Y e acessíveis a todos os funcionários por meio da intranet corporativa. Mas, há uma parte desse conhecimento que está inserido nos sistemas vinculados ao financiamento imobiliário, que carregam não só uma parcela das normas, dos procedimentos e das rotinas, mas a própria lógica por detrás do processo.

## 6. Conclusões

O objeto central da pesquisa foi analisar o processo de aprendizagem organizacional a partir da implementação de um novo serviço em uma no banco Y. O estudo foi conduzido à luz da teoria institucional, a partir da implementação do serviço de financiamento imobiliário. Para efetuar a análise, o estudo se apoiou fortemente nos trabalhos de Crossan, Lane e White (1999), acerca da institucionalização da aprendizagem, e de Patriotta (2003), sobre a institucionalização do conhecimento.

Ao relacionar os achados do estudo com a teoria, verificou-se que as pessoas tiveram certa dificuldade para falar acerca de suas próprias aprendizagens e relacioná-las às suas experiências pregressas. Elas delegavam suas vivências a uma coletividade, que geralmente nominavam como “o banco Y”. Esse comportamento dos entrevistados aponta para o aprendizado em grupo como sendo bastante significativo na organização. O diálogo se mostrou um



importante mecanismo informal para partilhar experiências e para preencher lacunas de conhecimento, produzindo compreensões compartilhadas. Devido às visões especializadas e à estrutura burocrática da organização, esses processos eram mediados por ajustes mútuos.

Com a evolução do financiamento imobiliário, as aprendizagens foram sendo delegadas à organização, criando-se e/ou aperfeiçoando-se estruturas, normas, procedimentos e rotinas. Isso representou a institucionalização do conhecimento, ou seja, a aprendizagem organizacional. Na prática, muitos aspectos da teoria puderam ser verificados ao se analisar o processo de aprendizagem do banco Y, a partir da implementação do serviço de financiamento imobiliário, como a importância da aprendizagem em grupo para a institucionalização do conhecimento.

Por outro lado, os aspectos da teoria que fazem referência a elementos mais ligados à cognição - imagens, metáforas, mapas cognitivos - ou não foram possíveis de serem acessados ou, quando o foram, apareceram de modo superficial. Nesse aspecto, sugere-se que, em estudos futuros, associada à entrevista em profundidade, outras técnicas mais direcionadas a acessar esse tipo de elemento sejam utilizadas.

O estudo também demonstrou que os processos formais de aprendizagem se interligam aos processos informais para produzir a aprendizagem organizacional e a institucionalização do conhecimento. A criação dos novos aprendizados (em inglês, *feed-forward*) especialmente na estruturação e início da vida do serviço, associada ao uso do conhecimento disponível na organização (em inglês, *feedback*) mostrou-se importante para a aprendizagem e aperfeiçoamento do financiamento imobiliário. Observou-se que, ao mesmo tempo em que as aprendizagens individuais e de grupo afetavam a aprendizagem da organização, o que era aprendido pela organização afetava o aprendizado individual e de grupo. Em especial, isso se refletiu nos inúmeros aperfeiçoamentos do serviço, nas mudanças de estruturas, de normas, de procedimentos e de rotinas.

É preciso reconhecer que o fato de se trabalhar com universo limitado de pessoas a quem se poderia entrevistar laborou como um limitador da pesquisa, pois isso implicou número relativamente pequeno de entrevistas. Um número maior de entrevistados poderia ter contribuído para ampliar os resultados do trabalho.

Em que pesem suas limitações, o estudo buscou contribuir para o avanço no conhecimento teórico e empírico acerca da institucionalização da aprendizagem e do conhecimento. Ele buscou ampliar a discussão acerca da dinâmica de institucionalização da aprendizagem e do conhecimento nas organizações, que ainda é pouco estudada, se comparada à abordagem gerencialista dominante no campo.

## Referências

- ANCONA, D. G.; KOCHAN, T. A.; SCULLY, M.; VAN MAANEN, J.; WESTNEY, D. E. **Managing for the future**: organizational behavior and processes. Cincinnati: South Western College Publ., 1999.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS, R., ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 12-33.
- AYAS, K. Estruturação de projetos para a aprendizagem e a inovação: lições aprendidas com a pesquisa-ação em uma companhia manufatureira de aeronaves. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE,

- J.; ARAUJO, L. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 217-236.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010.
- 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 da USP**, v.39, n. 3, p.220-230, 2004.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- COHEN, S. G.; BAILEY, D. E. What makes teams work: group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. **Journal of Management**, v.23, n.3, p.239-290, 1997.
- CRAWFORD, R. **Na era do capital humano**: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas, 1994.
- CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **Academy of Management Review**, v.24, n.3, p.522-537, 1999.
- DAVENPORT, T. H. **Ecologia da informação**: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação. São Paulo: Futura, 2000.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**: como as organizações gerenciam o seu capital intelectual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- DIMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. **American Sociological Review**, v. 48, n. 2, p.147-60, 1983.
- EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 15-38.
- FACHIN, R. C.; MENDONÇA, J. R. C. O conceito de profissionalização e da teoria institucional. In: VIEIRA, M. F.; CARVALHO, C. A. (Orgs.). **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. p. 19-41.
- FIOL, M.; LYLES, M. Organizational learning. **Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. C. C. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v.5, edição especial, p.183-196, 2001.
- FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004.
- HAWLEY, A. Human ecology. In: SILLS, D. L. (Ed.). **International encyclopedia of the social sciences**. New York: Macmillan, p. 328-337, 1968.
- KIM, D. H. The link between individual and organizational learning. **Sloan Management Review**, v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.
- KNOTT, A. M. Exploration and exploitation as complements. In: CHOO, C. W.; BONTIS, N. (Orgs.). **The strategic management of intellectual capital and organizational knowledge**. New York: Oxford University Press, 2002. p. 339-358.
- MACHADO-DA-SILVA, C. L.; GUARIDO FILHO, E. R.; ROSSONI, L. Campos organizacionais: seis diferentes leituras e a perspectiva de estruturação. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 10, ed. esp., p. 161-198, 2006.
- MAIER, G.; PRANGE, C.; ROSENSTIEL, L. Psychological perspectives of organizational learning. In: DIERKES, M.; ANTAL, A. B.; CHILD, J.; NONAKA, I. (Orgs.). **Handbook of organizational learning & knowledge**. Oxford University Press, 2003. p. 14-35.
- McGEE, J. V.; PRUSAK, L. **Gerenciamento estratégico da informação**: aumente a competitividade e a eficiência de sua empresa utilizando a informação como uma ferramenta estratégica. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

- PATRIOTTA, G. **Organizational knowledge in the making**: how firms create, use, and institutionalize knowledge. New York: Oxford University Press, 2003.
- PFEFFER, J. Seven practices of successful organizations. **California Management Review**, v. 40, n. 2, p. 96-124, Winter, 1998.
- PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John; ARAUJO, Luis (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 41-63.
- PROBST, G. J. B.; BÜCHEL, B. S. T. **Organizational learning**: the competitive advantage of the future. New York: Prentice Hall, 1997.
- SCOTT, W. R. Institutions and organizations: toward a theoretical synthesis. In: SCOTT, W. R.; MEYER, J. W. (Orgs.). **Institutional environments and organizations**: structural complexity and individualism. London: Sage Publications, 1994. p. 55-80.
- STEWART, T. A. **Capital intelectual**: a nova vantagem competitiva das empresas. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- SUCHMAN M. C. Managing legitimacy: strategic and institutional approaches. **Academy of Management Review**, v. 20, n. 3, p. 571-610, 1995.
- TAKAHASHI, R. W. Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino. 2007. Tese – Departamento de Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- TAKAHASHI, R. W.; FISCHER, A. L. Aprendizagem organizacional como mudança cultural e institucionalização do conhecimento. **Revista ADM.MADE**, v. 11, n. 3, p. 69-100, 2007.
- TAKEUCHI, H. e NONAKA, I. Criação e dialética do conhecimento. In: TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. (Orgs.). **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008. p. 17-38.
- TOLBERT, P. S.; ZUCKER, L. G. A institucionalização da teoria institucional. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (Org.) **Handbook de estudos organizacionais**: modelos e análises e novas questões em estudos organizacionais. São Paulo: Atlas, 1999. p. 194-217.
- VASCONCELOS, I. F. G.; MASCARENHAS, A. O. **Organizações em aprendizagem**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.
- VERA, D.; CROSSAN, M. M.; APAYDIN, M. A framework for integrating organizational learning, knowledge, capabilities, and absorptive capacity. In: EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. (Orgs.). **Handbook of organizational learning and knowledge management**. London: Blackwell, 2011. p.153-180.
- ZUCKER, L. G. The role of institutionalization in cultural persistence. In: DiMAGGIO, P. J.; POWELL, W. W. (Orgs.). **The new institutionalism in organizational analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991, p. 83-107.