

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM AGRONEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIOS
DOUTORADO EM AGRONEGÓCIOS**

Vania de Fátima Barros Estivalet

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM REDES HORIZONTAIS DO
ELO VAREJISTA DO AGRONEGÓCIO: DO NÍVEL INDIVIDUAL AO
INTERORGANIZACIONAL**

Porto Alegre

2007

Vania de Fátima Barros Estivalet

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM REDES HORIZONTAIS DO
ELO VAREJISTA DO AGRONEGÓCIO: DO NÍVEL INDIVIDUAL AO
INTERORGANIZACIONAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronegócios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Agronegócios.

Orientador: Prof. Dr. Eugenio Avila Pedrozo

Porto Alegre

2007

Dados internacionais de catalogação na Publicação (CPI)

E81p Estivaleta, Vania de Fátima Barros

O processo de aprendizagem em redes horizontais do elo varejista do agronegócio: do nível individual ao interorganizacional / Vania de Fátima Barros Estivaleta – Porto Alegre, 2007.

269 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Centro de Estudos e Pesquisas em Agronegócios, Programa de Pós-Graduação em Agronegócios, 2007.

“Orientador: Prof. Dr. Eugenio Ávila Pedrozo”

1. Relacionamentos interorganizacionais. 2. Agronegócio. 3. Aprendizagem. 4 . Redes horizontais. I. Título.

CDU 631.1

Ficha elaborada pela Biblioteca da Escola de Administração – UFRGS

VANIA DE FÁTIMA BARROS ESTIVALETE

**O PROCESSO DE APRENDIZAGEM EM REDES HORIZONTAIS DO
ELO VAREJISTA DO AGRONEGÓCIO: DO NÍVEL INDIVIDUAL AO
INTERORGANIZACIONAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Agronegócios da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Agronegócios.

Aprovado em 16 de fevereiro de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Andréa Lago da Silva – UFSCar

Prof^a. Dr^a. Tânia Nunes da Silva – UFRGS

Prof. Dr. Francisco José Kliemann Neto – UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Eugenio Ávila Pedrozo - UFRGS

Dedico esta tese a duas pessoas muito especiais em minha vida:

Ao Paulinho, meu grande amor

Ao meu filho Bruno, meu orgulho e razão do meu viver.

AGRADECIMENTOS

A realização de um curso de doutorado, com certeza, nos torna seres humanos diferentes, ao propiciar novos modos de pensar e de ver o mundo. São transformações de toda ordem, intelectuais, humanas, emocionais e, acima de tudo, pessoais, que se instalam em nossas vidas e nos fazem repensar as nossas atitudes em relação ao mundo que nos cerca. Surgem muitas inquietudes e reflexões que nos conduzem a alguns momentos de euforia e outros de “baixo astral”, como se estivéssemos em um túnel sem visualizar a saída. No entanto, quando menos esperamos, surgem algumas luzes que iluminam o nosso pensar e nos fazem prosseguir a caminhada. Estas luzes emergem através das interações, debates, incentivos e apoio de pessoas muito especiais que convivem conosco desde antes de iniciarmos esta caminhada, e também de outras pessoas que, durante esta trajetória, passaram a fazer parte da nossa história de vida. Infelizmente, algumas destas pessoas acabam nos deixando no meio do caminho, mas as suas luzes continuam a nos iluminar durante todo o percurso. E, de onde quer que estejam, tenho a certeza de que estão brindando conosco esta importante conquista.

Assim, gostaria de agradecer imensamente a compreensão e o apoio das pessoas que contribuíram para que este sonho se tornasse realidade. Inicialmente, agradeço a presença de Deus que, de forma simples, me transmitiu a serenidade necessária para concluir este estudo.

Tive dificuldades para encontrar palavras para agradecer adequadamente a meus pais, que me deram a vida e me ensinaram que a essência de uma família está centrada no exemplo, no amor e na confiança. Agradeço a minha mãe, que partiu durante o desenvolvimento desta tese, e que foi minha “grande” professora. Obrigada por teres me ensinado o verdadeiro sentido da vida. A meu pai, que através de suas palavras e ensinamentos, sempre me incentivou a continuar a caminhada. Obrigada pelo carinho e por ter, muitas vezes, ficado cuidando de meu filho nos momentos em que precisei.

De uma forma muito carinhosa, gostaria de agradecer a duas pessoas muito importantes na minha vida. Ao meu esposo, Paulinho, que há 25 anos convive ao meu lado, me dando todo o apoio necessário para que eu possa crescer profissionalmente e por ter me ensinado a viver o “hoje”. A ti, Paulinho, obrigada pela paciência, pelas preocupações com minha saúde, pelo incentivo, pelo amor, pelo carinho e, principalmente, pelo pai que tu és, por estares ao lado do Bruno em todos os momentos em que estive envolvida com meu curso de doutorado. Obrigada, de coração! Ao meu filho Bruno, minha grande fonte de inspiração. Teu jeito de ser e teu sorriso, muitas vezes, aliviaram as minhas angústias e me incentivaram a prosseguir a caminhada. Obrigada, filho, por me entenderes e por teres me entregue, no momento em que eu mais precisava, o poema que havias recebido no colégio, intitulado “Quase”. Ele chegou na hora certa, e foi o impulso que eu precisava para finalizar este estudo, principalmente porque foi entregue por ti. Amo muito os dois!

Agradeço as minhas cinco irmãs: Sonia, Tania, Sandra, Leila e Eliane por todo o apoio que sempre me deram.

De modo muito especial, agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Eugenio Avila Pedrozo. Obrigada pela grande contribuição que tens dado à minha formação profissional e, principalmente, por fazeres parte da minha carreira acadêmica. Tua sabedoria, conhecimento e dedicação são exemplos que levarei sempre comigo. Aprendi muito com meu orientador Prof. Dr. Eugenio Avila Pedrozo, cujo conhecimento e habilidade em dialogar e conviver entre o simples e o complexo sempre me fascinaram.

Agradeço à Prof. Dr^a. Tania Nunes da Silva, coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Agronegócios, pela competência e dedicação com que tem conduzido o nosso

Programa, e também pela valorização, incentivo e apoio que sempre recebi do PPG-Agronegócio.

A todos os Professores do CEPAN que, através dos seus conhecimentos, auxiliaram na transformação das minhas inquietações em pesquisa, tarefa esta que culminou com a tese de doutorado.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria – sinto-me honrada em fazer parte desta Instituição, ela faz parte da minha vida. Aos meus colegas professores e funcionários do Departamento de Ciências Administrativas da UFSM, gostaria de agradecer imensamente, principalmente, pela compreensão em relação ao meu afastamento e por terem assumido às atividades que deveriam ser desenvolvidas por mim. A todos vocês, meu muito obrigada!

Também gostaria de agradecer aos colegas do CEPAN, mestrandos e doutorandos, da turma de 2003, com os quais tive a oportunidade de compartilhar muitos conhecimentos e experiências. Gostaria de registrar meu agradecimento especial ao colega de doutorado, grande incentivador e amigo Heron Begnis, com o qual aprendi muito através das discussões, críticas e parcerias nas atividades acadêmicas do doutorado e nas publicações.

Agradeço à minha colega e amiga, Lucia Rejane Madruga, pela paciência em ouvir minhas inquietudes, pelas palavras de conforto e por ter me proporcionado a oportunidade de morarmos juntas durante este tempo todo.

Agradeço ao colega e amigo Luciano Barin Cruz, pelo incentivo, parcerias nas publicações internacionais, pelas discussões presenciais e *on-line* que fizeram emergir muitos *insights* para análise dos dados da pesquisa, e também pela dedicação e esforço empreendido na apresentação do nosso artigo em Bergen-Noruega.

Não poderia deixar de agradecer aos Drs. Clóvis B. Flores e João Carlos N. da Silva, por terem cuidado da minha saúde e, principalmente, por terem me alertado (a tempo) sobre um novo modo de encarar a vida.

Aos Professores Drs. Henrique Freitas e Luis Felipe Nascimento do PPGA, por terem acreditado no meu potencial e por terem confiado no meu trabalho. Sou muito grata a ambos, que mesmo sem me conhecerem, apostaram na minha competência.

Gostaria de agradecer aos Professores que participaram da banca de defesa do meu projeto – Prof^a. Dr^a. Andréa Lago da Silva, Prof. Dr. Francisco José Kliemann Neto e Prof^a. Dr^a. Tania Nunes da Silva pelas valiosas sugestões oferecidas à minha pesquisa.

Agradeço à amiga Tâmara pelos *insights* originados das nossas discussões, e às amigas Neiva e Rosane pelo incentivo e apoio.

Agradeço a Deise Rambo, pela companhia nas viagens e pelo auxílio na coleta dos dados da pesquisa.

Agradeço aos Presidentes e Gestores das empresas pertencentes às redes estudadas, pela abertura, participação e por possibilitarem que o meu projeto de pesquisa se concretizasse.

Meu agradecimento ao Jorge Verschoore, Alexandre e Marinês por terem facilitado o desenvolvimento da minha pesquisa, e também pelo apoio dispensado.

Agradeço à CAPES, por financiar meus estudos através da concessão da bolsa de doutorado.

Gostaria de finalizar com alguns trechos da música de Almir Sater e Renato Teixeira, que refletem o que eu gostaria de dizer, ao concluir esta trajetória: *“Penso que cumprir a vida seja simplesmente compreender a marcha, e ir tocando em frente, como um velho boiadeiro levando a boiada, eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, estrada eu sou... Cada um de nós compõe a sua história, e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz, de ser feliz...”*.

RESUMO

O atual contexto em que as organizações estão inseridas é pautado por profundas mudanças, em relação à situação vigente até recentemente. E isto tem demandado o surgimento de novos arranjos interorganizacionais e a incorporação de novas práticas de relacionamentos entre as organizações. Neste cenário, percebe-se a emergência de dois temas convergentes da realidade atual, os quais representam uma possibilidade de se lançar bases para um futuro sustentável para as organizações: a aprendizagem e os relacionamentos interorganizacionais. Assim, a presente pesquisa tem por objetivo geral propor e aplicar um *framework* de análise do processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em redes, oferecendo uma contribuição à compreensão das relações colaborativas, bem como articulando a aprendizagem nos níveis individual, organizacional e interorganizational. Para ampliar o entendimento sobre a aprendizagem em um contexto de relacionamentos interorganizacionais, foram definidos os objetivos específicos deste estudo. Foram tomados como pontos de partida: uma análise dos estilos de aprendizagem individual dos gestores que integram as redes analisadas; uma análise da aprendizagem organizacional segundo as perspectivas dos níveis de aprendizagem, das forças e barreiras envolvidas no processo estudado; e uma compreensão da aprendizagem interorganizational. Para tal compreensão, foi empregada uma análise das estratégias, dos métodos, do modelo evolutivo deste tipo de aprendizagem e dos elementos mais valorizados pelas organizações integrantes das redes investigadas. Também foi buscado um maior entendimento em relação ao oportunismo e à confiança entre as empresas que estabelecem relações de cooperação. A presente pesquisa caracteriza-se por ser de natureza qualitativa e quantitativa, e o método adotado para a realização deste estudo é o do estudo de casos múltiplos. Foram analisadas duas redes interorganizacionais horizontais do segmento supermercadista gaúcho, centrando-se na lógica da cooperação. Uma destas redes foi formada através das iniciativas dos próprios empresários, e sem a presença de um coordenador externo. A outra rede também foi formada através de iniciativas dos próprios empresários, porém com a presença de um coordenador externo à rede, e com o incentivo do Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. Os resultados obtidos na pesquisa aqui apresentada demonstram que o fortalecimento das relações de confiança pode contribuir para a sustentabilidade destes relacionamentos, na medida em que eles evoluem, facilitando o desenvolvimento de ações coletivas e o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras. Para que ocorram avanços no processo de aprendizagem em nível interorganizational, os resultados da pesquisa destacaram a importância de: comportamentos estratégicos voltados à colaboração (LARSSON, *et al.*, 1998); aprendizado através do método interativo (LANE; LUBATKIN, 1998); e atribuição de uma maior valorização aos elementos de aprendizagem da dimensão comportamental-social, principalmente ao elemento-chave da confiança nos relacionamentos.

Palavras-chave: relacionamentos interorganizacionais. aprendizagem. agronegócio. redes horizontais.

ABSTRACT

The present context where organizations act has been experiencing several deep changes, as comparing to a very recent situation. These modifications have required new interorganizational arrangements by adopting new practices of relationships among the organizations. In this scenery, it has been noticed the emergence of two current convergent themes which represent a possibility for supporting a sustainable future for the organizations: the learning and the interorganizational relationships. Thus, this research is aimed at developing and applying an analysis framework upon the learning process among organizations that establish horizontal relationship networks, by this way, contributing to a better comprehension of collaborative relationships, as well as articulating the learning on individual, organizational and interorganizational levels. To increase the understanding about learning into an interorganizational relationships context, the specific objectives of this study were defined. Were taken as starting points: an analysis of the individual learning styles detected on the managers which are in charge of the companies that integrate the analyzed networks; an analysis of organizational learning according to the perspectives of the learning levels and of the strengths and barriers involved in this process; and an understanding of interorganizational learning. In order to achieve such an understanding, it was made an analysis of strategies, methods and the evolutive pattern of interorganizational learning, and were also analyzed the elements that are most valued by the companies which belong to the investigated networks. Besides, it was also searched out for a better understanding regarding the opportunism and the trust among the companies that establish cooperative relations. This research is characterized as presenting qualitative and quantitative features, and the method utilized to carry out this study is the multiple cases study. Two horizontal interorganizational networks of the supermarket segment which act in the State of Rio Grande do Sul were analyzed, concentrating on the cooperative logic. One of these networks was constituted from the initiative of its own entrepreneurs, without any external coordinator. And the other one was also constituted from the initiative of its own entrepreneurs, but with an external coordinator and with the incentive of Programa Redes de Cooperação, which is supported by the Government of the State of Rio Grande do Sul. The results attained in the present research showed that the strenghtenment of trust relations may contribute to the maintenance of these relationships, concomitantly they evolve, favouring both the development of collective actions and the learning process among the partner companies. In order to attain progresses in the learning process on the interorganizational level, the research results pointed out the importance of: strategic behaviors aiming the collaboration (LARSSON, *et al.*, 1998); learning through the interactive method and (LANE e LUBATKIN, 1998); and to attribute a greater valorization to the learning elements of behavior-social dimension, specially to the key-element of the trust in the relationships.

Keywords: interorganizational relationships. learning. agribusiness. horizontal networks

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura Geral da Tese	34
Figura 2 - Estrutura do Referencial Teórico utilizado no estudo	36
Figura 3 - Tipologia de Redes de Empresas segundo Grandori e Soda (1995)	42
Figura 4 - Mapa de Orientação Conceitual, adaptado de Marcon e Moinet (2000)	43
Figura 5 - Fases do desenvolvimento da Aliança e da Evolução da Confiança	51
Figura 6 - Modelo Simples de Aprendizagem Individual	55
Figura 7 - Ciclo de Aprendizagem Vivencial	57
Figura 8 - Combinação – Ciclo Aprendizagem Experencial de Kolb e Estilos de Aprendizagem	59
Figura 9 - Dicotomia entre Aprendizagem Organizacional e Organizações de Aprendizagem	64
Figura 10 - Modelo Integrado de Aprendizagem Organizacional	67
Figura 11 - Aprendizagem de Ciclo Simples, Duplo e <i>Deutero</i>	72
Figura 12 - Ciclos de Aprendizagem	74
Figura 13 - Diferentes Níveis de Aprendizagem	74
Figura 14 - Ciclo de Aprendizagem Organizacional	78
Figura 15 - Um Modelo de Processo de Aprendizagem Organizacional	79
Figura 16 - Distritos Industriais e Aprendizagem Organizacional	80
Figura 17 - <i>Supply Chains</i> e Aprendizagem Organizacional	81
Figura 18 - Níveis de Sistemas de “Aprendizes”	89
Figura 19 - Estratégias individuais para Aprendizagem Interorganizacional	91
Figura 20 - Variáveis de cada dimensão do conceito de capacidade absorptiva	95
Figura 21 - Um modelo de capacidade absorptiva de aprendizagem e performance em JVIs	96
Figura 22 - Formas de Aprendizagem em Rede, diferenciada através dos resultados de aprendizagem	97
Figura 23 - Um modelo de aprendizagem recíproca interfirma	99
Figura 24 - Elementos de aprendizagem interorganizacional – Dimensão Cognitiva/Estrutural	105
Figura 25 - Elementos de aprendizagem interorganizacional – Dimensão Comportamental/Social	106
Figura 26 - Passagem da Aprendizagem Individual para a Aprendizagem Organizacional	110

Figura 27 - Ligação transformacional entre a Aprendizagem Individual e a Organizacional	110
Figura 28 - Níveis de Aprendizagem Organizacional, segundo a perspectiva de diferentes autores	111
Figura 29 - Relações entre os passos envolvidos no Processo Aprendizagem Interorganizacional e os Níveis de Aprendizagem Organizacional	112
Figura 30 - Aprendizagem Organizacional e Interorganizacional	114
Figura 31 - <i>Framework</i> de Análise Proposto	120
Figura 32 - Desenho da pesquisa	125
Figura 33 - O Triângulo do Conhecimento e os Tipos de Métodos de Pesquisa Organizacional	129
Figura 34 - Detalhamento da Coleta dos Dados	139
Figura 35 - Escala para Análise – Elementos de Aprendizagem Interorganizacional	142
Figura 36 - Táticas utilizadas para Validação do Estudo	146
Figura 37 - Estrutura de Análise dos Dados da Tese	150
Figura 38 - Estrutura Organizacional da Rede Merca I	151
Figura 39 - Forças e Fraquezas em relação à Aprendizagem Organizacional na Rede Merca I	158
Figura 40 - Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Empresas participantes da Rede Merca I	161
Figura 41 - Nível de Influência dos Elementos da Dimensão Cognitiva-Estrutural - Rede Merca I	168
Figura 42 - Nível de Influência dos Elementos da Dimensão Comportamental-Social Rede Merca I	172
Figura 43 - Estrutura Organizacional da Rede Merca II	183
Figura 44 - Forças e Fraquezas em relação à Aprendizagem Organizacional na Rede Merca II	191
Figura 45 - Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Empresas participantes da Rede Merca II	193
Figura 46 - Elementos da Dimensão Cognitiva-Estrutural e a Influência no Processo de Aprendizagem – Rede Merca II	200
Figura 47 - Elementos da Dimensão Comportamental-Social e a Influência no Processo de Aprendizagem Rede Merca II	205
Figura 48 - Elementos Comuns mais valorizados pelas duas redes analisadas	220
Figura 49 - Proposição de Relações entre os construtos	234
Figura 50 - Articulação entre as categorias analisadas	236

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de Confiança	52
Quadro 2 -	Estilos de Aprendizagem e Características	57
Quadro 3 -	Características e Estilos Aprendizagem, segundo Honey e Mumford (1992)	60
Quadro 4 -	Níveis de Aprendizagem Organizacional	76
Quadro 5 -	Métodos de Aprendizagem e Tipos de Conhecimento	95
Quadro 6 -	Elementos de Aprendizagem Interorganizacional	103
Quadro 7 -	Resumo dos conceitos de Aprendizagem Individual, Organizacional e Interorganizacional	116
Quadro 8 -	Definição das Categorias Analíticas	133
Quadro 9 -	Agrupamento dos itens para caracterização dos estilos de aprendizagem	141
Quadro 10 -	Fases de análise do material coletado na pesquisa	143
Quadro 11 -	Média dos Elementos de Aprendizagem Interorganizacional – Rede Merca I	167
Quadro 12 -	Média de questões relacionadas ao Oportunismo e Confiança – Rede Merca I	178
Quadro 13 -	Quadro Síntese dos principais resultados da Pesquisa – Rede Merca I	181
Quadro 14 -	Média dos Elementos de Aprendizagem Interorganizacional Rede Merca II	199
Quadro 15 -	Média de questões relacionadas ao Oportunismo e Confiança – Rede Merca II	209
Quadro 16 -	Síntese dos principais resultados da Pesquisa – Rede Merca II	212
Quadro 17 -	Características gerais das redes estudadas	215
Quadro 18 -	Análise Conjunta em relação à Perspectiva da Aprendizagem Individual e Organizacional	216
Quadro 19 -	Análise Conjunta em relação à Perspectiva da Aprendizagem Interorganizacional	219
Quadro 20 -	Hierarquia dos Elementos de Aprendizagem Interorganizacional	221
Quadro 21 -	O Oportunismo e a Confiança nas redes estudadas	222

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Motivos que levaram as empresas a participar da Rede Merca I	152
Gráfico 2 -	Análise conjunta dos Estilos Aprendizagem Gestores Rede Merca I	153
Gráfico 3 -	Grau de transparência e receptividade – Rede Merca I	160
Gráfico 4 -	Motivos que levaram as empresas a participar da Rede Merca II	185
Gráfico 5 -	Análise conjunta dos Estilos de Aprendizagem dos Gestores da Rede Merca II	186
Gráfico 6 -	Grau de transparência e receptividade das organizações investigadas na Rede Merca II	192
Gráfico 7 -	Combinação dos Estilos de Aprendizagem	217

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA: DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO- PROBLEMA	27
1.2	OBJETIVOS DO ESTUDO	30
1.2.1	Objetivo Geral	30
1.2.2	Objetivos Específicos	30
1.3	JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO	31
1.4	ESTRUTURA DA TESE	33
2	REFERENCIAL TEÓRICO	35
2.1	REDES INTERORGANIZACIONAIS: COMPREENDENDO A COMPLEXIDADE DOS FENÔMENOS INTERORGANIZACIONAIS	36
2.1.1	Redes Interorganizacionais: Algumas Definições e Principais Características	37
2.1.2	Tipologias de Redes Interorganizacionais	40
2.2	A COOPERAÇÃO E OS RELACIONAMENTOS INTERORGANIZACIONAIS	44
2.2.1	O Oportunismo nas Relações de Cooperação: A Economia dos Custos de Transação (ECT)	46
2.2.2	A Confiança nas Relações de Cooperação	49
2.3	A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES E ENTRE ORGANIZAÇÕES	53
2.3.1	Aprendizagem Individual e os Estilos de Aprendizagem	54
2.3.2	Aprendizagem Organizacional: Algumas Definições	62
2.3.2.1	Níveis de Aprendizagem Organizacional: Um Debate segundo a Perspectiva de Diversos Autores	69
2.3.2.2	A Aprendizagem em Organizações que desenvolvem Ações de Cooperação: Um estudo envolvendo Relacionamentos Verticais e Horizontais	77
2.3.3	Aprendizagem Interorganizacional: Um Conceito Emergente	82
2.3.3.1	Estratégias Individuais para a Aprendizagem Interorganizacional	90

2.3.3.2	As Relações de Cooperação e o Processo de Aprendizagem Interorganizacional	92
2.3.3.3	Elementos envolvidos no Processo de Aprendizagem Interorganizacional: Reforçando o Caráter Interdisciplinar e Multidimensional da Aprendizagem Interorganizacional	102
2.4	SÍNTESE E UMA TENTATIVA DE ARTICULAÇÃO DO QUADRO CONCEITUAL	106
2.5	<i>FRAMEWORK</i> DE ANÁLISE DA APRENDIZAGEM INDIVIDUAL, ORGANIZACIONAL E INTERORGANIZACIONAL ENVOLVENDO AS ORGANIZAÇÕES QUE ESTABELECEM RELACIONAMENTOS HORIZONTAIS EM REDE E AS PROPOSIÇÕES DE PESQUISA	119
3	METODOLOGIA	124
3.1	DESENHO DA PESQUISA	124
3.2	ESTRATÉGIAS ORIENTADORAS DA PESQUISA E MÉTODO ADOTADO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO	126
3.3	ESCOLHA DAS REDES INTERORGANIZACIONAIS ESTUDADAS E OS GESTORES ENTREVISTADOS	130
3.4	DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DO ESTUDO	133
3.5	TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS	134
3.6	ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	140
3.6.1	Análise quantitativa	140
3.6.2	Análise qualitativa	142
3.7	VALIDAÇÃO DA PESQUISA	145
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	149
4.1	ANÁLISE INDIVIDUALIZADA DA REDE MERCA I	150
4.1.1	Principais Características da Rede e das Empresas Integrantes	150
4.1.2	O Perfil de Aprendizagem dos Gestores da Rede Merca I: Um Diagnóstico dos Estilos de Aprendizagem Individual	153
4.1.3	O Processo de Aprendizagem Organizacional na Rede Merca I: Uma Análise dos Níveis de Aprendizagem e das Forças e Fraquezas envolvidas neste Processo	155

4.1.4	Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Organizações pertencentes à Rede Merca I: Em Busca da Ação Coletiva	159
4.1.5	Os Métodos e o Modelo Evolutivo de Aprendizagem Interorganizacional na Rede Merca I	163
4.1.6.	Os Elementos de Aprendizagem Interorganizacional mais valorizados pelas Organizações inseridas na Rede Merca I	166
4.1.7	O Oportunismo e a Confiança na Rede Merca I: A Percepção dos Gestores Entrevistados	177
4.1.8	Síntese da Análise dos Resultados Rede Merca I	181
4.2	ANÁLISE INDIVIDUALIZADA DA REDE MERCA II	183
4.2.1	Principais Características da Rede e das Empresas Integrantes	183
4.2.2	O Perfil de Aprendizagem dos Gestores da Rede Merca II: Um Diagnóstico dos Estilos de Aprendizagem Individual	186
4.2.3	O Processo de Aprendizagem Organizacional na Rede Merca II: Uma Análise dos Níveis de Aprendizagem e das Forças e Fraquezas envolvidas neste Processo	187
4.2.4	Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Organizações pertencentes à Rede Merca II: Em Busca da Ação Coletiva	191
4.2.5	Os Métodos e o Modelo Evolutivo de Aprendizagem Interorganizacional na Rede Merca II	195
4.2.6	Os Elementos de Aprendizagem Interorganizacional mais valorizados pelas Organizações inseridas na Rede Merca II	198
4.2.7	O Oportunismo e a Confiança na Rede Merca II: A Percepção dos Gestores Entrevistados	208
4.2.8	Síntese da Análise dos Resultados Rede Merca II	211
4.3	ANÁLISE CONJUNTA DAS REDES ESTUDADAS	213
4.3.1	Características Gerais das Redes Estudadas: Uma Análise Conjunta	214
4.3.2	A Aprendizagem Individual e Organizacional nas redes analisadas: Uma análise Conjunta	216
4.3.3	A Aprendizagem Interorganizacional nas redes analisadas: Uma análise Conjunta	218

4.3.4	O Oportunismo e a Confiança nas redes analisadas: Uma análise Conjunta	222
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	223
5.1	RETOMANDO OS OBJETIVOS E AS PROPOSIÇÕES DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES GERAIS	223
5.2	ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE OS CONSTRUTOS: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS ANALISADAS	233
5.3	PONTOS RELEVANTES QUE EMERGIRAM COM O DESENVOLVIMENTO DA TESE E CONTRIBUIÇÕES FORNECIDAS PELA PESQUISA	237
5.4	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	240
5.5	SUGESTÕES E DIRECIONAMENTOS PARA NOVOS ESTUDOS E PESQUISAS	241
	REFERÊNCIAS	243
	APÊNDICE A - O PROGRAMA REDES DE COOPERAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: UM INCENTIVO À FORMAÇÃO DE REDES	258
	ANEXO A - QUESTIONÁRIO HONEY-ALONSO DE ESTILO DE APRENDIZAGEM	261
	ANEXO B - QUESTIONÁRIO APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E INTER-ORGANIZACIONAL	265
	ANEXO C - ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMI-ESTRUTURADA	269

CAPÍTULO 1

1 INTRODUÇÃO

*O que me faz esperançoso não é a certeza do achado,
mas mover-se na busca.*
Paulo Freire

O momento atual, neste início de século, está sendo marcado por diversas características peculiares apresentando novos desafios e oportunidades para as organizações, ao mesmo tempo em que são definidas uma nova realidade e uma abertura para novas perspectivas. Uma característica importante é a mudança que parece ser imprevisível, incessante e incontrolável (WOOD JR; PICARELLI FILHO, 1999). Tais mudanças e transformações têm conduzido a novos modos de vida, ao estabelecer novas formas de interconexão social e ao alterar características de nossa existência cotidiana (GIDDENS, 1991).

As mudanças assim surgidas proporcionam a criação de uma nova realidade organizacional (MOTTA, 1999) que deriva da possibilidade de se conviver com o diferente, com o complementar e com a pluralidade de idéias, que se combinam em uma tentativa de explicar a sobrevivência e o crescimento das organizações. Assim, na conjuntura atual, a necessidade de mudança tornou-se necessária, em função da ruptura do paradigma cartesiano, que apregoa a idéia de fragmentação e reducionismo para compreensão dos fenômenos organizacionais (FERNANDES, 2002). Para enfrentar os desafios demandados por este contexto de mudanças, Fernandes (2002) comenta que os pesquisadores têm buscado outros alicerces que vislumbrem uma maneira diferenciada de entender as conexões complexas que estes fenômenos têm imposto às organizações. Um destes alicerces está calcado no processo de aprendizagem como estratégia eficaz para implementação e manutenção das mudanças organizacionais, principalmente pelo fato de que uma das novas tendências que vêm se solidificando no campo dos estudos organizacionais são as formas de relações

interorganizacionais, como, por exemplo, a formação de redes de empresas (AMATO NETO, 2000).

Várias são as razões, apontadas por Cabral (2001), que fazem da aprendizagem uma estratégia capaz de lidar com as forças e com os desafios encontrados nas situações de mudança: sua capacidade para envolver todo o sistema e não apenas indivíduos e grupos; sua capacidade para gerenciar os ciclos de aprendizagem por meio dos quais ocorrem a aquisição, disseminação e a implementação do conhecimento; e sua capacidade para alterar as cognições e os comportamentos dos indivíduos de uma organização.

Arbage (2004) reforça que, nos anos mais recentes, diferentes mudanças estruturais têm sido observadas na economia como um todo, sendo que, do ponto de vista da produção, este autor dá ênfase às diversas formas organizacionais que se disseminaram nas cadeias produtivas, e que causaram um impacto significativo sobre o ambiente competitivo das organizações, tanto individualmente quanto em grupo. Para Arbage (2004), passaram a ser estabelecidos diversos tipos de arranjos interorganizacionais nos diversos mercados agroindustriais, tais como: parcerias entre as organizações; cooperativas de produção; e redes de pequenas e médias empresas, dentro de um enfoque sistêmico que direciona as ações dos agentes do agronegócio.

Ao se tratar das novas formas interorganizacionais que estão se disseminando no segmento do agronegócio, há a necessidade de se ampliar a compreensão de como os relacionamentos interorganizacionais evoluem, analisando-os sob a óptica da aprendizagem individual, organizacional e interorganizational, em função das distintas contribuições que cada nível de aprendizagem pode trazer para a efetividade das relações colaborativas. A tentativa de articulação entre os níveis de aprendizagem individual e organizacional representa um desafio para a pesquisa acadêmica, como mencionam Bastos *et al.* (2002) e, entende-se que, ao se acrescentar o nível interorganizational, este desafio se torna ainda maior.

As discussões abarcando a aprendizagem no nível individual, especialmente no que se refere à identificação dos estilos individuais de aprendizagem, possibilitam avançar no entendimento de como as pessoas processam as informações, interpretam as mudanças e avaliam as conseqüências de suas próprias ações (HAYES; ALINSON, 1998). Ao se ampliar a compreensão da aprendizagem no nível individual, ilumina-se o entendimento de que as pessoas são diferentes em sua habilidade de aprender, de tomar decisões e de dar respostas a situações novas e desafiadoras.

Uma análise da aprendizagem organizacional em arranjos interorganizacionais pode viabilizar o desenvolvimento de uma consciência crítica coletiva e impulsionar um repensar os valores e pressupostos que orientam a tomada de decisões dos gestores que atuam em organizações que estabelecem relacionamentos interorganizacionais. Além disto, a realização de pesquisas sobre aprendizagem organizacional em empresas que participam de redes interorganizacionais permite abrir possibilidades de investigação, a partir da constatação empírica das forças e fraquezas que facilitam e/ou dificultam este processo.

Em se tratando de arranjos interorganizacionais como redes de empresas, entende-se como relevante o processo de aprendizagem interorganizacional, visto que as organizações que estabelecem relacionamentos poderiam não ter acesso ao conhecimento, se não existissem interações entre as organizações individuais e suas parceiras. Assim, compartilha-se do entendimento de que os novos arranjos interorganizacionais que se formaram neste cenário de mudanças fornecem uma plataforma para a aprendizagem interorganizacional, proporcionando oportunidade para outras organizações acessarem o conhecimento já existente nas empresas parceiras (INKPEN, 2000).

Outra característica é o conhecimento, que é considerado como a mais importante fonte de vantagem competitiva (NONAKA; TAKEUCHI, 1997; TERRA, 2001), e, estrategicamente, o ativo mais relevante de uma empresa (OLIVEIRA JR., 2001). Com a evolução da sociedade para a assim chamada “era do conhecimento”, novas visões e configurações estão se desenvolvendo como resposta às exigências do mundo contemporâneo. Assim, um dos grandes desafios constatados, em relação às novas configurações interorganizacionais, é a gestão do conhecimento como forma de contribuição para o estabelecimento de uma vantagem competitiva sustentável para as organizações (OLIVEIRA JR., 2001). Para isto, Oliveira JR. (2001) apresenta dois pressupostos básicos essenciais: o primeiro é o de que o conhecimento é um recurso que pode e deve ser gerenciado para melhorar a performance da empresa; e o segundo é o de que a fonte de novos conhecimentos, na empresa, também é um processo de aprendizagem organizacional que deve ser estimulado, para que se possa atender, de forma superior, às necessidades estratégicas das empresas.

Além do entendimento de como o conhecimento se move dentro da uma empresa, acrescenta-se a relevância em entender como o mesmo se move além dos limites da empresa (INKPEN, 2000). Realça-se, mais uma vez, a importância de ampliar o entendimento do processo de aprendizagem individual, organizacional e interorganizacional como uma estratégia que pode facilitar o acesso das pessoas e organizações a novos conhecimentos,

dadas as capacidades assimétricas de acesso e aquisição do conhecimento pelos parceiros envolvidos em ações de cooperação.

Para melhor compreender o momento atual, caracterizado pelas mudanças contínuas e pela chamada era do conhecimento, torna-se necessário incorporar na análise dos fenômenos contemporâneos uma terceira característica, que é a complexidade (MORIN, 1987). Através desta lógica, passa-se a considerar novas formas de pensar e compreender determinada realidade, buscando-se incorporar uma visão dialógica (MORIN, 1987), visando atingir uma melhor compreensão dos fenômenos que, através da união de aspectos que podem ser tanto antagônicos quanto concorrentes, possam ser analisados sob a óptica da complementaridade e da indissociabilidade.

A complexidade, de acordo com a concepção de Morin (1987), traz em sua essência uma associação simultânea entre as idéias de unidade e de diversidade, ao compreender o sistema como uma unidade global, constituída por diversas partes inter-relacionadas que possuem qualidades próprias e irredutíveis, mas que tem de ser produzido, construído e organizado pela própria interação entre suas partes constitutivas. Partindo-se destes pressupostos, entende-se que a complexidade auxilia na compreensão das novas formas de organização que estão se desenvolvendo no mundo, visto que elas surgem a partir da interação entre as partes, muitas vezes, marcadas pelos processos de emergência (MORIN, 1987). As propriedades emergentes dos fenômenos organizacionais, de acordo com a percepção deste autor, surgem a partir das interações sociais que se manifestam e se estabelecem entre as organizações, fazendo emergirem qualidades ou propriedades que apresentam um caráter de novidade (MORIN, 1987), ou seja, que não existiam antes de ocorrerem as interações.

De acordo com Løwendahl e Revang (1998), os resultados destas interações sociais entre organizações têm demandado novas configurações que culminam com importantes exigências para as empresas, tanto no que se refere as novas formas organizacionais quanto em termos de relacionamentos com diferentes organizações e em relação a aspectos relacionados à gestão estratégica. Estas configurações têm conduzido à formação de novos arranjos que têm recebido diferentes denominações, tais como: cadeias, redes, alianças, conglomerados, etc. A complexidade perpassa, também, os modelos de gestão das configurações organizacionais modernas, visto que as ações estratégicas e os princípios tradicionais de gestão não mais atendem satisfatoriamente aos problemas com os quais os gestores se defrontam. Assim, torna-se necessário que ocorra um processo de evolução das estratégias organizacionais, partindo-se da lógica competitiva, cooperativa e coo competitiva, e

avanzando em direção a estratégias voltadas à sustentabilidade (BARIN-CRUZ; PEDROZO; ESTIVALETE, 2006).

Sendo assim, Barin-Cruz, Pedrozo e Estivaletete (2006) advogam que as empresas que desejam trilhar este caminho necessitam passar por um processo de evolução, desde uma lógica econômico-financeira para uma lógica sustentável. Este processo evolutivo, para os citados autores, envolve, além da quantidade de ações estratégicas sustentáveis que devem ser realizadas, o sacrifício financeiro a ser empreendido para adotar tais ações e o tipo de aprendizagem pelo qual a empresa tem que passar, a partir do momento que começa a realizar tais ações. Sob esta óptica, os autores entendem que o processo de aprendizagem possibilita a adoção das ações estratégicas necessárias para que a evolução realmente ocorra envolvendo relações que demandem um olhar diferenciado, à luz da teoria da complexidade. Ao se tratar de relacionamentos interorganizacionais, o *framework* proposto por Barin-Cruz, Pedrozo e Estivaletete (2006) possibilita uma reflexão sobre a importância do processo de aprendizagem, especialmente quando se pretende avançar para uma lógica sustentável, tendo como pano de fundo à teoria da complexidade.

A formação de novos arranjos interorganizacionais é impulsionada por uma série de forças, sendo que este trabalho dará ênfase a três delas, que atuam como promotoras da formação de arranjos interorganizacionais. Uma destas é a globalização, e é considerada como uma integração mais próxima entre os diferentes países e povos do mundo. Ela tem sido ocasionada pela enorme redução de custos e pela derrubada de barreiras aos fluxos de produtos, serviços, capital, conhecimento e pessoas, acompanhada pela criação de novas instituições, as quais têm se juntado às já existentes, com o objetivo de atuar além das fronteiras (STIGLITZ, 2002).

Em linhas gerais, a influência mais imediata da globalização, na formação destes novos arranjos organizacionais, provavelmente aconteça através de alterações na organização da produção dos bens e de serviços, bem como na colocação destes nos mercados globais, além de em uma maior circulação dos chamados capitais invisíveis, alterações estas que são facilitadas pelos avanços tecnológicos feitos meios eletrônicos de transação (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2003).

A segunda força é composta pela tecnologia e pela inovação, que têm produzido novos modos de vida para a sociedade e exercido diversos impactos sobre as organizações, tanto nas suas formas organizacionais quanto nos seus processos de gestão (KARAWAJCZYK; ESTIVALETE, 2003). As inovações tecnológicas imprimiram mudanças significativas em três categorias que se entrelaçam no cenário contemporâneo – espaço, tempo e velocidade –

produzindo mudanças e desafios às organizações que buscam ultrapassar limites a um ritmo e abrangência sem precedentes na história econômica (TIGRE, 1998). Para Tigre (1998, p. 88), “as tecnologias da informação exercem um papel central neste processo de transformações, sendo ao mesmo tempo causa e consequência das novas formas de organização da produção”. Desta forma, em consonância com os avanços tecnológicos, a inovação pode ser considerada como uma forma de resposta à reestruturação da organização das empresas e de suas relações com o mercado. As tecnologias da informação permitiram aumentar o ritmo das inovações e a produtividade das empresas no processo de geração, distribuição e exploração do conhecimento (TIGRE, 1998). Reconhece-se aqui a importância do conhecimento no incremento da competitividade das organizações, bem como ressalta-se a relevância do processo de aprendizagem que aparece neste contexto como uma estratégia capaz de promover e sustentar as mudanças e transformações que estão ocorrendo.

A terceira força se refere à competição combinada com cooperação (BRANDENBURGER; NALEBUFF, 1996; BENGTSSON; KOCK, 2000; NIELSEN, 2001; DAGNINO; PADULA, 2002). O ambiente complexo no qual as organizações estão inseridas traz um novo sentido à lógica competitiva, produzindo novas formas de pensar e de agir estrategicamente, através de relacionamentos colaborativos que visam superar a limitação das competências individuais das firmas (MITCHELL; SINGH, 1996). Vários pesquisadores passaram a tratar a competição de forma diferenciada, incorporando as estratégias cooperativas como base para o aumento da competitividade interorganizacional. Esta interface entre competição e cooperação encontra respaldo em estudos que afirmam que as empresas que seguem uma estratégia de colaboração são menos impactadas pelos problemas, quando as condições ambientais se modificam gradualmente, em comparação àquelas que seguem uma trajetória independente (MITCHELL; SINGH, 1996). Alguns outros estudos afirmam ainda que o ambiente de parceria e o próprio processo de colaboração determinam o sucesso das organizações que participam de alianças estratégicas (DOZ, 1996); e que o valor de uma firma deriva de sua participação em uma rede colaborativa (KOGUT, 2000).

Para Casarotto e Filho (1999) esta questão é ainda mais acentuada ao se tratar de pequenas e médias empresas que, muitas vezes, necessitam se inserir em redes relacionais para se manterem competitivas, principalmente porque se as empresas de menor porte operarem de modo individualizado, não terão força competitiva para permanecer no mercado. Com base nesta perspectiva, diante do ambiente de competição globalizada, as pequenas e médias empresas têm condições de continuar pequenas e ser competitivas através de sua inserção em redes de empresas (CASAROTTO FILHO; PIRES, 1999). Adotando esta

estratégia, Casarotto e Filho (1999) advogam que as pequenas e médias empresas podem agregar vantagens das grandes empresas e, com isto, ter maior chance de competir, sobreviver e crescer.

Na mesma linha de raciocínio, Faggion, Balestrin e Weyh (2002) sinalizam a existência de estudos que demonstram que as empresas de pequeno e médio porte apresentam limitados recursos tangíveis e intangíveis para competir frente às empresas de maior porte. Esta problemática, na visão destes autores, faz emergir a necessidade de atuação conjunta e de cooperação, possibilitando que estas empresas se tornem eficientes e competitivas.

Complementando esta concepção, Balestrin (2005) postula que as pequenas e médias empresas que estão inseridas em um ambiente extremamente competitivo, na maioria das vezes, apresentam certas dificuldades que poderão ser neutralizadas ou amenizadas através de ações coletivas, ou seja, de atuação em rede.

Trazendo esta discussão para o agronegócio, especialmente no que se refere ao setor supermercadista pertencente ao elo do varejo, considerado um elo chave na cadeia de produtos agroalimentares, em função de sua maior proximidade com o consumidor final, a formação de relacionamentos horizontais em redes pode trazer uma série de vantagens que perpassam a questão econômica, como por exemplo, a aprendizagem proporcionada através da interação com as empresas parceiras. No segmento de supermercados, Werner e Segre (2002) apresentam as diversas ações estratégicas estão sendo adotadas pelas empresas deste setor que atuam na forma de redes, dentre as quais destacam-se: adoção de novas tecnologias, introdução de novos processos organizacionais, gerenciamento da cadeia de suprimentos (*supply chain management*), lançamento de marca própria e novos formatos de lojas.

Pereira (2005) realça a importância das redes varejistas para o desenvolvimento da região e menciona que toda a organização, em algum estágio de seu ciclo de vida, deveria pertencer a uma rede, pois a tendência é de que as empresas em rede crescem mais rápido do que as empresas que atuam de modo individual. Outro aspecto apontado por Pereira (2005) e que merece destaque refere-se aos benefícios proporcionados pelas redes. Para o autor, redes que se preocupam somente com a transferência de conhecimento e não possuem como foco básico a criação de conhecimento apresentam benefícios limitados aos seus parceiros.

Assim, como resposta às ações estratégicas e ao nível de concentração que existe no setor supermercadista, as pequenas e médias empresas estão se mobilizando e desenvolvendo estratégias que visam torná-las menos vulneráveis às mudanças que vêm ocorrendo, através da formação de redes interorganizacionais e parcerias, para fazer frente à expansão dos grandes supermercados (WERNER; SEGRE, 2002). Devido a esta realidade, enfatiza-se a

importância da aprendizagem entre empresas inseridas em redes, como um dos aspectos que pode garantir a permanência destas empresas e da própria rede no mercado onde atuam. Assim, o estudo aqui apresentado se insere neste contexto, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de estudos e de pesquisas que busquem um maior entendimento sobre como ocorre o processo de aprendizagem entre empresas do setor varejista que passaram a estabelecer relacionamentos horizontais em rede. Neste estudo, a terminologia relacionamentos horizontais em rede significa um conjunto de organizações que estabelecem relações, entre si e com outros participantes, empreendendo ações de natureza coletiva e cooperativa para a comercialização de produtos e serviços similares, tendo como alvo um determinado segmento de clientes.

A motivação para realização deste estudo e escolha do tema em questão estão baseados em quatro razões principais: a primeira refere-se à busca de uma melhor compreensão das relações entre os processos de aprendizagem que ocorrem nos níveis individual, organizacional e interorganizacional, tendo-se como foco de estudo as organizações inseridas em redes interorganizacionais horizontais; a segunda está relacionada à busca de um maior entendimento deste novo contexto no qual as empresas se encontram inseridas, ao decidirem atuar na forma de redes, bem como do porquê de algumas organizações do setor varejista deixarem de integrar as redes das quais participavam, ou seja, aprendem através da rede e, após, passam a constituir e/ou participar de outras redes; a terceira razão se refere às inquietações e reflexões originadas de alguns estudos realizados sobre redes, aprendizagem e conhecimento (GRANDORI; SODA, 1995; TSAI, 2000; 2001; OLIVER; EBERS, 1998; AMATO NETO, 2000; CASAROTTO FILHO; PIRES, 1999), tais como: o desenvolvimento de conhecimento coletivo em alianças estratégicas (LARSSON *et al.*, 1998; LANE; LUBATKIN, 1998; LUBATKIN, FLORIN; LANE, 2001); a complementaridade de conhecimentos no contexto das redes interorganizacionais (BALESTRIN, 2005; FAGGION, BALESTRIN; WEYH, 2002; BALESTRIN; VARGAS, 2002); a estruturação de relacionamentos horizontais em redes (PEREIRA; PEDROZO, 2003; PEREIRA, 2005); entre outros; e a quarta razão se deve à importância que os relacionamentos interorganizacionais (redes) têm assumido na economia brasileira e no campo do agronegócio, tais como: melhoria das condições sociais, aumento da eficiência produtiva (AMATO NETO, 2000); valorização da marca, desenvolvimento de produtos, melhoria dos padrões de qualidade e desenvolvimento local (CASAROTTO FILHO; PIRES, 1999).

Uma vez expostas as motivações para a realização deste estudo, convém realçar que este novo contexto no qual as organizações encontram-se inseridas, pautado por profundas

mudanças, têm imprimido novos modos de vida às pessoas e à sociedade (GIDDENS, 1991), e também têm demandado novas configurações interorganizacionais. E isto, por sua vez, vem causando impacto nos relacionamentos entre as organizações. Partindo-se destas colocações, percebe-se a emergência de dois temas convergentes, que podem ser constatados dentro da realidade atual, e que representam uma possibilidade de serem lançadas bases para o futuro sustentável das organizações. Estes temas são a aprendizagem e os relacionamentos interorganizacionais, neste caso, as redes interorganizacionais horizontais.

Assim, pretende-se, com a realização deste estudo, ampliar o debate conceitual da temática da aprendizagem, sob a lógica de relacionamentos interorganizacionais horizontais (redes) trazendo esta discussão para o campo do agronegócios que, por si só, pode ser caracterizado como complexo e interdisciplinar, quando examinado mais aprofundadamente. Sob esta óptica, a realização de estudos abarcando estes dois temas tem demandando um olhar também complexo e interdisciplinar, através de análises das inter-relações entre diversos campos do conhecimento que tratam desta temática.

Adotando como referência os estudos de Dodgson (1993), Easterby-Smith (1997), Easterby-Smith e Araújo (2001) e Bastos *et al.* (2002) percebe-se, com clareza, as múltiplas lentes teóricas que caracterizam a interdisciplinaridade e a complexidade envolvidas no estudo da aprendizagem. Dodgson (1993), por exemplo, aborda como as diferentes disciplinas percebem e se apropriam da aprendizagem. Easterby-Smith (1997), e Easterby-Smith e Araújo (2001) comentam a respeito das diferentes abordagens e das distintas perspectivas que tratam da aprendizagem e dos pressupostos ontológicos com os quais as disciplinas de psicologia, ciência gerencial, teoria organizacional, estratégia, gestão da produção e antropologia cultural abordam a aprendizagem organizacional.

Já Bastos *et al.* (2002) dão ênfase à aprendizagem no campo de conhecimento das teorias psicológicas, ao entender que a mesma se constitui como um processo amplo e complexo, e também tentam explicá-la como uma mudança comportamental e atitudinal envolvendo os planos afetivo, motor e cognitivo. Estes mesmos autores realçam as múltiplas dimensões envolvidas neste conceito, ao enfatizar as formas de mensuração e avaliação da aprendizagem, assim como seus componentes, conteúdos, níveis, métodos, estilos de aprendizagem, tanto no plano individual quanto no coletivo. Quanto à aprendizagem organizacional, Bastos *et al.* (2002, p. 11) postulam que “o processo de aprendizagem organizacional é complexo, multideterminado e que requer um esforço interdisciplinar para equacionar as suas múltiplas questões teóricas e empíricas”.

Pelo exposto, pode-se constatar que o estudo da aprendizagem pode ser considerado como um tema transversal, ao ser objeto de estudo em diversos campos do conhecimento. E que, apesar de utilizar lentes muitas vezes antagônicas, e de sinalizar diferenças teóricas importantes entre as abordagens, também possibilita uma análise sob a óptica da complementaridade, eliminando de sua análise o olhar reducionista (MORIN, 1987; BARIN-CRUZ, PEDROZO; ESTIVALETE; 2006).

Ao se tratar de relacionamentos interorganizacionais (redes), as diversas abordagens teóricas utilizadas para explicar este complexo fenômeno também podem iluminar a contribuição dos diversos campos do conhecimento. Autores como Jarillo (1988); Oliver e Ebers (1998); Ebers e Jarillo (1998); Powell (1990); Balestrin (2005) e Begnis *et al.* (2006) apresentam as correntes de pensamento teóricas que fornecem contribuições significativas ao estudo sobre relacionamentos interorganizacionais, dentre as quais destacam-se: a teoria da dependência de recursos; as teorias sobre estratégias; a teoria dos custos de transação; a teoria das redes sociais; e a teoria dos jogos, entre outras.

Dada a complexidade que o estudo das temáticas apresentadas envolve e a necessidade de um olhar interdisciplinar, entende-se que as mesmas podem ser analisadas sob diversas perspectivas, envolvendo a lógica competitiva e/ou cooperativa, nos níveis individual, organizacional e/ou interorganizacional, ou ainda uma análise conjunta das mesmas. Além disto, entende-se que a realização deste estudo também possibilitou ampliar a compreensão da diferença existente entre a aprendizagem organizacional e a interorganizacional, da forma como os níveis de aprendizagem são tratados pelos autores que estudam a temática aprendizagem interorganizacional e das relações entre os níveis de aprendizagem organizacional e os elementos de aprendizagem interorganizacional.

De acordo com esta perspectiva, a presente pesquisa tem como foco o estudo da aprendizagem em duas redes interorganizacionais horizontais do segmento supermercadista, localizadas na região central do Rio Grande do Sul, centrando-se na lógica da cooperação, através de uma análise envolvendo as dimensões individual, organizacional e interorganizacional do processo de aprendizagem. Uma das redes investigadas se formou através das iniciativas dos próprios empresários/dirigentes sem a presença de um coordenador externo. A outra rede também foi formada através de iniciativas dos próprios empresários/dirigentes, porém com a presença de um coordenador externo à Rede e com o incentivo do Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul (Apêndice A).

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA: DEFINIÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

Segundo o entendimento de Mohr e Sengupta (2002), a aprendizagem nas relações interorganizacionais repousa em um paradoxo para os pesquisadores, acadêmicos e gestores das organizações. De um lado, alguns teóricos consideram a aprendizagem interorganizacional como uma extensão da aprendizagem organizacional, desenvolvendo uma base de conhecimento que pode apresentar reais oportunidades e prover novos *insights* para a implementação de estratégias e para a conquista de novos mercados (MOHR; SENGUPTA, 2002). Ou seja, através dos relacionamentos interorganizacionais as organizações buscam competências complementares para alcançar objetivos estratégicos e maximizar a efetividade e eficiência na utilização de seus recursos visando acessar e ampliar a sua participação no mercado aumentando, assim, sua posição competitiva (AMATO NETO, 2000; MOHR; SENGUPTA, 2002). Por outro lado, a aprendizagem interorganizacional pode conduzir à transferência não-intencional e indesejável de habilidades, resultando em uma diluição potencial de conhecimento, o que, por sua vez, forma a base da vantagem competitiva (MOHR; SENGUPTA, 2002) e limita a transparência e o compartilhamento de informações.

A existência deste paradoxo requer estudos que possam orientar os gestores e acadêmicos na condução do processo de aprendizagem como uma garantia de sustentabilidade para os relacionamentos interorganizacionais e na articulação dos fatores envolvidos, de forma maximizar os benefícios e minimizar os riscos subjacentes às relações colaborativas.

Os relacionamentos interorganizacionais, por natureza, são complexos e envolvem múltiplas dimensões, sendo que cada campo do conhecimento contempla um determinado tipo de análise e de entendimento destas relações, dificultando a compreensão de aspectos que levem às organizações a se engajar em práticas colaborativas. Com base nisto, acrescenta-se a relevância de uma ampliação no entendimento do processo de aprendizagem, avançando-se do nível individual ao interorganizacional, identificando e analisando os elementos que forem considerados como essenciais ao processo de aprendizagem nas atividades relacionais.

Percebe-se, no meio acadêmico brasileiro, a existência de poucos estudos que buscam combinar os estilos individuais de aprendizagem com a aprendizagem nos níveis organizacional e interorganizacional, assim como uma carência de estudos e pesquisas que envolvam a identificação de elementos de aprendizagem como impulsionadores da manutenção e do fortalecimento dos relacionamentos interorganizacionais. A grande maioria

dos estudos aborda a identificação de princípios, elementos e práticas de aprendizagem no contexto de uma organização isoladamente, sem levar em consideração os elementos que se estabelecem nas relações de uma organização com suas parceiras.

Como o momento atual está forçando as empresas a desenvolverem capacidades novas que dificilmente poderiam ser desenvolvidas por empresas que atuassem de forma individual, as organizações estão estabelecendo relações de cooperação para viabilizar o atendimento de uma série de necessidades que não podem ser isoladamente supridas pelas empresas (AMATO NETO, 2000). Dentre estas necessidades, Amato Neto (2000) apresenta: a utilização e combinação de competências e *know-how* de outras empresas, a divisão de recursos ao realizar pesquisas tecnológicas cujos resultados possam ser compartilhados, a partilha de riscos e custos de explorar novas oportunidades, a oferta de uma linha de produtos com qualidade superior, o fortalecimento do poder de compra e a obtenção de força para atuar internacionalmente.

Assim, diante destas perspectivas, as empresas estão sendo induzidas a desenvolver competências que as habilitem a ampliar o conhecimento que é dominado, e a melhorar tanto o processo de tomada de decisões quanto a sua capacidade competitiva (BASTOS *et al.*, 2002), e de modo muito mais rápido do que antigamente. Para enfrentar este desafio, os pesquisadores realçam a importância do processo de aprendizagem e da habilidade das empresas em reconhecer o valor do conhecimento novo, assimilá-lo e aplicá-lo (COHEN; LEVINTHAL, 1990) no alcance dos seus objetivos estratégicos, principalmente quando estas empresas passam a atuar de forma conjunta. Mohr e Sengupta (2002) fortalecem o pensamento acima, ao salientar que muitos dos benefícios associados às relações de colaboração não ocorrem automaticamente, requerendo ações conscientes da administração para assegurar que o conhecimento seja realmente integrado às atividades da empresa.

Estas ações, por parte da administração, estão intimamente relacionadas ao processo de aprendizagem, envolvendo os seus múltiplos níveis (individual, organizacional e interorganizacional). No entanto, observa-se que a grande maioria das empresas não está habituada a pensar a aprendizagem de modo coletivo, pois durante muito tempo as estratégias implementadas consideravam as organizações de forma individual, sem dar a devida atenção às relações estabelecidas pelas empresas. Outro aspecto a ser considerado ao se tratar de dois temas convergentes na contemporaneidade – aprendizagem e relacionamentos interorganizacionais – refere-se à existência de confiança e oportunismo nas relações colaborativas. Poucos estudos têm avançado tanto no sentido de analisar a necessidade do desenvolvimento de confiança nos relacionamentos como um elemento influenciador do

processo de aprendizagem, quanto no de uma melhor compreensão sobre como o oportunismo e o desenvolvimento de iniciativas individuais podem enfraquecer as relações entre empresas associadas.

Diante disto, emergem diversas questões que orientaram o desenvolvimento do presente estudo. As principais destas questões são as seguintes:

- a) Os estilos individuais de aprendizagem dos gestores das organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em redes são semelhantes ou privilegiam a diversidade? Qual a relação destes estilos com os níveis de aprendizagem organizacional e com os elementos de aprendizagem interorganizacional?
- b) Qual a influência da formação de redes no processo de aprendizagem das organizações nelas inseridas?
- c) O processo de aprendizagem organizacional é diferente daquele da aprendizagem interorganizacional? É possível estabelecer uma relação entre os níveis de aprendizagem organizacional e a aprendizagem interorganizacional?
- d) Quais os elementos que impulsionam a aprendizagem interorganizacional em organizações inseridas em redes, segundo a percepção de seus gestores? Existem diferenças entre o conjunto de elementos envolvidos no processo de aprendizagem nas redes analisadas? Há como estabelecer uma hierarquia de importância dos elementos de aprendizagem interorganizacional? Existem elementos comuns de aprendizagem?
- e) Como aprendem as organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em redes? Uma aprendem e as outras copiam?
- f) Como a confiança e o oportunismo se manifestam nas organizações que participam de redes interorganizacionais horizontais?

O foco do presente estudo está na busca de um entendimento sobre como ocorrem os processos de aprendizagem individual, organizacional e interorganizacional em duas redes interorganizacionais horizontais, e também na tentativa de verificar qual a influência da formação de redes sobre o processo de aprendizagem das organizações que dela participam, através de uma análise que contemple as múltiplas dimensões envolvidas neste processo. Assim, a questão central de pesquisa consiste em verificar: *como ocorre o processo de aprendizagem individual, organizacional e interorganizacional em duas redes interorganizacionais horizontais, e qual a influência da formação de redes no processo de aprendizagem das organizações nelas inseridas?*

Para elucidar os questionamentos efetuados, as abordagens teóricas utilizadas neste estudo serviram de base para a interpretação e análise dos dados coletados na presente pesquisa. Como este tema se caracteriza pela complexidade e pela multidimensionalidade, optou-se por iniciar a análise a partir da aprendizagem individual, e posteriormente, se avançou para o nível interorganizacional. Assim, o objeto de análise do presente estudo foi constituído de duas redes interorganizacionais horizontais, pertencentes ao elo varejista do agronegócio.

1.2 OBJETIVOS DO ESTUDO

1.2.1 Objetivo Geral

- Propor um *framework* de análise do processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos interorganizacionais horizontais, articulando a aprendizagem nos níveis individual, organizacional e interorganizacional e aplicá-lo em redes.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar os estilos individuais de aprendizagem dos gestores que atuam nas organizações inseridas nas redes horizontais analisadas;
- Constatar se a formação das redes influenciou (ou não) o processo de aprendizagem organizacional, mapeando as forças e fraquezas que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem entre as organizações integrantes das redes horizontais investigadas;
- Identificar as estratégias individuais de aprendizagem adotadas pelas organizações que participam das redes horizontais analisadas e verificar a

combinação de estratégias de aprendizagem interorganizacional mais adequada para a busca da ação coletiva;

- Identificar como as empresas inseridas nas redes analisadas aprendem (método de aprendizagem) e em que estágio evolutivo de aprendizagem interorganizacional as mesmas se encontram;
- Identificar os elementos de aprendizagem interorganizacional mais valorizados pelas empresas que participam das redes horizontais investigadas;
- Analisar como o oportunismo e a confiança se manifestam nas redes interizacionais horizontais analisadas.

1.3 JUSTIFICATIVA E IMPORTÂNCIA DO ESTUDO

Estudos envolvendo a aprendizagem em um contexto de redes interizacionais horizontais podem trazer contribuições significativas e subsídios que podem auxiliar no fortalecimento e na manutenção duradoura dos relacionamentos entre as organizações envolvidas em relações de cooperação. Estas contribuições assumem especial significado, visto que a grande maioria dos estudos envolvendo a temática da aprendizagem têm sido desenvolvidos no contexto de uma organização que atue de modo isolado, sem considerar os relacionamentos entre diferentes empresas. As pesquisas envolvendo a aprendizagem nos níveis individual, organizacional e interizacional em redes interizacionais horizontais ainda são incipientes no meio acadêmico brasileiro. E esta constatação tem realçado ainda mais tanto a necessidade de suprir esta lacuna quanto a relevância de uma ampliação no entendimento e na compreensão destes assuntos. Esta maior importância decorre, principalmente, da percepção de que o ambiente dos negócios têm forçado as organizações a conviver com um duplo desafio: o da competição, simultaneamente com o da cooperação (PEDROZO; ESTIVALETE; BEGNIS, 2004), no qual a aprendizagem passa a ser considerada como um dos elementos centrais do processo, atuando como uma forma de auxílio na adaptação estratégica das organizações envolvidas.

A identificação dos estilos preferenciais de aprendizagem individual dos gestores das organizações que atuam em redes proporciona uma série de reflexões. Estas envolvem as maneiras pelas quais o indivíduo processa as informações, sobre como estas os capacitam a interpretar as mudanças, a avaliar as conseqüências de suas ações e, se necessário, a redefinir

os seus modelos mentais e as suas formas de pensar e de agir (HAYES; ALINSON, 1998). Hayes e Alinson (1998) partilham do entendimento de que, se uma pessoa não conhece seu estilo de aprendizagem, ela pode não reconhecer a necessidade de desenvolver novos conhecimentos e habilidades, comprometendo, assim, os níveis de metas de desempenho esperado.

Além disto, este estudo também se justifica pela contribuição que pode prestar, de modo significativo, para o processo de tomada de decisões, por parte dos gestores, uma vez que no atual ambiente de negócios as ações e decisões tendem a ser coletivas e não mais individuais, como em décadas passadas. A realização desta pesquisa abre oportunidades interessantes para o auxílio do desenvolvimento de competências gerenciais, à luz da aprendizagem interorganizacional, preparando os gestores para conviver com o diferente, com a diversidade de idéias que as atividades relacionais proporcionam.

A importância desta pesquisa também se reflete nas evidências empíricas encontradas, ao possibilitar uma maior compreensão dos fatores facilitadores e/ou limitadores do processo de aprendizagem no desenvolvimento de ações colaborativas entre empresas que participam de diversos tipos de arranjos produtivos. Estes achados também permitem ampliar o entendimento em relação aos principais elementos que podem impulsionar o processo de aprendizagem nas relações de cooperação que se estabelecem entre as organizações. Outro ponto que merece destaque se refere à contribuição que esta pesquisa pode trazer à compreensão das relações colaborativas, na medida em que busca uma maior articulação entre os níveis de aprendizagem individual, organizacional e interorganizacional.

Também se destaca aqui a importância da escolha do tema e das inter-relações existentes, visto que o desenvolvimento deste estudo pode ampliar o entendimento dos benefícios oriundos da análise da aprendizagem envolvendo os níveis individual, organizacional e interorganizacional como potencializadora das relações entre empresas e das práticas colaborativas, visto que as organizações, em seus relacionamentos, são heterogêneas e possuem habilidades assimétricas para desenvolver ou adquirir recursos (NIELSEN, 2002) e/ou conhecimento que garantam vantagem competitiva sustentável.

Complementando as razões acima apresentadas, este estudo também justifica-se porque terá o potencial de contribuir com vários aspectos dentre os quais destacam-se: compartilhamento de informações e de conhecimento entre várias empresas; análise conjunta dos problemas e busca de soluções em comum; desenvolvimento de uma visão estratégica por parte das organizações envolvidas; desenvolvimento local sustentável (CASAROTTO FILHO; PIRES, 1999); melhoria das condições sociais como geração de emprego e renda;

geração de economias coletivas para tornar uma cadeia produtiva mais eficiente e competitiva (AMATO NETO, 2000).

A principal justificativa deste estudo relaciona-se à análise das aprendizagens individual, organizacional e interorganizacional no campo do agronegócio, na medida em que passa a incorporar os relacionamentos interorganizacionais na forma de redes como uma evolução das abordagens mesoanalíticas que necessita de maior consolidação, principalmente em função de que, neste segmento, a abordagem mais comumente estudada e difundida é a de cadeias produtivas (PEDROZO; ESTIVALETE; BEGNIS, 2004). Em relação à temática da aprendizagem, esta pesquisa representa um avanço para o conhecimento acadêmico brasileiro, ao apresentar um olhar aprofundado e diferenciado para a análise deste fenômeno através da perspectiva da complexidade e ao acrescentar o nível interorganizacional a esta análise, visto que, no Brasil, a grande maioria dos estudos realizados (BITENCOURT, 2001; LOIOLA; BASTOS, 2003; ANTONELLO, 2004; KARAWEJCZYK, 2005) relacionam-se à aprendizagem nos níveis individual e organizacional.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

Assim, com base no exposto, esta tese está estruturada em quatro fases e consta de cinco capítulos, conforme demonstra a Figura 1.

O Capítulo 1 apresenta além da introdução, a definição da problemática de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa e importância do estudo e a estrutura da presente tese. No Capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico que serviu de alicerce para o desenvolvimento deste estudo. Inicialmente, foi abordada a formação de redes interorganizacionais, sendo apresentadas as conceituações, as características e as tipologias existentes. Posteriormente, trata-se da cooperação, enquanto base para a competitividade interorganizacional, dando-se ênfase ao oportunismo e à confiança enquanto constituintes das relações de cooperação. Na seqüência, apresentam-se as proposições conceituais sobre aprendizagem, iniciando-se com uma discussão envolvendo a aprendizagem nos níveis individual, organizacional e interorganizacional, sendo este último considerado o pilar teórico central do presente estudo.

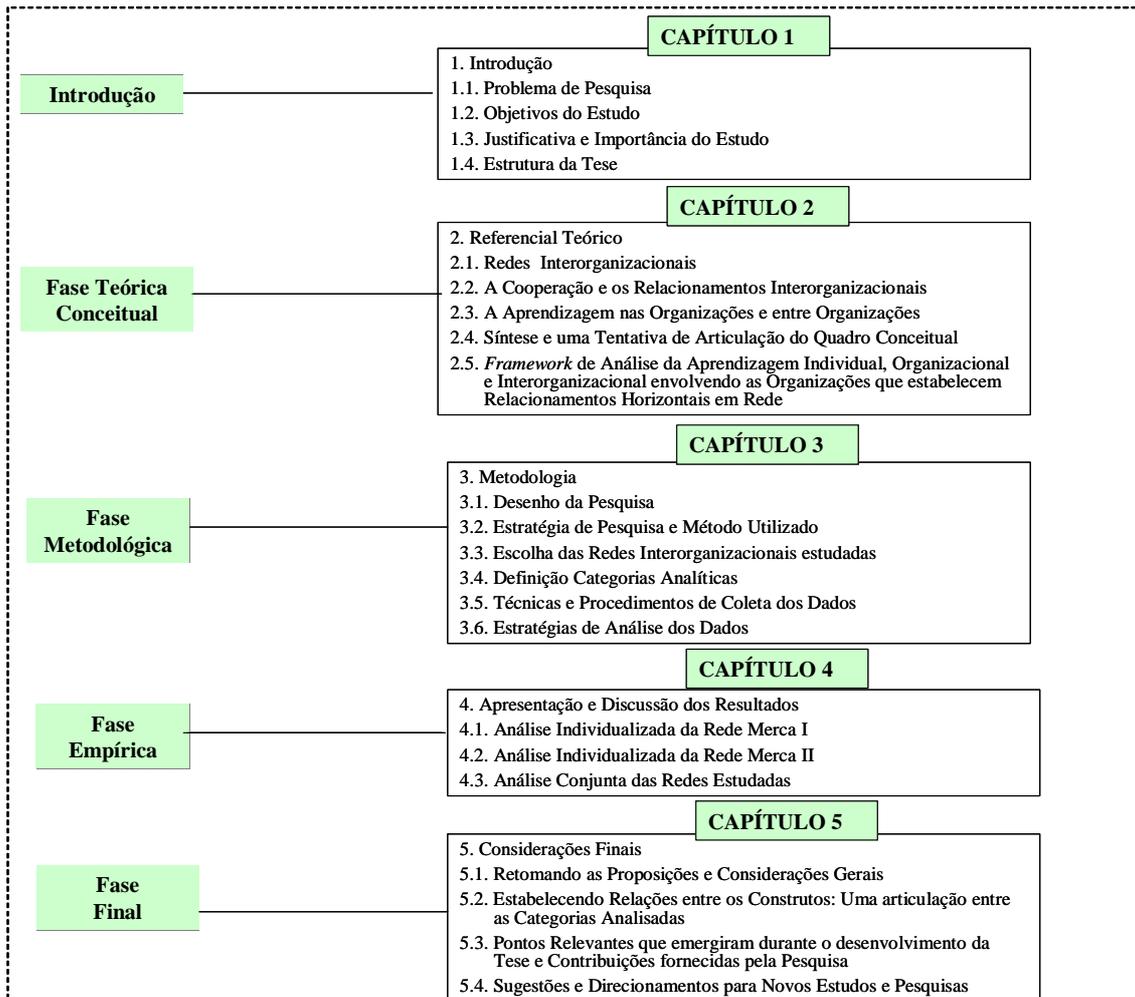


Figura 1 – Estrutura Geral da Tese

O Capítulo 3 apresenta a metodologia e os procedimentos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos delineados neste estudo. Neste capítulo, são descritas as duas redes interorganizacionais horizontais do setor varejista que foram pesquisadas, bem como os gestores entrevistados, além da definição das categorias analíticas do estudo. O Capítulo 4 trata da descrição e da análise dos resultados da pesquisa, sendo apresentada, em um primeiro momento, uma análise individualizada das redes investigadas e, em um segundo momento, a análise conjunta das redes estudadas. O Capítulo 5 consta das considerações finais do estudo, onde se procurou retomar as proposições da pesquisa, estabelecer relações entre os construtos teóricos, destacar alguns pontos relevantes que emergiram durante a realização da presente pesquisa e apresentar as limitações do estudo, bem como algumas sugestões e direcionamentos para a realização de futuras pesquisas e estudos abarcando a temática estudada.

CAPÍTULO 2

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O homem prudente aproveita sua experiência; o homem sábio, além da própria experiência, também sabe aproveitar a dos outros.
Evandro Mota

Existe uma considerável variedade de referenciais teóricos e conceituais que poderiam alicerçar este trabalho, porém torna-se necessário fazer escolhas entre os referenciais existentes para explicar e melhor compreender a temática que esta pesquisa abarca. Assim, nesta seção, conforme se visualiza na Figura 2, apresenta-se a fundamentação teórica utilizada para realização da presente pesquisa, sendo que, inicialmente, procurou-se apresentar os principais conceitos, características e tipologias de redes interorganizacionais. Logo após, aborda-se a cooperação nos relacionamentos interorganizacionais, apresentando-se o oportunismo e a confiança como dois pilares teóricos relevantes ao se tratar de relações de cooperação. Dando continuidade às abordagens teóricas, apresenta-se uma discussão envolvendo a aprendizagem nas organizações e entre as organizações, partindo-se de uma análise da aprendizagem nos níveis individual e organizacional e, posteriormente, avançando-se para uma análise da aprendizagem no nível interorganizacional. Para facilitar o entendimento dos construtos teóricos abordados na presente pesquisa, foi feita a opção por apresentar uma síntese e uma tentativa de articulação do quadro conceitual, retomando-se os principais conceitos que serviram de referência para realização da pesquisa. Por fim, apresenta-se o *framework* proposto e o conjunto de proposições que estão alicerçadas no referencial teórico, com o objetivo de ampliar a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede.

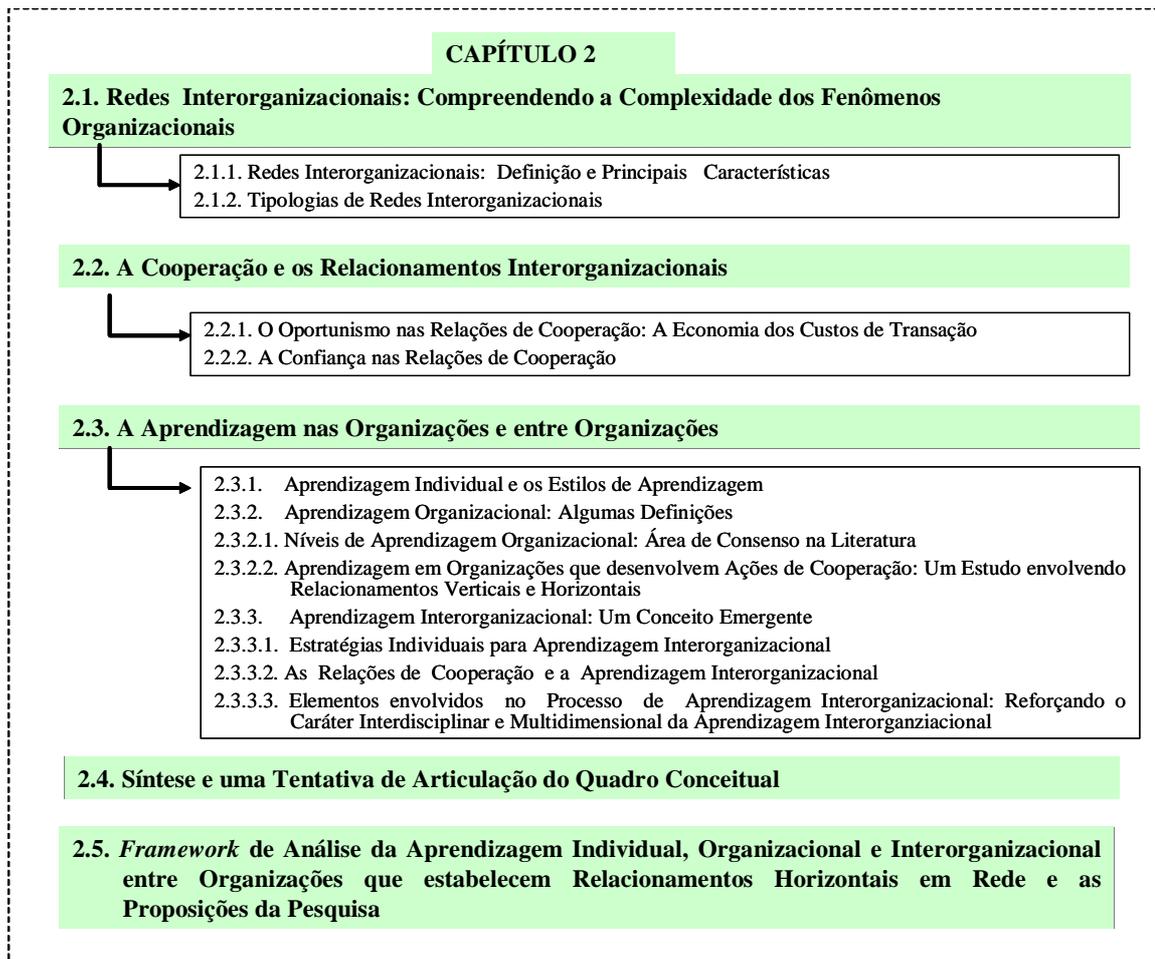


Figura 2 – Estrutura do Referencial Teórico utilizado no estudo

2.1 REDES INTERORGANIZACIONAIS: COMPREENDENDO A COMPLEXIDADE DOS FENÔMENOS INTERORGANIZACIONAIS

A formação de redes é uma perspectiva analítica e uma configuração interorganizacional de relevante importância ao se tratar do agronegócio, em função dos benefícios sociais e econômicos proporcionados aos diversos agentes envolvidos em relações de colaboração e parcerias que se estabelecem entre as organizações (PEDROZO, ESTIVALETE; BEGNIS, 2004). O conceito de redes tem sido utilizado no campo dos estudos organizacionais sob diferentes perspectivas, na tentativa de apresentar uma melhor compreensão dos fenômenos interorganizacionais em sua complexidade. As redes interorganizacionais, para alguns teóricos, podem ser consideradas como uma forma intermediária entre mercado e hierarquia situando-se como uma forma híbrida de organização

(WILLIAMSON, 1985; CARDOSO, ALVAREZ; CAULLIRAUX, 2002). No entanto, cabe ressaltar a concepção de Powell (1990) ao considerar as redes como uma terceira forma de organização que difere da lógica de hierarquia e mercado. Para este mesmo autor, redes são mais complexas, pois não envolvem nem os critérios explícitos do mercado nem o paternalismo familiar da hierarquia. No presente trabalho, corrobora-se com o entendimento de Powell (1990) ao considerar que a visão de *continuum* entre mercado e hierarquia é insuficiente para entender que as trocas econômicas comportam um contexto particular de estrutura social e por desprezar elementos como reciprocidade, colaboração e preocupação reputacional como mecanismos alternativos de governança e de resolução de conflitos (POWELL, 1990).

Em razão disto, destaca-se o crescente interesse da comunidade acadêmica em estudar este fenômeno, que é considerado como uma estrutura alternativa a ser adotada pelas organizações, enquanto estratégia de competitividade e sustentabilidade. Trazendo esta discussão para o campo do agronegócio, a formação de redes interorganizacionais pode ser considerada uma evolução das abordagens que envolvem este segmento, revelando a necessidade de uma maior consolidação e de se incorporar, mais especificamente no presente estudo, uma análise sistêmica nos estudos que envolvem o agronegócio, diferentemente da abordagem de cadeias produtivas que, de acordo com Pedrozo, Estivalet e Begnis (2004, p.2), representa “o recorte “mesoanalítico” mais usado, difundido e aceito no agronegócio contemporâneo”. Dada a complexidade do fenômeno estudado, e com o intuito de proporcionar um melhor entendimento dos motivos que levam as organizações a atuarem em rede, também se apresenta, nesta seção, as definições e principais características das redes interorganizacionais, bem como as principais tipologias de redes encontradas na literatura específica relacionada.

2.1.1 Redes Interorganizacionais: Algumas Definições e Principais Características

Optou-se por iniciar a discussão apresentando-se aportes conceituais e características das redes interorganizacionais, com o intuito de mostrar a grande diversidade de entendimentos existentes sobre este tema. De modo geral, segundo Bauer (2003), os estudos envolvendo a temática das redes, no campo das organizações, têm enfatizado aspectos objetivistas e funcionalistas. Do ponto de vista objetivista, podem ser destacadas as

características estruturais das redes, tais como: densidade, centralidade, conectividade, estabilidade, buracos estruturais (AHUJA, 2000; ROWLEY, 1996; CASTELLS, 1999; GRANDORI; SODA, 1995; BAUER, 2003); e sob a perspectiva funcionalista, destaca-se a redução de custos de transação, a dependência de recursos e a eficácia em termos de resultados (WILLIAMSON, 1985; PFEFFER; SALANIZCK, 1978; HUMAN; PROVAN, 1997; PROVAN; MILWARD, 1995; BAUER, 2003).

A perspectiva objetivista, que contempla as características estruturais das redes, possibilita o alcance de interesses individuais e coletivos, e também constitui um equilíbrio entre a autonomia e a dependência que se originam da combinação destes interesses (BALESTRO, 2004). Esta perspectiva, para o autor, possibilita um maior entendimento sobre como as redes funcionam, ao considerar o grau de centralidade de uma organização dentro da rede, a autonomia estrutural dos atores envolvidos, os buracos estruturais existentes, a maneira como os atores estão inseridos na rede e o grau de conectividade existente entre os mesmos. Já no que se refere à perspectiva funcionalista, Bauer (2003) destaca o estudo de Pfeffer e Salancik (1978), ao mencionar que as premissas básicas dos relacionamentos interorganizacionais e da interdependência entre as organizações estão diretamente relacionadas ao interesse por recursos escassos. Com base nestas premissas, Pfeffer e Salancik (1978) postulam que as organizações inseridas em redes são controladas externamente por aqueles que detêm maior poder, o que se caracteriza pelo controle sobre os recursos críticos existentes.

Vale acrescentar nesta discussão o entendimento de Human e Provan (1997), de que as pequenas e médias empresas inseridas em redes apresentam uma maior probabilidade de alcançar melhores resultados em função do maior acesso a recursos, do aumento de credibilidade, das relações de amizade e das trocas de informações que podem ser realizadas entre as empresas envolvidas.

Outra contribuição relevante ao estudo de redes se deve ao estudo de Ebers e Jarillo (1998), que afirmam que as empresas podem alcançar e sustentar vantagens competitivas por intermédio das redes interorganizacionais por várias razões, tais como: o aprendizado mútuo que esta configuração organizacional proporciona; o desenvolvimento de estratégia de co-especialidade, tornando as empresas parceiras mais lucrativas através da atuação em novos nichos de mercados; o estabelecimento de um melhor fluxo de informações e de uma maior coordenação de recursos entre os atores envolvidos. Este tipo de associação pode originar economias de escala, através de esforços conjuntos de pesquisa e desenvolvimento.

Dando seqüência a esta discussão, apresenta-se o conceito de Sauvèe (2002), que define redes como um conjunto de relações entre atores que empreendem ações coletivas. Na visão deste autor, duas dimensões compõem este arranjo institucional. Para Sauvèe (2002) a primeira dimensão refere-se à definição do centro estratégico da rede, isto é, uma empresa que centraliza as decisões estratégicas. Esta empresa se encarrega de montar a estratégia da rede e, para isso, deve possuir atributos como a capacidade de agregar valor para seus parceiros, agir como líder e estabelecer regras para as demais empresas da rede. A segunda dimensão está relacionada com a governança em redes, sendo considerada como um conjunto de mecanismos de incentivos e de controles, que são utilizados para promover comportamentos desejáveis e ou inibir comportamentos indesejáveis (SAUVÈE, 2002).

Para Cardoso, Alvarez e Caulliraux (2002), as redes apresentam as seguintes características: (a) são compostas por diferentes atores ou organizações que interagem e que detém, cada um, um conjunto de recursos; (b) há um razoável grau de dependência formal e contratual entre as organizações que participam de redes; (c) na medida em que se aprofundam os laços entre os participantes de uma rede, ocorre o estabelecimento de relações informais de dependência entre os participantes; (d) as interações entre os nós da rede não se dão em momentos únicos, mas são repetidas ao longo do tempo, configurando padrões e evoluindo e; (e) a organização em rede pressupõe a existência de objetivos e interesses comuns ou complementares entre os participantes (CARDOSO, ALVAREZ; CAULLIRAUX, 2002).

A diversificação, a interdependência interfirmas e a flexibilidade são variáveis determinantes na formação de redes interorganizacionais, segundo a concepção de Amato Neto (2000, p. 47), segundo o qual:

A diferenciação, quando relacionada a uma rede, pode prover seus benefícios inovadores a todos os seus participantes; o mesmo não ocorre para uma firma isolada, dado que a diferenciação pode, nesse caso, gerar elevação em seus custos. Já a interdependência interfirmas traduz-se por um mecanismo que efetivamente prediz a formação de redes e por isso mesmo é adotado como uma unidade organizacional. Finalmente, a flexibilidade, entendida aqui tanto no aspecto inovador e produtivo como no próprio aspecto organizacional, é uma das maiores propriedades das redes, já que algumas podem auto-arranjar-se de acordo com suas contingências.

A esta discussão conceitual, podem ser acrescentadas as diversas razões que têm levado à formação de arranjos interorganizacionais e ao crescente interesse pelo estudo destes relacionamentos. Segundo Nohria (1992), o crescente interesse ao estudo de redes se deve ao novo padrão de competitividade que tem se configurado através do surgimento de pequenas empresas empreendedoras, de distritos regionais e de novas indústrias (computadores,

biotecnologia); pelo desenvolvimento da tecnologia da informação e também pela análise de redes como disciplina acadêmica no campo das ciências sociais.

Reforçando estas razões, Clegg e Hardy (1998) sublinham a importância da colaboração entre organizações como uma forma potencial de solução dos problemas empresariais. E este último aspecto, por sua vez, tem se tornado cada vez mais interessante para os pesquisadores. Estes apontam uma série de aspectos que levam as organizações a firmar parcerias e a desenvolver práticas colaborativas, dentre as quais podem ser destacadas: interdependência estratégica umas das outras (GULATI, 1995); complementaridade de conhecimentos, recursos e capacidades ou a exploração de novas oportunidades e novos conhecimentos (MARCH, 1991).

2.1.2 Tipologias de Redes Interorganizacionais

Segundo Cândido e Abreu (2000), as redes organizacionais podem ser consideradas como sendo uma decorrência dos conceitos e princípios das redes sociais (GRANOVETTER, 1985) e podem ser classificadas em intra e interorganizacionais. O foco deste estudo são as redes interorganizacionais, as quais, por sua vez, também podem ser classificadas de acordo com várias tipologias como será apresentado a seguir.

Em uma revisão teórica sobre as tipologias de redes de empresas, merece destaque os estudos de Casarotto Filho e Pires (1999, p. 33), que apresentam dois tipos de redes: a *topdown* e a rede flexível de pequenas empresas. A rede *topdown* é formada por uma empresa-mãe, que coordena a cadeia de fornecedores ou subfornecedores, distribuídos em vários níveis. Neste tipo de rede, segundo estes autores, os fornecedores são altamente dependente das estratégias da empresa-mãe e não têm influência ou poder sobre a rede.

Além disto, Olivares (2002) destaca que na rede vertical as organizações atuam de forma complementar em uma cadeia de valor. Neste tipo de rede, Olivares (2002) menciona que um conjunto de fornecedores e distribuidores dirige as operações para atender a uma organização (a empresa-mãe), a qual coordena as ações das diversas organizações que formam parte da cadeia.

No entendimento de Casarotto Filho e Pires (1999), a rede flexível de pequenas empresas é o tipo de rede em que as empresas unem-se em um consórcio, através de objetivos

que podem ser amplos ou mais restritos. Este consórcio possibilita a agregação de valor ao produto, já que apresenta maior flexibilidade de atendimento a pedidos diferenciados.

Na visão de Pedrozo e Hansen (2001), as variáveis que influenciam a estruturação de um consórcio que compõe uma rede flexível são: a cultura empresarial; a complexidade gerencial; os níveis de cooperação inter-empresas; a eficiência produtiva total; o nível de especialização das empresas; o *design*; o nível de qualidade dos serviços prestados; e as necessidades de aportes financeiros, entre outros aspectos.

As redes flexíveis, para Casarotto Filho e Pires (1999), possuem ampla variedade de tipos e estruturas funcionais e estas estão relacionadas ao segmento em que estão inseridas, aos produtos envolvidos e a profundidade do nível de cooperação. A formação de redes flexíveis, para estes autores, baseia-se na idéia de união de esforços para garantir sua viabilidade competitiva através de uma escala maior e de uma ampliação na capacidade inovativa. Estes mesmos autores defendem a concepção de que as pequenas empresas que agregam vantagens das grandes empresas em suas funções produtivas aumentam suas chances de competição e podem se tornar mais flexíveis e ágeis do que as empresas de maior porte (CASAROTTO FILHO; PIRES, 1999).

Já na visão de Grandori e Soda (1995), as redes são classificadas em: redes sociais, redes burocráticas e redes proprietárias. Para definir esta tipologia, os autores consideraram as seguintes dimensões: o grau de formalização das redes, o grau de centralização (se há uma empresa central coordenadora) e as características dos mecanismos de coordenação utilizados pelas redes. As redes sociais, para Grandori e Soda (1995) caracterizam-se por empresas que mantêm relações puramente sociais e prescindem de instrumentos e acordos formais. Estes tipos de relacionamentos sociais se dedicam à troca de bens sociais como: prestígio, *status*, amizade. Estes mesmos autores distinguem ainda as redes sociais simétricas e as assimétricas.

De acordo com Grandori e Soda (1995), nas redes sociais simétricas há inexistência de poder centralizado, na medida em que todos os participantes da rede compartilham da mesma capacidade de influência. As redes sociais assimétricas possuem um agente central, que tem por função coordenar o fornecimento de produtos e serviços entre empresas e organizações (GRANDORI; SODA, 1995; AMATO NETO, 2000; OLAVE; AMATO NETO, 2005).

As redes burocráticas, de acordo com Grandori e Soda (1995), são formalizadas através de acordos e contratos formais que especificam os relacionamentos interorganizacionais entre os parceiros, e que também regulamentam a troca de bens e serviços. O grau de formalização dos contratos pode variar de um relacionamento para outro,

porém nunca estão completos. As redes burocráticas, segundo estes mesmos autores, podem ser agrupadas em duas sub-classes: classes de estruturas simétricas e assimétricas de coordenação.

As redes burocráticas simétricas podem ser exemplificadas através das associações comerciais, cartéis e consórcios. Para Grandori e Soda (1995), o suporte público e a legitimação externa podem ser considerados aspectos críticos para as redes burocráticas simétricas, no sentido de regular a interdependência cooperativa entre as empresas que estão competindo entre si, alterando deste modo o regime da competição. Já as redes burocráticas assimétricas mais importantes, mencionadas pelos autores, são as redes de agências, os acordos de licenciamentos e os contratos de franquia.

As redes proprietárias, ainda de acordo com Grandori e Soda (1995), são concebidas através da formalização de acordos, no que diz respeito ao direito de propriedade entre os acionistas de empresas. Estas redes, quando simétricas, são exemplificadas através das *joint ventures*, geralmente empregadas em atividades que envolvem alto conteúdo tecnológico como: pesquisa e desenvolvimento (P&D) e inovação tecnológica. Quando assimétricas, são encontradas nas associações que relacionam o investidor de um lado e a empresa parceira do outro e, normalmente, são mais encontradas nos setores de tecnologia de ponta (AMATO NETO, 2000; OLAVE; AMATO NETO, 2005). Para facilitar a visualização deste tipo de estrutura, Olave e Amato Neto (2005) procuraram representar, como está demonstrado na Figura 3, os tipos de redes propostos por Grandori e Soda (1995).

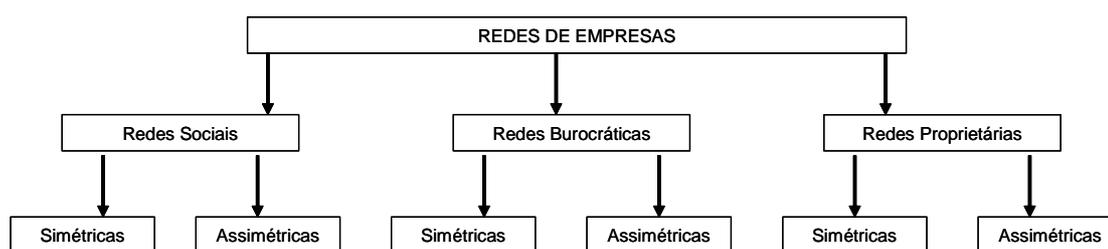


Figura 3 – Tipologia de Redes de Empresas segundo Grandori e Soda (1995)

Fonte: Olave e Amato Neto (2005, p. 79).

No mundo dos negócios pós-moderno, emergiu um outro tipo de redes que merece destaque, que são as redes virtuais. As redes virtuais, de acordo com Poirier e Reiter (1997), cobrem muitas organizações que trabalham tão bem juntas, que é possível estabelecer uma vantagem competitiva através de elevados níveis de satisfação do cliente, sustentados por um sistema de tecnologia pró-ativo e em tempo real.

Outra tipologia de redes é a proposta por Baum e Ingram (2002), ao categorizá-las em duas classes: redes verticais e redes horizontais. Para estes autores, as redes horizontais são organizações similares que estabelecem relacionamentos para alcançar objetivos coletivos, existindo uma maior interdependência entre os atores envolvidos.

Cabe salientar a contribuição de Balestrin e Vargas (2004); Balestrin (2005) ao mencionarem que as redes horizontais, apesar de serem constituídas por empresas interdependentes que optam por desenvolver algumas atividades de forma conjunta, guardam cada uma a sua independência. Segundo Balestrin e Vargas (2004, p. 208) as redes horizontais “constituem-se sob a dimensão da cooperação de seus membros, que escolhem a formação para melhor adaptar a natureza de suas relações”.

Na visão de Santos, Pereira e Abrahão França (1994), os relacionamentos horizontais ocorrem entre organizações que oferecem produtos e serviços similares e que atuam no mesmo ramo, ou seja, são concorrentes diretos que estabelecem relacionamentos interorganizacionais para compartilhar recursos, atender o mercado e inovar. As redes horizontais de cooperação assemelham-se às redes flexíveis de pequenas empresas (CASAROTTO FILHO; PIRES, 1999).

As redes verticais, para Baum e Ingram (2002), são organizações diferenciadas que estabelecem relacionamentos para alcançar fins coletivos. Há uma empresa que coordena as atividades de fornecedores e distribuidores, exercendo influência sobre as ações dos demais agentes da cadeia produtiva (PEREIRA, 2005).

Balestrin e Vargas (2004) e Balestrin (2005) realçam a estrutura hierárquica existentes nos relacionamentos verticais e, para proporcionar uma melhor compreensão desta estrutura, ilustraram, graficamente, as principais dimensões sobre as quais estas redes são estruturadas, como pode ser visualizado na Figura 4.

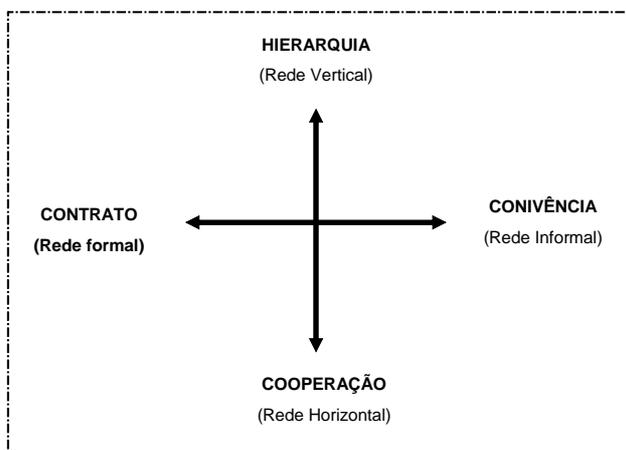


Figura 4 – Mapa de Orientação Conceitual, adaptado de Marcon e Moinet (2000)

Fonte: Balestrin e Vargas (2004, p. 207); Balestrin (2005, p. 28)

Já Santos, Pereira e Abrahão França (1994) mencionam que este tipo de rede ocorre entre uma empresa que coordena as atividades das demais, e perpassa os elos seguintes da cadeia produtiva. As redes verticais de cooperação são equivalentes às redes *topdown*, apresentadas anteriormente, de acordo com Casarotto Filho e Pires (1999).

As questões abordadas nestas discussões teóricas iniciais sobre redes oferecem *insights* valiosos para explorar e aprofundar aspectos que envolvem o surgimento, o crescimento e o desenvolvimento destas formas de relações interorganizacionais denominadas redes. Outro ponto que merece atenção refere-se à realização de estudos que possibilitem um melhor entendimento sobre os elementos envolvidos no processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos na forma de redes, bem como relativos às razões que podem comprometer a sustentabilidade destes arranjos interorganizacionais ao longo do tempo. A realização de novos estudos de cunho acadêmico pode contribuir para a solidificação do conhecimento nesta área, dada a complexidade que esta temática abarca. No entanto, deve-se considerar o fato de que, para que estas relações externas sejam bem-sucedidas, há a exigência de novas relações internas, novas formas de gerir pessoas de modo a impulsionar o desenvolvimento e a manutenção deste tipo de arranjo interorganizacional.

No presente estudo, foram utilizadas, como objeto de análise, as redes interorganizacionais do tipo horizontal, por ser esta uma abordagem contemporânea e também por ser a mais indicada para trabalhar a temática da aprendizagem interorganizacional. Esta seleção foi feita devido à característica de este tipo de rede ser composto por organizações similares, que combinam suas atividades para alcançar objetivos coletivos. Este tipo de rede, para Pereira (2005), privilegia a cooperação, caracterizando-se pela interdependência entre os agentes, ocorrendo uma menor utilização do poder formal (PEREIRA, 2005) entre os envolvidos nas relações interorganizacionais. Tais aspectos são considerados importantes, no que se refere ao estudo da aprendizagem em organizações que estabelecem ações colaborativas, ou seja, relacionamentos interorganizacionais.

2.2 A COOPERAÇÃO E OS RELACIONAMENTOS INTERORGANIZACIONAIS

A cooperação nos estudos organizacionais pode ser considerada uma estratégia geradora de vantagem competitiva para as organizações em geral. No campo do agronegócio,

este aspecto se evidencia fortemente, visto que as organizações pertencentes a este segmento estão se dando conta de que as ações de cooperação possibilitam o alcance de determinados objetivos que, dificilmente, poderiam ser alcançados através de iniciativas individuais ou isoladas. Amato Neto (2000) corrobora com este entendimento ao mencionar que a cooperação interempresarial pode facilitar o atendimento das necessidades das empresas que estabelecem relacionamentos.

Ao consultar a literatura, a partir da década de 1990, pode ser observado um crescente número de publicações e estudos sobre estratégias cooperativas e relacionamentos interorganizacionais (BEGNIS; PEDROZO; ESTIVALETE, 2005). Estas publicações sinalizam que a formação de arranjos cooperativos traz vantagens em termos de redução de custos de transação (DYER, 1996; 1997) e consideram a confiança e o aprendizado (DOZ, 1996; KHANNA; GULATI; NOHRIA, 1998; KALE; SINGH; PERLMUTTER, 2000) como elementos importantes na formação e obtenção de sucesso destes tipos de relacionamentos.

Vale destacar que, apesar da diversidade de abordagens teóricas utilizadas nos estudos sobre relacionamentos cooperativos interorganizacionais, a Economia dos Custos de Transações (ECT) pode ser considerada o enfoque teórico mais utilizado pelos autores que estudam esta temática (BEGNIS; PEDROZO; ESTIVALETE, 2005). Com base nisto, acredita-se que novos estudos podem contribuir e esclarecer melhor o papel que este enfoque teórico exerce nas ações de cooperação que configuram os novos tipos de relacionamentos interorganizacionais que são estabelecidos. No entanto, cabe realçar que a confiança também é um conceito que tem sido muito explorado pelos pesquisadores que tratam deste tema. Ao se tratar de redes interorganizacionais, acredita-se que a abordagem exclusivamente econômica é insuficiente para explicar e investigar as características destas relações. Balestrin e Vargas (2003) corroboram esta linha de pensamento, ao postularem que as dimensões da confiança e da cooperação representam um papel central no sucesso alcançado pelas organizações que estabelecem relacionamentos interorganizacionais.

Neste sentido, apresenta-se, a seguir, uma discussão sobre o oportunismo nas relações de cooperação, ou seja, a ECT como uma vertente teórica que permite explicar a formação de arranjos cooperativos (ARBAGE, 2002) e a confiança como um elemento de fundamental importância nas transações e relações que se estabelecem entre as organizações inseridas em redes (AMATO NETO; 2000; BALESTRIN, 2005; GHISI, 2005; LOURENZANI, 2005; entre outros). Além destas duas linhas teóricas que podem explicar os motivos que levam as organizações a estabelecer relacionamentos interorganizacionais, podem ser acrescentadas a esta discussão as ações governamentais que vêm sendo desenvolvidas pelo governo do Estado

do Rio Grande do Sul, através do Programa Redes de Cooperação (Apêndice A) como estímulo à cooperação entre empresas através da formação de redes.

2.2.1 O Oportunismo nas Relações de Cooperação: A Economia dos Custos de Transação (ECT)

Um pilar teórico que traz contribuições importantes para uma maior compreensão da cooperação, e que também fornece uma ampla visão das principais questões que envolvem a formação e o desempenho dos diferentes arranjos cooperativos interorganizacionais (BEGNIS *et al.*, 2006) é a Economia dos Custos de Transação (ECT). Esta é considerada uma vertente da Nova Economia Institucional. É consenso na literatura que, após a publicação do artigo de Ronald Coase, cujo título é *The Nature of the Firm*, passou-se a reconhecer a existência de custos de transação na teoria econômica, criticando assim a noção tradicional de considerar a empresa apenas como uma função de sua produção.

Ao desenvolver seus estudos, Coase (1991) constatou que as trocas, os acordos ou os resultados de transações entre os atores econômicos apresentavam custos que poderiam ser custos de coleta de informações e custos de negociação e de estabelecimento de acordos entre as partes (AZEVEDO, 1998). Estes custos são denominados custos de transação e constituem o objeto da Teoria dos Custos de Transação (TCT) ou Economia dos Custos de Transação (ECT).

Assim, os estudos desenvolvidos por Coase abriram caminhos e possibilitaram uma melhor compreensão das organizações contemporâneas. Dentro desta nova forma de compreender as organizações, destaca-se o estudo de Williamson (1985), como uma importante referência teórica, ao se tratar da ECT. No contexto da presente pesquisa, esta referência teórica é relevante, em função dos pressupostos que sustentam esta teoria, conforme aponta Williamson (1985). Tais pressupostos são o oportunismo e racionalidade limitada e também os atributos analíticos elementares às transações, que são: especificidade dos ativos, frequência e grau de incerteza envolvida nas transações.

O oportunismo, para a ECT, está relacionado à assimetria de informação, visando apropriação de lucros associados a determinada transação (FIANI, 2002). Nos relacionamentos interorganizacionais, o oportunismo pode ser considerado um fator-chave e remete à seguinte reflexão: *as organizações que participam de relacionamentos*

interorganizacionais adotam iniciativas oportunistas, mantendo informações privilegiadas, transmitindo informações distorcidas às demais e, muitas vezes, rompendo contratos com o objetivo de se apropriar dos lucros advindos da transação? Esta é uma questão que merece apreciação, já que o oportunismo pode implicar perdas para algumas organizações envolvidas na transação.

A racionalidade limitada é outro pressuposto da ECT, decorrente da complexidade dos fenômenos contemporâneos, que envolve o processo de tomada de decisão por parte dos agentes envolvidos na transação. Este pressuposto é reconhecido por Simon (1979) ao defender as limitações da capacidade humana de acumular e processar informações. Para Simon (1979), o indivíduo é limitado por sua capacidade, hábitos e reflexos que não pertencem ao domínio de sua consciência, pelos seus valores e conceitos que influenciam o processo de tomada de decisões, bem como pela extensão do conhecimento requerida para o desenvolvimento de suas atividades.

Fiani (2002) destaca que o oportunismo e a racionalidade limitada não bastam para gerar problemas no funcionamento dos mercados, acrescentando um outro pressuposto da ECT considerada um atributo analítico às transações que é a especificidade dos ativos. Alta especificidade de ativos pode conduzir a perdas caso ocorra rompimento contratual ou caso a transação não se concretize (ZYLBERSTAJN, 2000).

Na visão de Fiani (2002, p. 272):

A especificidade de ativos é uma condição necessária para que o risco associado a atitudes oportunistas seja significativo; caso contrário, a própria rivalidade entre os numerosos agentes aptos a participarem da transação, tanto no papel de vendedores como de compradores, reduziria a possibilidade de atuações oportunistas.

Este mesmo autor apresenta dois conceitos trabalhados pela ECT, denominados: *first mover advantages* e transformação fundamental. *First mover advantages* ou “vantagens da primeira empresa a se mover” refere-se às vantagens alcançadas pela primeira empresa, em relação aos seus concorrentes potenciais, baseadas em conhecimento acumulado (*learning by doing*) sobre seus clientes (FIANI, 2002). Já a transformação fundamental é relacionada às transações que inicialmente se caracterizam por muitos agentes habilitados (grandes números), as quais, com o passar do tempo se convertem em transações de pequenos números (FIANI, 2002). Estes conceitos incitam a expressar mais um questionamento: *as empresas que participam de ações cooperativas há mais tempo têm vantagem sobre as demais, em termos de conhecimento acumulado (learning by doing)?*

Com base no exposto, no sentido de viabilizar a realização das transações e para impedir a conduta oportunista das partes envolvidas em uma transação, Williamson (1985)

propõe tipos diferentes de estruturas de governança, reconhecendo a existência de formas híbridas que não se caracterizam nem por governança de mercado nem por hierarquia. Tratando-se da temática contemplada no estudo aqui apresentado, para que as empresas possam maximizar o valor da aprendizagem interorganizacional, retoma-se o entendimento de Mohr e Sengupta (2002) ao postular que, primeiramente, as empresas terão que reconhecer que podem obter uma importante vantagem competitiva através da colaboração; e, após, criar estruturas e mecanismos de governança apropriados para assegurar que a aprendizagem realmente ocorra.

Apesar de a ECT ser uma vertente teórica crescentemente utilizada para explicar a formação de arranjos interorganizacionais, cabe aqui apontar algumas críticas apresentadas por Pessali (1997). Segundo este autor, a ECT deveria se preocupar com os motivos que levam as organizações a cooperarem (ou não) tornando viáveis os processos de mudança, ao invés de se preocupar com os limites entre firmas e mercados. Pessali (1997, p. 699) ressalta que, como teoria da firma, a mesma não pode “considerar unidimensionalmente o critério de eficiência na minimização de custos conjuntos como motor das firmas, mas aspectos de poder, de dinâmica de diferenciação (capacidade de aprendizado e de inovação), de condições ambientais, dentre outros”. Em consonância com esta crítica, Pessali (1997, p. 692) reforça que “a riqueza e a complexidade com a qual Williamson identifica a firma (i.e. uma estrutura de gestão baseada na hierarquia) deixam de ser consideradas em seus componentes, ao passo em que deveria ainda considerar aspectos do que Pondé chamou de “âmbito do aprendizado”. As críticas apresentadas fortalecem a necessidade de incluir aspectos de aprendizado nos motivos que levam as organizações a estabelecerem relacionamentos cooperativos.

Vale acrescentar também as contribuições de Ireland, Hitt e Vaidyanath (2002), ao mencionarem que os desafios dos relacionamentos interorganizacionais, ou seja, de uma aliança de sucesso, vão além da redução de custos de transação. Os autores citam, dentre estes desafios, a superação de problemas decorrentes da divergência de objetivos, do comportamento oportunístico dos parceiros e das diferenças culturais, os quais contribuem fortemente para o insucesso dos relacionamentos. Pode-se associar esta lista de prováveis fatores de insucesso dos relacionamentos a outra, contendo a seleção imprópria de parceiros, a falha de sinergias antecipadas, a variação de expectativas sobre o valor a ser criado e os objetivos assimétricos (IRELAND; HITT; VAIDYANATH, 2002).

Ghisi (2005) ao estudar os fatores críticos na sustentabilidade das centrais de negócios do setor supermercadista aponta que as atitudes individualistas, a falta de comprometimento, o compartilhamento de informações, a dificuldade e falha na comunicação, entre outros,

podem dificultar o estabelecimento de um grau elevado de confiança entre os associados. Neste sentido, para evitar iniciativas oportunistas, Ghisi (2005) menciona que os integrantes das centrais de negócios não devem agir unicamente de acordo com seus interesses individuais.

Os relacionamentos interorganizacionais envolvem a coordenação entre dois ou mais parceiros. Sendo assim, para que as organizações atinjam seus objetivos, é essencial a cooperação entre os diversos atores. Quando isto não ocorre e se verificam comportamentos oportunistas, há uma grande possibilidade de os relacionamentos fracassarem. Diante disto, com o passar do tempo, ocorrem mudanças nos comportamentos dos agentes, que podem passar a estabelecer uma relação de confiança entre os parceiros envolvidos em relações de cooperação. Neste sentido, expressa-se o seguinte questionamento: *Como o oportunismo e a confiança se manifestam em relacionamentos interorganizacionais?* Na próxima seção, passa-se a tratar da variável confiança nas relações entre empresas com o intuito de aprofundar e ampliar o entendimento sobre como o oportunismo e a confiança são considerados pelas organizações que estabelecem relações de cooperação.

2.2.2 A Confiança nas Relações de Cooperação

A confiança é um dos conceitos importantes nas relações de cooperação e, assim, alguns pesquisadores têm apontado e destacado a sua relevância nas transações econômicas entre organizações. Lourenzani (2005) e Lourenzani, Silva e Azevedo (2006) apontam a confiança como um fator indispensável entre os relacionamentos interorganizacionais e a consideram como uma condição para que se estabeleça compromisso entre os atores envolvidos. O estudo desenvolvido por Ghisi (2005) em centrais de negócios serve para corroborar este entendimento na medida em que a autora afirma que a confiança é uma das importantes variáveis na consolidação dos relacionamentos e, também, um dos componentes mais críticos deste processo.

A confiança pode funcionar como um mecanismo de controle social contínuo, e também como um dispositivo de redução do risco, influenciando a magnitude do conhecimento trocado e a eficiência na qual o conhecimento é compartilhado em relações de cooperação (KOGUT, 1988; PARKHE, 1993; LANE; SALK; LYLES, 2001).

Na concepção de Inkpen (2000), a confiança reflete a convicção de que a palavra ou a promessa de um parceiro será cumprida, assim como suas obrigações no relacionamento. Sem confiança, salienta o autor, a troca de informações pode ser baixa em exatidão, compreensão e oportunidade, pelo fato de os parceiros estarem poucos dispostos a correr os riscos associados ao compartilhamento de informações consideradas valiosas. Trazendo esta discussão para o campo da aprendizagem interorganizacional, Inkpen (2000) realça que, em uma atmosfera de confiança entre os parceiros, maior será a franqueza de informações compartilhadas, sendo mais provável que o conhecimento esteja acessível a todos os envolvidos em ações de cooperação.

Reforçando este parâmetro de pensamento, Inkpen (2000) acrescenta que, quanto maior a confiança entre os parceiros envolvidos em relações colaborativas, mais baixo será o efeito de sobreposição competitiva na acessibilidade do conhecimento da aliança. Para o autor, depois que a relação é estabelecida e um padrão de interações é desenvolvido, a confiança aumenta, a compreensão mútua entre os parceiros se desenvolve e as empresas podem diminuir seus esforços de proteção de *spillover* de conhecimento.

Na visão de Ghisi (2005, p. 228), “quando a confiança é obtida, os associados se tornam mais propensos a cooperar. Ações focadas no aumento da confiança e estabelecimentos de projetos de longo prazo podem facilitar a integração dos associados e, conseqüentemente, o seu compromisso”.

De acordo com Larsson *et al.* (1998), a literatura envolvendo a temática da confiança interorganizacional abarca duas dimensões: a calculativa e a comportamental. A confiança calculativa é baseada na motivação racional de participar da relação para agregar valor através da complementaridade de recursos, da ajuda mútua e dos efeitos de reputação. Já a confiança comportamental, para Larsson *et al.* (1998), refere-se à confiança pura, baseada nas crenças bem intencionadas e expectativas otimistas de que a outra parte executará ações positivas e evitará ações negativas. Ambas dimensões estão inter-relacionadas e são mutuamente relevantes para os estudos interorganizacionais.

Estes mesmos autores salientam que as organizações que interagem necessitam confiar umas nas outras para não sucumbir à tentação competitiva ao colaborar, já que a falta de confiança pode ser uma barreira para a criação de conhecimento e para a efetividade do processo de aprendizagem interorganizacional. Quanto maior for a confiança calculista e a comportamental, maior será a confiança mútua (LARSSON *et al.*, 1998).

Para enfatizar esta discussão, agrega-se o estudo de Child (1999), ao estabelecer um diálogo envolvendo a confiança e as alianças estratégicas internacionais. Child (1999)

apresenta uma discussão a respeito da natureza condicional da confiança, através da análise de aspectos que envolvem os campos em que a confiança deve ser desenvolvida e os alicerces sobre os quais deve se apoiar a confiança. Alinhado a esta perspectiva, dois aspectos apontados pelo autor são particularmente relevantes para uma melhor compreensão da confiança em relações de cooperação, especialmente ao se tratar de relacionamentos interorganizacionais. O primeiro se refere à distinção entre a confiança calculista, a cognitiva e a normativa, sendo que a análise destas distinções tem, como base, o trabalho desenvolvido por Lane (1997), conforme menciona Child (1999). O segundo aspecto, que merece ser destacado ao se tratar da formação de redes interorganizacionais, refere-se ao fato de que as relações de cooperação podem se desenvolver com o passar do tempo e, neste sentido, Child (1999, p. 154) postula que “este desenvolvimento pode ser associado a um aprofundamento da confiança, baseado em uma evolução de suas bases”.

Ao reconhecer a importância da confiança nas relações de cooperação, Child (1999) desenvolveu um modelo de evolução da confiança (ver Figura 5), de acordo com as fases de desenvolvimento das redes interorganizacionais, através de uma discussão dos estudos desenvolvidos por Lane (1997) e por Lewicki e Bunker (1996).

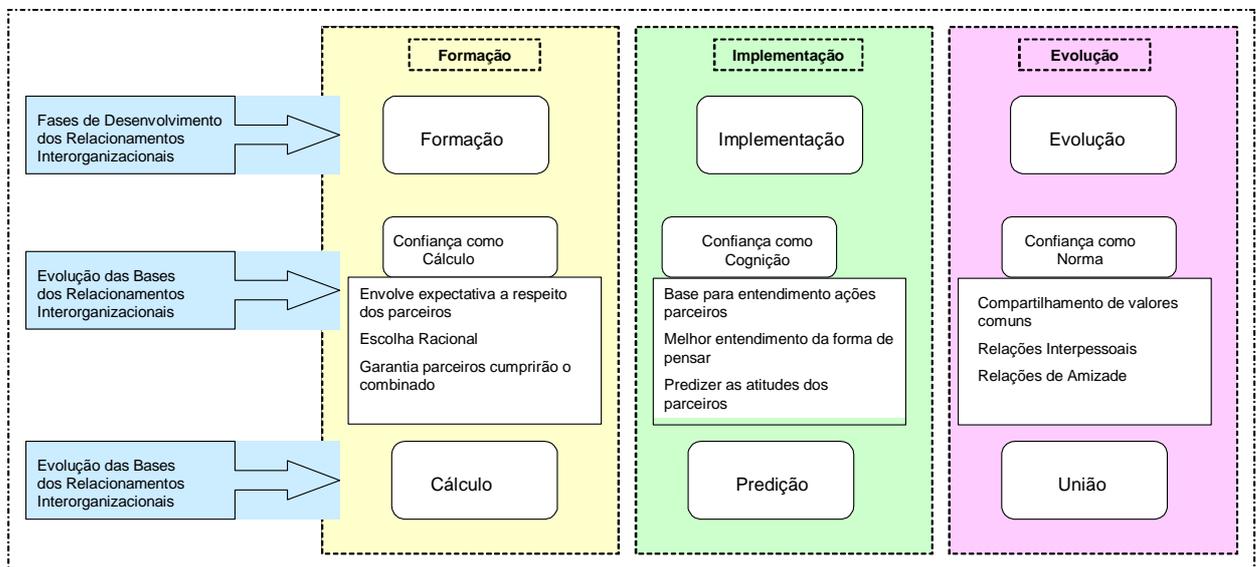


Figura 5 – Fases do desenvolvimento da Aliança e da Evolução da Confiança

Fonte: Adaptado de Child (1999).

Com base no exposto, Child (1999) apresenta algumas distinções entre os três tipos de confiança que se manifestam, conforme as fases evolutivas das relações de cooperação. A confiança calculista envolve expectativas a respeito dos parceiros, baseia-se na garantia de

que os parceiros envolvidos cumprirão com o que foi combinado, uma vez que a punição pela violação da confiança é maior do que os benefícios envolvidos (CHILD, 1999; LANE, 1997; LEWICKI; BUNKER, 1996). A confiança cognitiva, ainda de acordo com Child (1999, p. 155), fornece uma base para o entendimento das ações dos parceiros, sendo que “as cognições comuns provêm a certeza adicional de que um dos parceiros pode prever razoavelmente as atitudes dos outros com base nas expectativas compartilhadas”. Nesta fase, há uma maior compreensão mútua, possibilitando um melhor entendimento sobre a forma de pensar dos parceiros, de modo a conhecer antecipadamente seu comportamento. Já a confiança normativa envolve o compartilhamento de valores comuns entre os envolvidos, baseando-se nas relações interpessoais e de amizade que, quando desenvolvidas a longo prazo, podem fornecer um esteio para que este tipo de confiança se desenvolva (CHILD, 1999; LEWICKI; BUNKER, 1996).

Reforçando a análise da confiança nas relações de cooperação, Barney e Hansen (1994) desenvolveram um estudo com o objetivo de entender as condições sob as quais a confiança, nos relacionamentos entre empresas, pode ser considerada uma fonte de vantagem competitiva e de melhoria de performance das organizações. Neste sentido, os autores apresentam três tipos de confiança que podem emergir nas relações de cooperação, conforme apresenta-se no Quadro 1.

Tipos de Confiança	Características
Forma Fraca de Confiança	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A confiança emerge em razão das limitadas oportunidades para o oportunismo. ✓ A confiança não depende da elaboração de contratos ou outras formas de governança. ✓ Neste forma de confiança não existem vulnerabilidades; ✓ Esta forma de confiança é endógeno e depende da especificidades estruturais das trocas.
Forma Semi-Forte de Confiança	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Esta forma de confiança emerge quando os agentes protegem suas transações através de diversos mecanismos de governança. ✓ Os custos sociais que podem ser impostos aos agentes fazem com que eles se comportem de forma não-oportunista. ✓ Esta forma de confiança é endógena e emerge fora da estrutura das trocas em particular. ✓ A criação e exploração de diferentes formas de governança implica em custos.
Forma Forte de Confiança	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Surge em razão das vulnerabilidades que não são exploradas, independentemente da existência de mecanismos sociais ou econômicos de governança. ✓ Emerge dos princípios individuais que guiam o comportamento dos agentes.

Quadro 1 - Tipos de Confiança

Fonte: elaborado com base em Barney e Hansen (1994).

De acordo com Barney e Hansen (1994), a forma fraca de confiança, geralmente, não é considerada fonte de vantagem competitiva, pois há condições de igualdade entre os

envolvidos e não se justificam gastos na construção de mecanismos de governança. Já para que a forma semi-forte de confiança seja uma fonte de vantagem competitiva, deverá haver muita heterogeneidade entre as habilidades e capacidades dos agentes envolvidos nas transações. No entanto, os autores destacam que estas habilidades e capacidades podem rapidamente se difundir entre os envolvidos, se configurando em uma fonte de vantagem competitiva temporária. Em relação à forma forte de confiança como fonte de vantagem competitiva, é necessário que todos se comportem de maneira confiável, caso contrário haverá necessidade de criação de mecanismos de governança para controlar as transações entre os agentes envolvidos (BARNEY; HANSEN, 1994).

Para estes mesmos autores, quando existem dois ou mais agentes envolvidos em transações sob uma forma forte de confiança, não existem motivos para que os agentes temam que suas vulnerabilidades sejam exploradas. Os agentes envolvidos em um contexto de alta confiança, para Barney e Hansen (1994), terão uma vantagem em termos de custos sobre aqueles que estiverem em meio a um contexto de confiança intermediária. Com base no acima exposto, ressalta-se a importância de se analisar a variável confiança como uma base para as relações de cooperação entre os agentes envolvidos em um contexto de redes interorganizacionais.

2.3 A APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES E ENTRE ORGANIZAÇÕES

Esta seção apresenta, inicialmente, as principais contribuições sobre aprendizagem individual, dando-se ênfase às diferenças individuais na forma de aprender (estilo de aprendizagem) e às implicações para a efetividade da aprendizagem individual e organizacional. Após, são abordados os conceitos, princípios e níveis de aprendizagem organizacional diferenciando-a de organizações de aprendizagem. Por fim, são apresentadas algumas discussões conceituais sobre aprendizagem interorganizacional, enfatizando as principais denominações existentes, bem como os elementos, características, estudos e *frameworks* desenvolvidos sobre esta temática. Nesta discussão, pretende-se ampliar o debate envolvendo a temática da aprendizagem, trazendo reflexões que contemplem como os níveis de aprendizagem interorganizacional são tratados pelos autores selecionados, as relações que podem ser estabelecidas entre os níveis de aprendizagem organizacional e os passos

envolvidos no processo de aprendizagem interorganizacional, bem como a diferença existente entre a aprendizagem organizacional e a interorganizacional.

2. 3.1 Aprendizagem Individual e os Estilos de Aprendizagem

Ao se tratar de aprendizagem no contexto das organizações, percebe-se uma tendência de se concentrar no coletivo (organizacional). Portanto, cabe realçar que também não se pode perder de vista a importância do estudo da aprendizagem em nível individual (BITENCOURT; SOUZA, 2003). A qualidade das aprendizagens individual e coletiva são importantes determinantes para o sucesso da organização (HAYES; ALLINSON, 1998).

Um dos autores que destaca a relevância da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional é Kim (1993; 1998), ao dar destaque ao fato de que todas as organizações são compostas de indivíduos, e que as mesmas podem aprender independentemente de um indivíduo específico, mas não independentemente de todos. É oportuno salientar a concepção que Kim (1993; 1998) faz sobre a relevância de se distinguir o indivíduo da organização, para não tornar obscuro o real processo de aprendizagem, caso se ignorasse o papel exercido pelo indivíduo ou se simplificasse exageradamente a aprendizagem organizacional, considerando-a como uma simples extensão da aprendizagem individual.

No modelo explicativo de aprendizagem individual (Figura 6), Kim (1993; 1998) acrescentou os modelos mentais individuais que são responsáveis pela aquisição, retenção, uso e eliminação de novos conhecimentos. Os modelos mentais podem nos auxiliar a dar um sentido ao mundo, mas também podem limitar a nossa compreensão quanto ao que faz sentido dentro do modelo mental (KIM, 1993; 1998).

Os níveis de aprendizagem – conceitual e operacional – propostos no modelo desenvolvido por Kim (1993; 1998) estão relacionados a duas partes do modelo mental. A aprendizagem operacional refere-se a aprendizagem das etapas, procedimentos e rotinas necessárias a realização de uma determinada tarefa. Na visão do autor, refere-se ao *know-how*, pois constitui-se no desenvolvimento de uma capacidade física para produzir alguma ação.

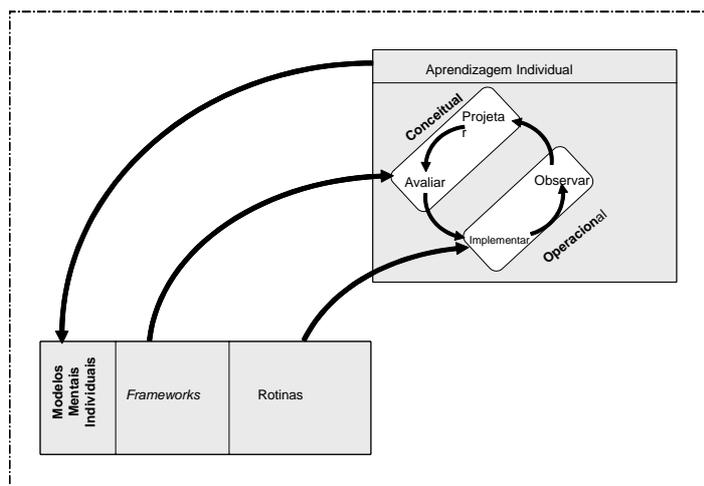


Figura 6 – Modelo Simples de Aprendizagem Individual

Fonte: Kim (1993, p. 40).

A aprendizagem conceitual, para Kim (1993;1998) refere-se, em primeiro lugar, à reflexão sobre os motivos pelos quais as tarefas são realizadas, desafiando os procedimentos e a existência de condições ou concepções predominantes. Esta aprendizagem, para o autor, conduz a novas estruturas no modelo mental. Estas novas estruturas podem abrir oportunidades para etapas contínuas de aprendizagem, ao reestruturar um problema de forma diferente. Refere-se ao *know-why*, que implica a articulação de uma compreensão conceitual a respeito de uma dada experiência aos demais modelos mentais relacionados (KIM, 1993; 1998). Na concepção de Kim (1993, p. 40), o modelo de aprendizagem individual é “um ciclo de aprendizagem conceitual e operacional que informa e recebe informações de modelos mentais”. Para o autor, a aprendizagem se torna organizacional através da permuta dos modelos mentais individuais, que passam a ser compartilhados pelos demais membros da organização.

No nível individual, para Hayes e Allinson (1998) o estilo cognitivo e os estilos de aprendizagem exercem influência sobre a forma como os membros de uma organização reúnem e interpretam as informações recebidas, e como as incorporam aos seus próprios modelos mentais, os quais guiam o seu comportamento (HAYES; ALLINSON, 1998). Na visão de Hayes e Allinson (1998), os estilos cognitivos podem auxiliar na melhoria da qualidade da tomada de decisão pelos gestores, pois estes, além de analisar o ambiente em busca de informações, também integram a formação dos modelos mentais e teorias da ação sobre as situações por eles vivenciadas. Para estes autores, o estilo de aprendizagem seria uma sub-categoria do estilo cognitivo e poderia influenciar, e de diferentes maneiras, o desenvolvimento dos modelos mentais dos indivíduos.

Lopes (2002) menciona as dificuldades em diferenciar as conceituações e as características dos estilos cognitivos e dos estilos de aprendizagem, apresentando os pontos de convergência e as diferenças fundamentais encontradas na literatura. Assim, Lopes (2002, p. 49) é da opinião de que:

os “estilos cognitivos” se relacionam com as estratégias preferenciais pelas quais um indivíduo processa a informação na solução de problemas, ou ao modo típico de um indivíduo pensar, recordar ou resolver problemas, “os estilos de aprendizagem” lidam especificamente com estilos característicos de aprendizagem, se relacionam à forma como as pessoas interagem com as condições sob as quais processam as informações.

Apesar de existirem diferenças entre os dois conceitos, Lopes (2002) apresenta vários pontos de interseção entre eles, dentre os quais vale destacar as propriedades adaptativas que podem ser observadas através da sua interação com o ambiente, de sua relação com as funções de percepção, aprendizagem, pensamento e resolução de problemas, bem como da sua possibilidade de adaptação, a longo prazo, através do desenvolvimento de características do estilo não-dominante.

Os estilos de aprendizagem têm sido tema de estudo no campo da educação e da psicologia cognitiva, na busca de um melhor entendimento sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem e da forma pela qual os indivíduos percebem, assimilam e processam as informações. Além disto, este tema de estudo tem sido utilizado no campo da administração, nas mais diversas organizações, como uma ferramenta que possibilita conhecer as preferências de aprendizagem das pessoas que ocupam cargos estratégicos e que participam do processo decisório das organizações.

Assim, no campo dos estudos organizacionais, sublinha-se o estudo sobre estilos de aprendizagem desenvolvido por Kolb (1997). Este autor desenvolveu o Inventário de Estilo de Aprendizagem Gerencial, com o intuito de auxiliar na identificação dos estilos de aprendizagem pessoal, contemplando duas dimensões (a dimensão ativo-reflexiva e a dimensão abstrato-concreta) que deram origem a quatro modos de aprendizagem, que são: convergente, divergente, assimilador e acomodador, cada qual com as características que lhe são inerentes, conforme apresentado no Quadro 2.

Nakayama, Binotto e Estivaleta (2002), em pesquisa, que teve como um dos objetivos investigar os estilos de aprendizagem dos gestores, e que foi realizada em uma organização do setor de serviços, identificaram a presença de gerentes com características dos estilos divergente, convergente e acomodador entre os entrevistados. Os resultados revelaram, segundo estas mesmas autoras, a ausência do estilo assimilador de aprendizagem.

Estilos	Características	Dimensões
Convergente	São relativamente fleumáticos, preferem lidar antes com coisas a lidar com pessoas; Na solução de problemas avaliam as conseqüências das soluções e da seleção da solução; Aplicação prática de idéias; Raciocínio hipotético-dedutivo; Tendem a ser técnicos específicos.	Experimentação Ativa e Conceituação Abstrata
Divergente	Capacidade de ver situações concretas a partir de variadas perspectivas; Forte capacidade de imaginação; Se desempenham melhor em situações que exigem a geração de idéias; Interessam-se por pessoas e tender a ser imaginativos e emotivos; Identificação de problemas e busca de soluções analisando a realidade.	Experiência Concreta e Observação Reflexiva
Assimilador	Sobressaem-se no raciocínio indutivo; Estão menos interessados em pessoas e mais preocupados com conceitos abstratos, porém menos preocupados com o uso prático das teorias; Capacidade de criar modelos teóricos; Se preocupam com teorias sólidas e e precisas.	Conceituação Abstrata e Observação Reflexiva
Acomodador	Tendem a se arriscar mais do que as pessoas possuidoras dos outros três estilos; Valorizam a realização, execução e experimentação; Tem facilidade em se adaptar a circunstâncias imediatas específicas; Gostam de estar com pessoas; Executam planos e experimentos e gostam de se envolver em novas experiências.	Experiência Concreta e Experimentação Ativa

Quadro 2 – Estilos de Aprendizagem e Características

Fonte: Elaborado com base em Kolb (1997); Nakayama, Binotto e Estivaleta (2002).

O inventário propõe-se a avaliar a importância do processo de aprendizagem. Kolb (1997) considera o modelo segundo o qual as pessoas aprendem como um ciclo composto de quatro fases, denominado de modelo vivencial, conforme pode ser visualizado na Figura 7. Para que a aprendizagem seja efetiva, os quatro tipos de habilidades são considerados necessários. No entanto, algumas pessoas podem evidenciar características mais fortes de um determinado tipo de habilidade em relação aos outros, em virtude das diferenças e peculiaridades individuais.

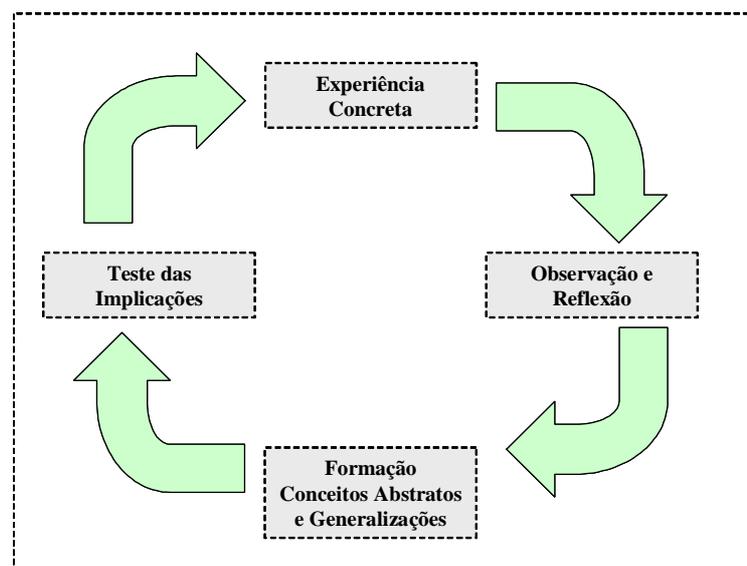


Figura 7– Ciclo de Aprendizagem Vivencial

Fonte: Kolb (1997, p. 323).

Segundo a concepção de Kolb (1997), podem ser consideradas duas dimensões básicas no processo de aprendizagem: a primeira representa, de um lado, a experiência concreta, e, de outro, a formação de conceitos abstratos (conceituação abstrata); a segunda dimensão tem a experiência ativa de um lado referindo-se aos testes das implicações e a observação e experimentação reflexiva do outro (KOLB, 1997). Como pode-se observar, os estilos de aprendizagem apresentados pelo autor, conjugam os quatro tipos de habilidades propostos no ciclo vivencial.

Tratando-se de estilos de aprendizagem, Mumford e Honey (1992) fazem referência à dificuldade de aplicação do Inventário de Estilos de Aprendizagem, de Kolb, aos gestores, haja vista que os aspectos evidenciados no inventário não conseguiam descrever muitas das atividades relacionadas às atividades reais de trabalho. Neste sentido, estimulados pelo trabalho de Kolb e sustentando a idéia de quatro estágios de aprendizagem, Honey e Mumford (1992), desenvolveram um questionário de estilos de aprendizagem (*Learning Style Questionnaire - LSQ*), constando de 80 itens, com quatro dimensões que deram origem aos seguintes estilos: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Apesar da crítica ao inventário de Kolb, cabe salientar que os estilos propostos por Honey e Mumford (1992) apresentam uma estreita relação com o ciclo de aprendizagem vivencial proposto por Kolb, cujas perspectivas são apresentadas, de forma combinada, na Figura 8.

Mumford e Honey (1992) entendem que o questionário de estilos de aprendizagem não deve ser utilizado de modo secreto, mas sugerem que os dados sejam compartilhados. Porém, afirmam que se deve ter clareza de que as responsabilidades são diferentes para quem treina e para quem aprende. Para as pessoas que desenvolvem programas de treinamento (treinadores), Mumford e Honey (1992) partilham do entendimento de que os resultados do *LSQ* auxiliará na recomendação e desenho de um tipo específico de programa de treinamento, na criação de grupos de aprendizagem efetivos, no desenvolvimento de preferências individuais de aprendizagem e na utilização dos resultados para encorajar o indivíduo a aprender. Já os indivíduos aprendizes e os treinadores, segundo estes mesmos autores, podem utilizar o *LSQ* para decidirem entre diferentes tipos de oportunidades de aprendizagem no trabalho, utilizando os resultados para planejar ou empreender uma atividade de aprendizagem no trabalho ou fora do trabalho.

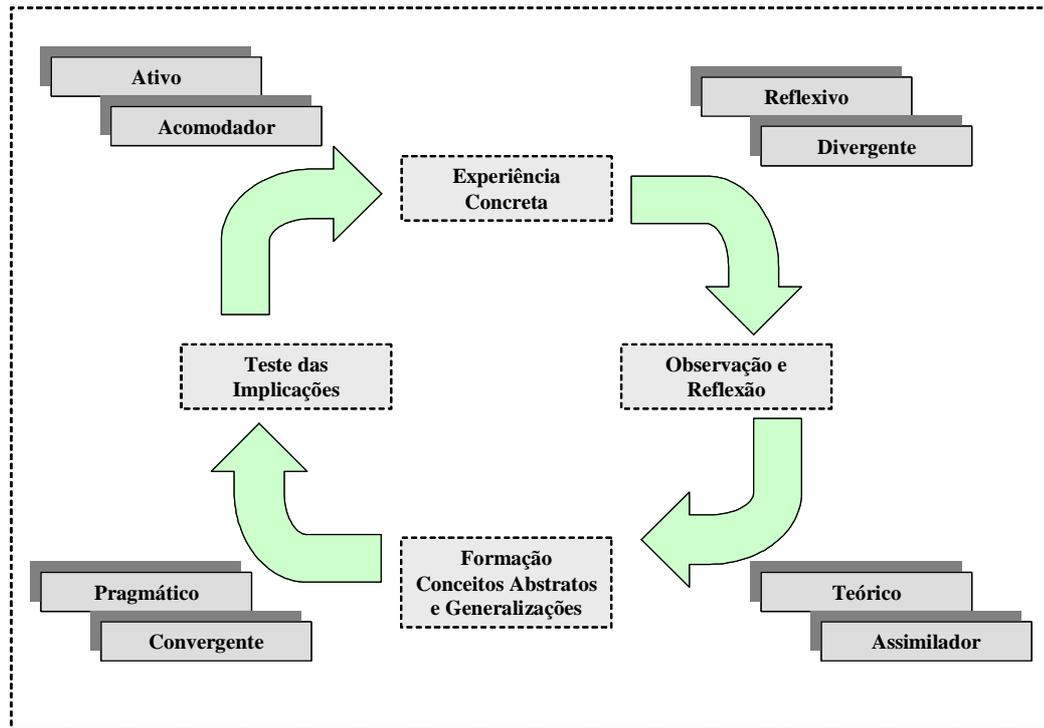


Figura 8 – Combinação – Ciclo Aprendizagem Experiencial de Kolb e Estilos de Aprendizagem
 Fonte: elaborado com base em Kolb (1997); Honey e Mumford (1992); Alonso, Galego e Honey (1999); Portilho (2004).

As características dos quatro estilos de aprendizagem propostos por Honey e Mumford (1992) são descritas no Quadro 3 e servem para facilitar a aquisição de uma melhor compreensão sobre as preferências individuais em relação à aprendizagem, servindo de subsídios para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que visem a potencialização da aprendizagem no contexto das organizações.

Portilho (2004) advoga que, para a pessoa aprender, ela deve, primeiramente, conhecer a si mesma, assim como saber quais os mecanismos que ela utiliza para aprender, centrando-se no que já conhece e no que deseja conhecer para, assim, organizar seus conhecimentos. Segundo a autora, se o ser humano conhecer seu próprio estilo de aprendizagem, ele poderá alcançar resultados de maior êxito, sentindo-se, por sua vez, mais integrado em seu entorno, e se tornará mais fácil conviver com as diferenças em relação aos demais integrantes de seu meio. Transpondo a concepção da autora para o contexto organizacional, os estilos de aprendizagem assumem uma importância ainda maior, pois a forma como os gestores aprendem pode influenciar, significativamente, o seu relacionamento com as demais pessoas, bem como o alcance dos objetivos individuais e organizacionais.

Estilos Aprendizagem	Características	Pontos Fortes
Ativo	Gostam de envolver-se em experiências novas; Aprendem melhor a partir de tarefas relativamente curtas, tipo aqui-e-agora; Exercem com entusiasmo as novas tarefas; Crescem diante dos desafios e das novas experiências; Têm mais dificuldade de aprender a partir de situações envolvendo um papel passivo.	Criativos Inovadores Espontâneos
Reflexivo	Gostam de coletar informações e que lhes seja dado o tempo para pensar sobre elas; Observam, com discernimento, as distintas experiências; São prudentes e gostam de considerar todas as alternativas possíveis antes de realizar um movimento; São cautelosos e tendem a adiar conclusões definitivas; Gostam de ouvir os outros antes de expressar suas opiniões.	Analíticos Cuidadosos Investigadores
Teórico	Aprendem melhor quando podem reavaliar conceitos, modelos ou teorias; Interessam-se em absorver idéias, mesmo que distantes da realidade; Tendem a ser perfeccionistas; Seguem um processo sistemático ao abordar os problemas; Tendem a ser imparciais; Gostam da diversidade de experiências.	Metódicos Críticos Organizados
Pragmático	Aprendem melhor quando há uma clara ligação entre a visão do sujeito e o problema; Um dos pontos fortes é a aplicação e experimentação de idéias; São essencialmente práticos; Preferem soluções realistas e pragmáticas; Descobrem aspectos positivos nas idéias novas e gostam de experimentá-las.	Práticos Realistas Experimentadores

Quadro 3 – Características e Estilos Aprendizagem, segundo Honey e Mumford (1992).

Fonte: elaborado com base em Honey e Mumford (1992; 1997); Mumford (2001); Portilho(2004).

Reforçando esta linha de pensamento, Portilho (2004) enfatiza um dos aspectos de grande interesse de investigação, proposto por Honey e Mumford (1992), que consiste em conhecer porque as pessoas que vivem em um mesmo contexto e em realidades similares podem aprender de maneira diferente uma das outras. A resposta reside, segundo os autores, exatamente no modo pelo qual cada uma delas se relaciona com as demais, e que se justifica pelas suas diferentes necessidades frente à aprendizagem que lhes é oferecida (PORTILHO, 2004; HONEY; MUMFORD, 1992; MUMFORD; HONEY, 1992).

Por fim, acrescenta-se o trabalho de Hayes e Allinson (1998), ao apresentar o papel do estilo cognitivo na aprendizagem individual, o qual também pode, por sua vez, ser significativamente aplicado em auxílio à compreensão do processo de aprendizagem ao nível da organização e entre organizações. Nesta perspectiva, Hayes e Allinson (1998, p. 3) definem estilo cognitivo como a “maneira preferida de uma pessoa coletar, processar e avaliar informações”. Esta definição influencia como as pessoas visualizam seu ambiente em busca de informações, como organizam e interpretam estas informações oriundas do ambiente e como a integram dentro de modelos mentais e teorias subjetivas que guiam suas ações (HAYES; ALLINSON, 1998).

Relacionando esta sua proposta com o modelo de aprendizagem experiencial

desenvolvido por Kolb (1997), os autores Hayes e Allinson (1998) mencionam que o estilo cognitivo influencia como tipicamente um indivíduo se engaja em cada etapa do ciclo de aprendizagem. Assim, os autores reforçam que dependendo dos seus estilos cognitivos, as pessoas vão observar e refletir diferentemente sobre suas experiências, adotando abordagens diferentes para a execução de conceitos, idéias e generalizações, bem como para testar estas idéias em novas situações. Vale ressaltar que Hayes e Allinson (1998) defendem a idéia de maleabilidade do estilo cognitivo, ou seja, de que alguns indivíduos podem, a longo prazo, ser capazes de modificar seu estilo, em resposta às mudanças na demanda por processos de informação nas atividades desenvolvidas. Não obstante, os autores enfatizam que o estilo cognitivo influencia os tipos de informações sobre um ambiente ao qual o indivíduo está vinculado, o modo pelo qual esta informação é interpretada e entendida, e como esta compreensão é utilizada para guiar o comportamento, afetando, deste modo, a aprendizagem. Com base nesta perspectiva, Hayes e Allinson (1998) mencionam que o modo preferido de uma pessoa processar informações, ou seja, o seu estilo cognitivo, pode influenciar de diferentes maneiras o desenvolvimento de seu modelo mental.

Com base no exposto, ressalta-se a importância da análise dos aspectos que envolvem a aprendizagem individual, de modo a contribuir para alavancar a aprendizagem no contexto das organizações. Neste sentido, corrobora-se estas idéias com as de Antonello (2004), que demonstra que a organização possui uma capacidade peculiar de aprendizagem e capaz de constituir fonte de influência sobre as pessoas (indivíduos) que passam pela organização, como também pode sofrer influência de seus integrantes. Assim, entende-se que indivíduos e organizações podem influenciar o processo de aprendizagem, porém ambos possuem capacidades peculiares que, através das interações que ocorrem entre pessoas e ambiente, pode haver a criação de um ambiente propício à aprendizagem, tanto no nível individual quanto no organizacional. Esta linha de argumentação reforça o argumento de Kim (1993; 1998), já mencionado anteriormente, que defende a posição de que a aprendizagem individual é diferente da aprendizagem organizacional, e que se deve ter o cuidado para não obscurecer o verdadeiro processo de aprendizagem.

Na visão de Ruas (2001, p. 266) a aprendizagem individual e organizacional não são dicotômicas, mas complementares e “têm na instância grupo seu elemento de integração”.

Assim, como já referido anteriormente, o estilo de aprendizagem exerce implicações sobre a aprendizagem, tanto no nível individual como no organizacional, e pode, segundo Hayes e Allinson (1998) fornecer uma base para delinear as intervenções que irão melhorar a aprendizagem e o desempenho das organizações. A seguir, com o intuito de ampliar e

aprofundar a discussão envolvendo esta temática, são apresentadas as principais contribuições a respeito da aprendizagem no contexto das organizações.

2.3.2 Aprendizagem Organizacional: Algumas Definições

A pesquisa na literatura internacional e nacional permitiu observar que o tema da aprendizagem organizacional apresenta um corpo teórico amplo e muito fragmentado, envolvendo diferentes definições e conceituações. Esta observação corrobora o pensamento de Prange (2001, p. 42), que menciona que a “multiplicidade de maneira pelas quais a aprendizagem organizacional tem sido classificada e usada tem o sentido de uma ‘selva de aprendizagem organizacional’, que está se tornando densa e impenetrável”.

Dodgson (1993) também compartilha deste posicionamento, ao postular que diferentes campos do conhecimento vêem a aprendizagem de forma diferenciada. Na visão do autor, os psicólogos a vêem como um processo, considerando as habilidades e competências das pessoas que participam das organizações; os economistas a percebem como melhorias que possam ser mensuráveis nas atividades desenvolvidas pelas organizações; e os administradores a consideram uma fonte de vantagem competitiva. Vale realçar que autores como Easterby-Smith (1997), Easterby-Smith e Araújo (2001), e Zarifian (2001) corroboram esta concepção e enfatizam a pluralidade de visões e entendimentos existentes sobre este tema.

No contexto brasileiro, foi identificado que também não há uma homogeneidade nas abordagens teóricas contempladas nos estudos realizados, o que reforça a concepção de que a temática da aprendizagem organizacional é um conceito emergente no ambiente acadêmico, ainda está em construção, pois passou a ser efetivamente reconhecida nos últimos 10 anos (EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001), e necessita de maior clareza e aprofundamento (BITENCOURT, 2001; ESTIVALETE; KARAWEJCZYK, 2002). Outro ponto que merece atenção se refere à produção acadêmica brasileira sobre aprendizagem organizacional, salientando-se a pequena realização de estudos que contemplem a integração de várias disciplinas. E isto evidencia, segundo Antonello (2002), o desenvolvimento de estudos monodisciplinares e, predominantemente, funcionalistas e interpretativos. Em outras palavras, pode-se dizer que os pesquisadores problematizam, questionam e investigam temas mutuamente relacionados, porém apenas dentro de um determinado campo de conhecimento,

deixando muitas vezes de incluir outras disciplinas na análise deste fenômeno complexo que é a aprendizagem (ESTIVALETE; KARAWEJCZYK, 2002).

Na visão de Antonello (2004), a área de aprendizagem enfrenta confusões, na medida em que os pesquisadores, para analisar a aprendizagem organizacional, utilizam ópticas disciplinares com pontos de vistas diferentes, gerando a necessidade de uma discussão sobre a integração dos conceitos e de definições em comum. Esta maior unidade poderia auxiliar no desenvolvimento cumulativo de estudos que tratam desta temática. No entanto, vale ressaltar a opinião de alguns autores, como Prange (2001), que entendem que a característica de uma área de pesquisa não apresentar resultados cumulativos também pode ser interpretada como uma espécie de progressão teórica. Ou a posição de outros, como Easterby-Smith (1997), que considera que a diversidade conceitual pode ser algo útil, não sendo benéfico forçar a sua integração.

Um ponto interessante ao iniciar a discussão sobre esta temática é a distinção feita pelos autores entre os conceitos de aprendizagem organizacional (*organizational learning*) e de organizações de aprendizagem ou de organizações que aprendem (*learning organization*). Segundo Tsang (1997), apesar da popularidade crescente do termo aprendizagem organizacional, há poucas idéias consensuais em termos de definições, perspectivas, conceitualizações e metodologias. De acordo com a concepção deste autor, a aprendizagem organizacional é mais processual e descritiva; e a organização de aprendizagem é mais voltada para a busca de resultados, assumindo um caráter mais prescritivo. Neste sentido, segundo a concepção de Tsang (1997), apresenta-se na Figura 9, a dicotomia entre as abordagens descritiva e prescritiva da aprendizagem.

Bitencourt (2001) e Bitencourt e Souza (2003) advogam que é importante observar a diferença entre estes dois termos que, muitas vezes, são utilizados indiscriminadamente. Bitencourt (2001) reforça que, apesar de alguns autores focalizarem mais a questão do processo (*Organizational learning*) enquanto outros focalizam o produto da aprendizagem (*Learning organization*), todos estes acabam transitando por ambas as abordagens. Para Bitencourt (2001), ao se tratar de organizações de aprendizagem, o foco se refere a questionamentos do tipo o quê e, ao se tratar de aprendizagem organizacional, o foco refere-se ao como a aprendizagem acontece na organização.

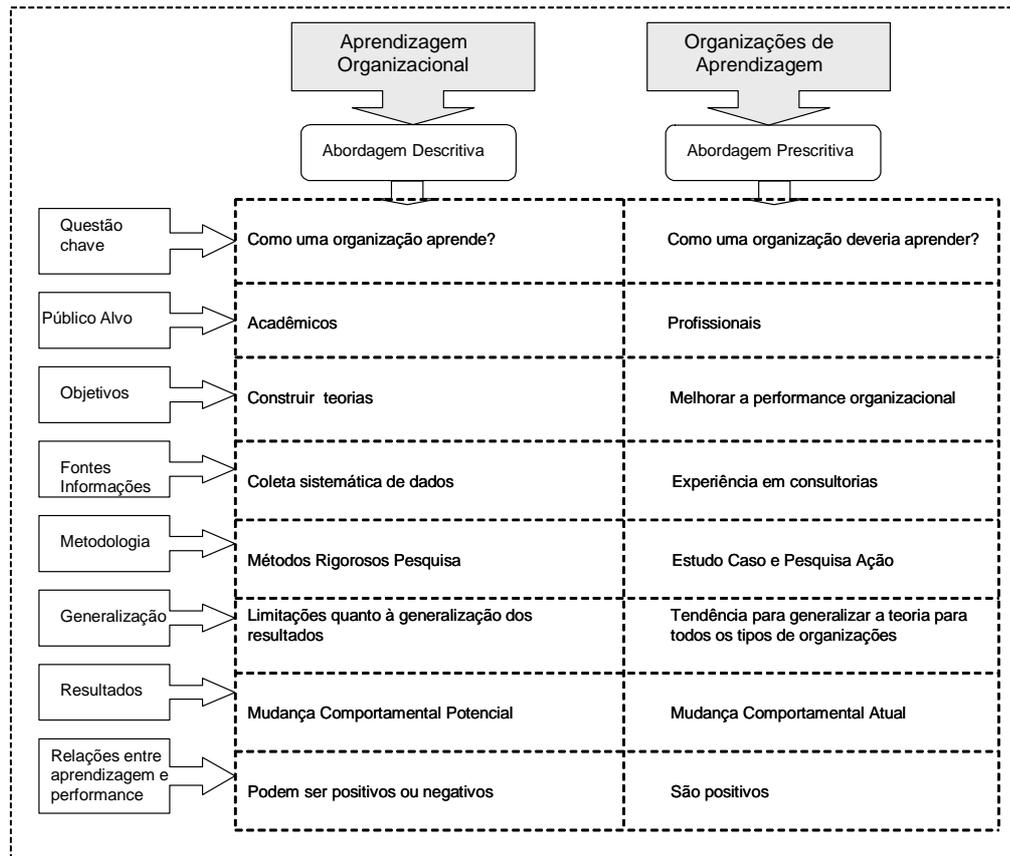


Figura 9 – Dicotomia entre Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem

Fonte: adaptado de Tsang (1997, p. 85)

Com base nas reflexões realizadas e nos conceitos apresentados na literatura, Bitencourt (2001, p. 51) observa que existem alguns pontos básicos que se relacionam ao conceito de aprendizagem organizacional:

- processo (em termos de continuidade);
- transformação (baseado na mudança de atitude);
- grupo (ênfase no coletivo);
- criação e reflexão (sob a ótica da inovação e conscientização);
- ação (apropriação e disseminação do conhecimento, tendo como referência uma visão pragmática).

Na presente pesquisa, enfatiza-se a lógica da aprendizagem organizacional. E, com o intuito de melhor sistematizar a evolução dos estudos sobre este processo, sublinha-se a abordagem de Cabral (2001), que subdividiu o estudo da aprendizagem em três grandes momentos, sendo que somente na década de 1990 a aprendizagem passou exercer um papel relevante nos estudos organizacionais. Nos anos 1960, os estudos que contemplavam a temática da aprendizagem, na visão deste autor, procuravam equacioná-la como uma adaptação, pois a ênfase era colocada basicamente na adequação da organização ao seu ambiente, em função das mudanças externas impostas às organizações. Já nos anos 1970,

ocorreu uma alteração no foco de estudo, que passou a contemplar os processos de aprendizagem no nível operacional, onde passaram a ser discutidos alguns aspectos relacionados à aprendizagem como um processo contínuo e à aprendizagem em grupos, entre outros. No entanto, Cabral (2001) ressalta que somente na década de 1990 foi que os estudos sobre a aprendizagem passaram a ocupar uma posição de destaque no meio acadêmico, tendo como foco o nível estratégico das organizações e as inter-relações entre os diferentes níveis organizacionais (CABRAL, 2001). Esta evolução é corroborada pelo trabalho de revisão bibliográfica desenvolvido por Crossan e Guatto (1996), em relação ao tema “aprendizagem organizacional”, cujos resultados revelaram que, na década de 1960, havia somente três artigos publicados na literatura internacional sobre este tema e que, na década de 1990, o número destes artigos subiu para 184.

Trazendo esta discussão para a realidade brasileira, esta evolução ocorreu de modo similar. Na década de 1990, com a publicação da obra de Senge (1990), esta temática passou a ser crescentemente utilizada nos estudos organizacionais (CABRAL, 2001). Tal fato se consolidou através de uma pesquisa bibliográfica realizada por Estivalet e Karawejczyk (2002), com base nos estudos de Crossan e Guatto (1996). Com esta pesquisa, foi apresentado o perfil das publicações brasileiras no período de 1997 a 2001, considerando o número de publicações de artigos apresentados nos Encontros da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – Enanpad, na Revista de Administração de Empresas – RAE/FGV, na Revista de Administração da USP – RAUSP e na Revista de Administração Contemporânea – RAC/ANPAD. Os dados revelaram um crescimento nas publicações sobre aprendizagem organizacional, sendo que, comparando-se estes artigos do ano de 1997 com os de 2001, o número destas publicações duplicou nos periódicos analisados. Este resultado reforça o estudo realizado por Crossan e Guatto (1996), que constataram um crescimento no número de publicações, especificamente sobre aprendizagem. Outros autores reforçam o crescimento e importância da literatura sobre aprendizagem organizacional, bem como a sua ascendência em termos de publicações, depois da revisão bibliográfica realizada por Crossan e Guatto (1996) (EASTERBY-SMITH, 1997; EASTERBY-SMITH; ARAÚJO, 2001).

Apesar de ser crescente o número de publicações acadêmicas envolvendo este tema, pode-se perceber que as construções teóricas sobre aprendizagem organizacional adquirem as mais diversas formas e as mais variadas combinações temáticas e teóricas (CABRAL, 2001; ESTIVALETE; KARAWEJCZYK, 2002), caracterizando-se por uma falta de integração entre as abordagens utilizadas (PRANGE, 2001). Dois dos precursores que formularam uma

definição de aprendizagem organizacional foram Argyris e Schön (1978), que a definiram como um processo para detectar e corrigir erros. Na definição destes últimos autores, dois elementos são apontados como estando presentes: o da detecção e localização do erro e o da implementação de ações e soluções adequadas para a sua correção.

Com base neste conceito, os autores recorrem à distinção entre aprendizagem de ciclo único e a aprendizagem de ciclo duplo, onde qualquer processo de detecção e correção do erro que não reexamine os pressupostos e variáveis subjacentes pode ser descrito como uma aprendizagem de ciclo único (VALENÇA, 1997). Para enfatizar esta distinção, Argyris e Schön (1978) abordaram os conceitos de teoria aplicada ou em uso (*theory-in-use*) e os de teoria assumida ou esposada (*espoused theory*). A teoria que pode ser dita em uso é aquela efetivamente utilizada, na prática, pelas pessoas. Ao revisitar a obra de Argyris e Schön, Valença (1997, p. 67) menciona que a teoria em uso “informa ou comanda o comportamento efetivo e concreto do agente”. A teoria em uso relaciona-se com a aprendizagem *single loop*, pois, neste caso, a organização fica restrita à capacidade de detectar e corrigir desvios. Os problemas são resolvidos sem que haja questionamento ou modificação dos valores subjacentes ao sistema. Já a teoria assumida é considerada formal e pode ser explicitada como um conjunto de regras, crenças e valores que as pessoas compreendem e acolhem e a utilizam para conduzir seu comportamento (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; VALENÇA, 1997; CABRAL, 2001). A teoria esposada corresponde à aprendizagem de *double loop*, conforme proposta por Argyris e Schön (1978).

Valença (1997) menciona a existência de dois tipos de sistema de aprendizagem organizacional, identificados nas obras de Argyris e Schön, que são denominados: sistemas de aprendizagem organizacional restrita e sistemas de aprendizagem organizacional abrangente. Para este mesmo autor, o sistema de aprendizagem organizacional restrita foca, basicamente, as rotinas da mudança organizacional, sendo considerado um tipo de aprendizagem incremental e adaptativa. Já os sistemas de aprendizagem organizacional abrangente conduzem a novos enquadramentos, em termos de uma aprendizagem que conduza a novas formas de pensar e agir (VALENÇA, 1997).

Deve ainda ser acrescentada a contribuição de Kim (1993; 1998), por oferecer um arcabouço teórico interessante, ao vincular a aprendizagem individual e a organizacional através de modelos mentais partilhados. Assim, tal como ilustrado na Figura 10, o modelo integrado de aprendizagem organizacional desenvolvido por Kim (1993; 1998) caracteriza-se pela inclusão dos modelos mentais compartilhados, ou seja, pelo fato de que as estruturas e rotinas deixam de ser individuais e passam a ser compartilhadas de modo coletivo pelos

membros da organização. Além disto, para que a aprendizagem realmente ocorra, a ação desenvolvida pelos indivíduos deve promover tanto uma ação organizacional quanto uma resposta ambiental.

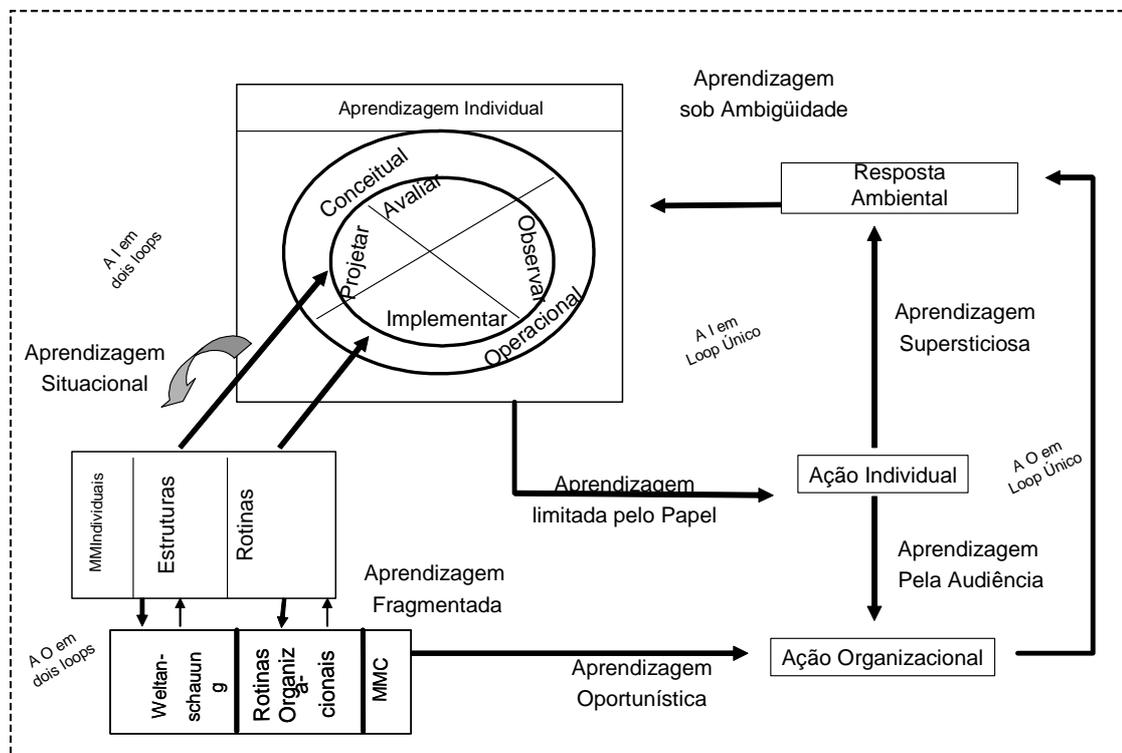


Figura 10 – Modelo Integrado de Aprendizagem Organizacional

Fonte: Kim (1993, p. 47)

Kim (1993; 1998) postula que a aprendizagem organizacional começa quando os indivíduos começam a compartilhar seus conhecimentos de *como* e *porquê* com as outras pessoas integrantes da organização. A aprendizagem organizacional requer que todo o ciclo seja completado. Com base no modelo de March e Olsen, Kim (1993;1998) advoga que, caso um dos vínculos seja enfraquecido ou rompido, o aprendizado pode ficar prejudicado, levando a uma aprendizagem disfuncional. E esta, por sua vez, como menciona Kim (1993;1998) se caracteriza por quatro possíveis desconexões, que são: (a) aprendizagem limitada pelo papel → quando a aprendizagem individual não tem efeito sobre a ação individual; (b) aprendizagem pela audiência → quando o indivíduo afeta a ação organizacional de forma ambígua; (c) aprendizagem supersticiosa → quando o elo entre a ação organizacional e a resposta ambiental está rompido; (d) aprendizagem com ambigüidade → o indivíduo afeta a ação organizacional, que afeta o ambiente, mas as conexões causais não são claras. Kim (1993;1998) acrescentou três tipos adicionais e incompletos de aprendizagem aos propostos por March e Olsen, sendo eles: (e) aprendizagem situacional → quando o elo entre a

aprendizagem individual e os modelos mentais individuais é rompido; (f) aprendizagem fragmentada → quando o elo entre os modelos mentais individuais e os modelos mentais compartilhados é rompido, os indivíduos aprendem mas as organizações não; e, (g) aprendizagem oportunística → quando o elo entre os modelos mentais compartilhados e a ação organizacional é rompido (KIM, 1992;1998).

Assim, um dos grandes desafios que se apresenta à aprendizagem organizacional tem estreita relação com o processo de conversão do conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (1997), especificamente o processo de externalização, que consiste, como menciona Kim (1993; 1998), em encontrar formas de tornar explícitos os modelos mentais, para que eles possam ser transferidos para a memória da organização. Assim, realça-se a concepção de Kim (1993, p. 48), ao mencionar que “à medida que os modelos mentais são explicitados e ativamente compartilhados, a base do significado compartilhado em uma organização se expande, e a capacidade da organização para realizar ações coordenadas eficazes aumenta”.

Outro autor que conceitua aprendizagem organizacional é DiBella (1996), que a define como um conjunto de processos internos que servem para manter ou melhorar o desempenho baseado na experiência. A melhoria do desempenho das organizações envolve a aquisição, a disseminação e a utilização de conhecimentos.

Na visão de Senge (1998), a aprendizagem organizacional encontra-se alicerçada na incorporação de cinco disciplinas, sendo elas: domínio pessoal, modelos mentais, visão compartilhada, aprendizado em equipe e pensamento sistêmico. Este mesmo autor apresenta a idéia de aprendizado adaptativo, que está relacionado à deliberação de a organização lidar com o que está em seu entorno, e também analisa a idéia de aprendizado generativo, referindo-se a novas maneiras de perceber o mundo.

Reforçando estas abordagens, pode ser apresentada a concepção de Probst e Büchel (1997, p.15) em relação à aprendizagem, que a definem da seguinte forma:

A aprendizagem organizacional é um processo através do qual a base de conhecimentos e de valores de uma organização muda, levando à melhoria da habilidade para solucionar problemas e da capacidade para a ação.

Segundo a concepção deste autor, a aprendizagem organizacional não é apenas um processo de adaptação retroativa a situações ambientais problemáticas ou de desenvolvimento de *know-how* para lidar com estas situações, mas é considerada também um processo de adaptação a necessidades, motivos e interesses dentro da organização e aos valores de seus membros (PROBST; BÜCHEL, 1997).

Acrescenta-se a esta discussão a abordagem de Ruas (2001) ao mencionar as contribuições que os princípios e noções da aprendizagem organizacional podem aportar ao desenvolvimento de competências gerenciais, sob a perspectiva da mudança organizacional. Na visão de Ruas (2001, p. 265), “mudanças profundas exigem aprendizagem, mesmo que este processo, às vezes, assumam formas mais simples, como por exemplo, aprendizagem por imitação através das atitudes e posturas das lideranças da empresa”. Para esse mesmo autor, a organização deve implementar estratégias capazes de impulsionar processos de aprendizagem entre seus gestores na tentativa de mobilizá-los em direção à aprendizagem.

Com base nas abordagens expostas anteriormente, pode-se considerar que o estudo sobre aprendizagem organizacional no Brasil é recente (BITENCOURT, 2001) e ainda são realizados poucos estudos interdisciplinares. Sob esta óptica, acredita-se que a realização de estudos sobre aprendizagem organizacional no campo do agronegócio, especialmente ao se tratar de relacionamentos interorganizacionais, torna-se relevante em função da mescla de conceitos e idéias, envolvendo outras disciplinas e outros campos de conhecimento (ESTIVALETE; KARAWAJCZYK, 2002), como o que foi desenvolvido neste estudo.

Por fim, cabe salientar que, ao se tratar de aprendizagem organizacional, pode ser destacado o entendimento de Cabral (2001), segundo o qual um dos pontos que aparece com relativa frequência na literatura se refere à existência de diferentes níveis de aprendizagem (FIOL; LYLES, 1985), os quais serão apresentados na próxima seção.

2.3.2.1 Níveis de Aprendizagem Organizacional¹: Um Debate segundo a Perspectiva de Diversos Autores

Fiol e Lyles (1985) consideraram a aprendizagem como um processo de ações de melhoria e apresentaram dois níveis de aprendizado organizacional, que são denominados: aprendizados de baixo nível e de alto nível. O aprendizado de baixo nível ocorre através da repetição, da rotina, do controle das tarefas, das regras e da estrutura. Ocorre em todos os níveis da organização. Já o aprendizado de alto nível ocorre através da heurística e de *insights*, em um contexto de ambigüidade, ocorrendo na maioria dos níveis executivos.

¹ Parte desta seção 2.3.2.1 foi publicada conforme segue: ESTIVALETE, V. F. B.; KARAWAJCZYK, T. C.; BEGNIS, H. S. M. O Desenvolvimento dos Gestores e os Estilos de Aprendizagem em uma Perspectiva de Aprendizagem Organizacional In: **Anais do XXIX Encontro da Anpad**: Brasília, 2005.

De acordo com a visão de Senge (1990), a aprendizagem de ciclo simples refere-se ao aprendizado adaptativo, sendo aquele que ocorre dentro dos limites que refletem a interpretação que a organização faz a respeito de si mesma e do ambiente que a circunda. A aprendizagem de ciclo duplo, para o autor, também pode ser denominada de aprendizagem generativa e requer novas maneiras de encarar o mundo. Ela ocorre através de uma revisão dos modelos mentais, o que conduz ao desenvolvimento de ações inovadoras e de novos comportamentos.

Nesta discussão, podem ser acrescentados os níveis de aprendizagem – conceitual e operacional – propostos por Kim (1993; 1998). A aprendizagem conceitual refere-se à reflexão do motivo pelo qual as coisas são realizadas, ocorrendo um questionamento das concepções predominantes, que conduz a novas estruturas no modelo mental. Já a aprendizagem operacional refere-se apenas à aprendizagem em nível de procedimentos e de rotinas.

Argyris e Schon (1978), com base nos trabalhos de Bateson (1972), classificaram a aprendizagem em três níveis: aprendizagem de circuito simples (*single loop*), de circuito duplo (*double loop*), e aprendizagem *deutero* (*triple loop*). A aprendizagem de circuito simples (*single loop*), segundo os autores, normalmente gera efeitos de curta duração e exerce impacto parcial sobre a organização, e refere-se ao como fazer as coisas melhor através da experiência. Para estes Argyris e Schön (1978), este tipo de aprendizagem está voltado para o aperfeiçoamento dos repertórios e estratégias de ação e não implica em mudanças paradigmáticas de valores, crenças e pressupostos dos atores organizacionais.

A aprendizagem de circuito duplo (*double loop*) visa ajustar normas e valores, foca o porquê de as coisas serem feitas tendo como objetivo o desenvolvimento de novos paradigmas que envolvem o questionamento dos valores fundamentais da organização, e geram efeitos e impactos de longo prazo (ARGYRIS; SCHÖN, 1978; CABRAL, 2001; VALENÇA, 1997). De acordo com Argyris e Schön (1978) a aprendizagem *double loop* pode ser considerada de natureza profunda na medida em que os membros da organização modificam, de forma paradigmática, seus modelos mentais, crenças, valores e suas estratégias de ação. Esta aprendizagem, para estes mesmos autores, repercute nas relações intergrupais, gerando por conseguinte, mudanças nas teorias instrumentais da organização e no seu sistema de aprendizagem.

De acordo com Hayes e Allinson (1998), a aprendizagem de enfoque único implica na determinação e correção de erros, e conduz a alterações das regras dentro de um conjunto estabelecido de variáveis norteadoras. Segundo estes autores, envolve os membros da

organização coletivamente, refinando suas teorias subjetivas ou seus modelos mentais sobre como o mundo funciona, a fim de fazer as coisas de uma maneira melhor.

Já a aprendizagem de duplo enfoque, para Hayes e Allinson (1998), se parece mais com um processo cognitivo, ocorre quando os pressupostos e os princípios que constituem as variáveis norteadoras (que dão sustentação às teorias subjetivas prevaletentes) são examinadas e questionadas (HAYES; ALLINSON, 1998). Este tipo de aprendizagem, para os autores, pode produzir uma nova compreensão da realidade, conduzindo ao desenvolvimento de novas regras que exijam que os membros da organização façam as coisas de forma diferente ou façam coisas diferentes.

A tendência que se observa, como menciona Valença (1997, p. 95), ao revisitar as obras de Argyris e Schön, é a de que as pessoas “buscam organizar suas vidas pessoais e organizacionais, decompondo-as em problemas de ciclos únicos, porque estes são mais fáceis de resolver e monitorar”. Além disto, as pessoas são socializadas, como menciona Valença (1997, p. 95), “com idéias, visões de mundo, formas de raciocínio e lastros de habilidades comportamentais que são contraproducentes para a aprendizagem de ciclo duplo”. Transpondo esta linha de pensamento para o contexto organizacional, este mesmo autor também advoga que a forma como os administradores gerenciam as organizações é através de uma teoria de controle que pode inibir o processo de aprendizagem organizacional de *double loop* (VALENÇA, 1997).

A aprendizagem do tipo *deutero* refere-se à habilidade de “aprender como aprender” consistindo em uma mudança de postura por parte dos indivíduos que compõem as organizações (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Esta mudança de postura se reflete na concepção de Argyris e Schön (1978, p. 4) ao mencionarem que, através da *deutero* aprendizagem, os integrantes das organizações aprendem a respeito dos contextos prévios para a aprendizagem, refletem e questionam os episódios prévios da aprendizagem organizacional e as falhas neste processo, bem como descobrem o que fizeram para inibir ou facilitar a aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Este tipo de aprendizagem possibilita que os membros das organizações inventem, produzam e avaliem as novas estratégias de aprendizagem.

Através da Figura 11, elaborada por Perin (2001), podem ser visualizados os três níveis de aprendizagem que foram propostos por Argyris e Schön (1978).

Para Probst e Büchel (1997) a *deutero* aprendizagem potencializa a transformação da organização, haja vista que, quando uma organização aprende como aprender, há uma maior reflexão por parte dos seus membros e as relações internas se tornam mais claras e transparentes.

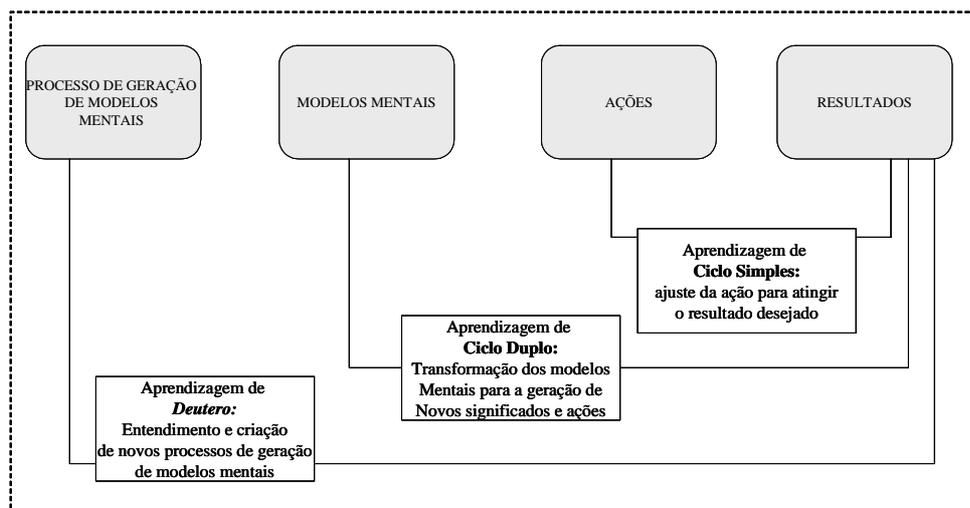


Figura 11 – Aprendizagem de Ciclo Simples, Duplo e Deuterio

Fonte: Perin (2001, p. 22).

Nesta mesma linha de pensamento, Probst e Büchel (1997) distinguem três diferentes níveis de aprendizagem: a aprendizagem adaptativa, a aprendizagem reconstrutiva e a aprendizagem processual.

De acordo com Probst e Büchel (1997), a aprendizagem adaptativa ocorre quando os membros de uma organização, ao interagir com o ambiente interno e externo, mudam as suas concepções da realidade, na medida em que novas informações são adquiridas e outras, mais velhas, são descartadas. Este tipo de aprendizagem consiste, basicamente, na adaptação de comportamentos e se relaciona com a aprendizagem *single loop*, proposta por Argyris e Schön (1978).

Segundo a concepção de Probst e Büchel (1997), a aprendizagem reconstrutiva envolve mudanças mais profundas nas estruturas cognitivas e não apenas adaptações de natureza comportamental. Ocorrem mudanças significativas nos relacionamentos entre a organização e seu ambiente, as normas que pareciam ser inquestionáveis precisam ser revistas, e os sistemas de valores talvez precisem ser reestruturados. Este tipo de aprendizagem envolve enfrentar os conflitos internos e, com isto, novas prioridades precisam ser estabelecidas (PROBST; BÜCHEL, 1997). Pode-se relacionar a aprendizagem reconstrutiva com a aprendizagem *double loop* de Argyris e Schön (1978).

Para Probst e Büchel (1997), a aprendizagem processual refere-se a um nível mais elevado. Neste nível, para os autores, o sucesso do processo de aprendizagem e a reconstrução de valores e normas podem ser avaliados de acordo com a utilidade e com o grau de aceitação das mudanças dentro da organização. Na visão destes autores, se vários membros de uma organização concordam com novos valores, pode ser dito que ocorrem processos de

aprendizagem em um nível mais elevado. Probst e Büchel (1997) sinalizam que podem ocorrer rotinas defensivas, que talvez evitem que ocorra a aprendizagem. Nesta linha, os autores sugerem que os processos de aprendizagem adaptativa e reconstrutiva precisam ser explicados, assim como as dificuldades associadas à aprendizagem. Este processo de aprender a aprender refere-se a um nível mais elevado de aprendizagem, e se relaciona com a *deutero* aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1978) em que o elemento central no processo de aprendizagem é a habilidade de aprender.

A esta discussão sobre os níveis de aprendizagem, pode ser acrescentado o estudo de Sweringa e Wierdsma (1995), os quais postulam que o processo de aprendizagem coletiva se traduz através de três ciclos, denominados: regras, *insights* e princípios. Assim, para estes mesmos autores, um processo de aprendizagem organizacional iniciaria no contexto das regras que se referem ao que se deve e ao que se pode fazer no contexto das organizações. Para Sweringa e Wierdsma (1995), as regras podem ser explícitas e formalizadas, através de manuais e de outros instrumentos, ou implícitas, através das histórias e atitudes que orientam as ações dos indivíduos que compõem as organizações. O segundo ciclo são os *insights*, que segundo estes mesmos autores, se referem ao que se sabe, ao que se compreende, ou seja, são as opiniões, idéias e conhecimentos a respeito da forma como a empresa deve ser gerenciada. Este é um dos aspectos que merece destaque, principalmente ao se tratar de relacionamentos interorganizacionais como uma estratégia adequada ao desenvolvimento de comportamentos voltados à cooperação. O terceiro ciclo são os princípios, e referem-se ao que se é e ao que se deseja ser, ou seja, são as estratégias, valores, pressupostos que permitem balizar que tipo de organização se deseja construir e quais os valores que devem ser considerados como importantes (SWERINGA; WIERDSMA, 1995).

Com base na linha de pensamento de Sweringa e Wierdsma (1995), pode-se dizer que acontece aprendizagem de um ciclo quando ocorrerem mudanças na regras e ações estratégicas das organizações. Haverá a ocorrência de aprendizagem de dois ciclos se ocorrerem mudanças mais profundas e abrangentes nos *insights* subjacentes às regras modificando, assim, as ações estratégicas adotadas pelas organizações. A aprendizagem de três ciclos ocorrerá quando houver o questionamento dos princípios e valores sobre os quais a empresa está alicerçada. A evolução para o segundo e o terceiro ciclo pode ser dificultada pelo fato de algumas organizações não empreenderem esforços suficientes na modificação de suas regras, nem se preocuparem com uma mudança concreta em termos de atitude (SWERINGA; WIERDSMA, 1995). A Figura 12 ilustra os ciclos de aprendizagem propostos por Sweringa e Wierdsma (1995).

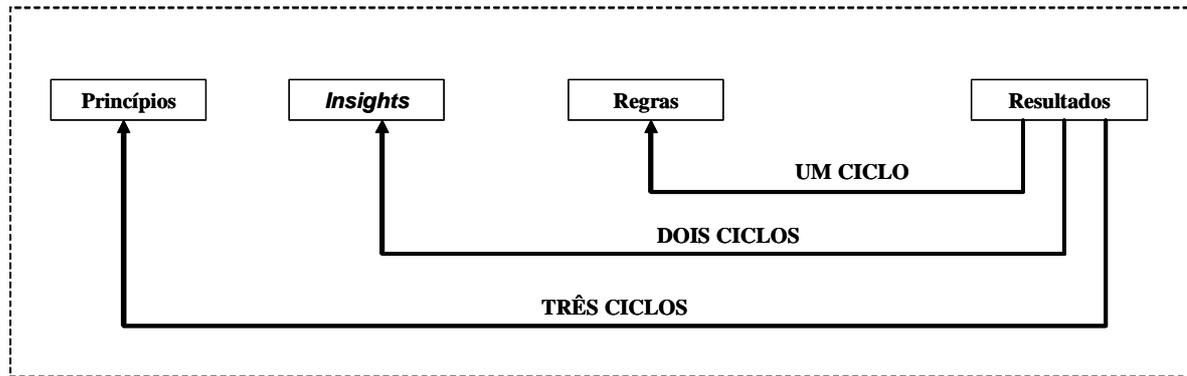


Figura 12 – Ciclos de Aprendizagem
 Fonte: Adaptado de Swieringa e Wierdsma (1995).

Seguindo esta mesma linha de pensamento, destaca-se o estudo de Child e Faulkner (1998), que sugere três níveis de aprendizagem, de acordo com uma abordagem mais pragmática, distinguindo os níveis técnico, sistêmico e estratégico, tal como está representado na Figura 13.

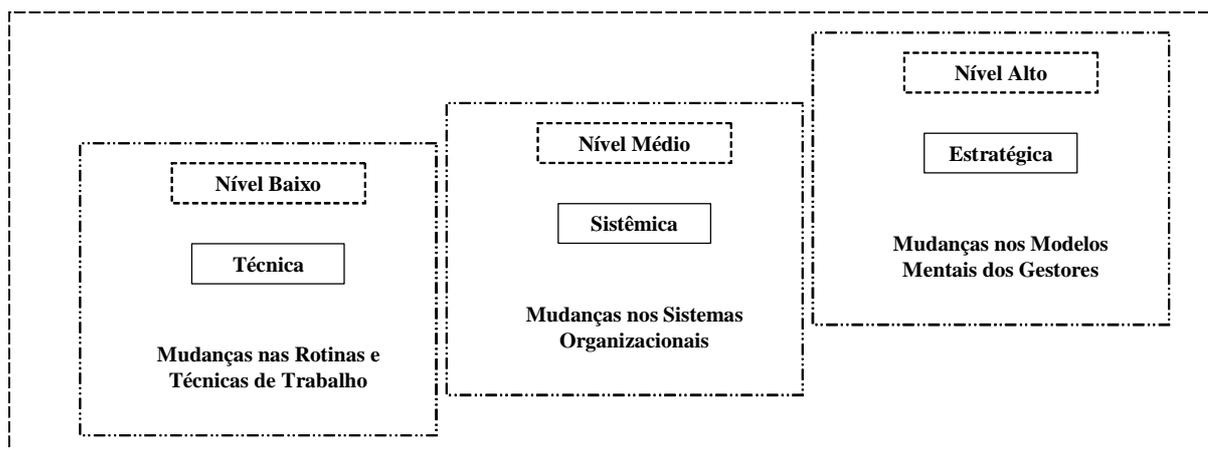


Figura 13– Diferentes Níveis de Aprendizagem
 Fonte: Adaptado de Child e Faulkner (1998)

Ainda quanto aos níveis de aprendizagem, acrescenta-se a contribuição dos autores Ciborra e Andreu (2002), que também propõem três níveis de aprendizagem denominados: Estratégico, Capacidades e Rotinização.

Para Ciborra e Andreu (2002), o primeiro nível se refere à alterações nas rotinas e ao domínio dos recursos disponíveis, que dão origem a práticas de trabalho mais eficientes. Este nível pode ser relacionado: com o *single loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1978); com o aprendizado adaptativo (SENGE, 1990); com a aprendizagem operacional (KIM, 1993; 1998); com a aprendizagem de baixo nível (FIOL; LYLES, 1985); com a aprendizagem adaptativa (PROBST; BÜCHEL, 1997); com a aprendizagem com foco em resultados

(SWERINGA; WIERDSMA, 1995) e com a aprendizagem técnica (CHILD; FAULKNER, 1998). Como exemplos de aprendizagem do ciclo de rotinização podem ser citados o domínio do uso planilhas eletrônicas ou de uma determinada ferramenta de trabalho, por um indivíduo ou grupos de indivíduos (CIBORRA; ANDREU, 2002).

O segundo nível de aprendizagem, apresentado no construto desenvolvido por Ciborra e Andreu (2002), refere-se às novas práticas de trabalho, que são interiorizadas pelas organizações na forma de rotinas e, deste modo, se tornam parte das capacidades da organização. Estas capacidades se traduzem em novas rotinas organizacionais, que por sua vez, são combinadas com novas práticas de trabalho, e assim, sucessivamente, em um processo cíclico. Este segundo nível de aprendizagem está relacionado: com o *double loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1978); com o aprendizado generativo (SENGE, 1990); com a aprendizagem conceitual (KIM, 1993; 1998); com a aprendizagem de alto nível (FIOL; LYLES, 1985); com a aprendizagem reconstrutiva (PROBST; BÜCHEL, 1997); com a aprendizagem com foco em *insights* (SWERINGA; WIERDSMA, 1995) e com a aprendizagem sistêmica (CHILD; FAULKNER, 1998). Child e Faulkner (1998) consideram este ciclo como sistêmico, pelo fato de envolver práticas e técnicas de trabalho em um contexto mais amplo, ou seja, não define somente “como” as pessoas trabalham, mas as capacidades necessárias para aplicar as técnicas envolvidas.

O terceiro nível de aprendizagem, para Ciborra e Andreu (2002), assume uma dimensão estratégica. Neste ciclo de aprendizagem, as capacidades evoluem para capacidades centrais que diferenciam estrategicamente uma empresa das demais de seu setor, proporcionando uma vantagem competitiva. As capacidades podem ser identificadas como centrais (tendo potencial estratégico), através da missão da empresa e em função de seu ambiente competitivo, ou seja, se a organização possui recursos valiosos, raros em relação à concorrência. Este terceiro ciclo tem relação: com a *deutero* aprendizagem (ARGYRIS e SCHÖN, 1978); com a aprendizagem processual ((PROBST; BÜCHEL, 1997); com a aprendizagem focada em princípios (SWERINGA; WIERDSMA, 1995) e com a aprendizagem estratégica (CHILD; FAULKNER, 1998). Como a existência de níveis de aprendizagem foi um dos aspectos freqüentemente apontados pelos autores, optou-se por reuni-los no Quadro 4.

Autores	Níveis de Aprendizagem	Características
Argyris & Schön (1978)	Aprendizagem de <i>single loop</i>	Refere-se ao como fazer as coisas melhor através da experiência
	Aprendizagem de <i>double loop</i>	Envolve mudança de cultura. Foca no porque das coisas serem feitas. Envolve o questionamento dos valores organizacionais
	Aprendizagem <i>deutero</i>	Habilidade de “aprender como aprender”
Fiol e Lyles (1985)	Aprendizado de baixo nível	Ocorre através da repetição: rotina, controle da tarefa, regras e estrutura. Ocorre em todos os níveis da organização
	Aprendizado de alto nível	Ocorre através do uso da heurística e <i>insights</i> . Acontece fora da rotina. Ocorre na maioria dos níveis executivos
Senge (1990)	Aprendizado Adaptativo	Aquele que ocorre dentro dos limites que refletem a interpretação da organização sobre o ambiente e si mesma
	Aprendizado Generativo	Caracterizado pela habilidade criadora, habilidades de adquirir e transferir conhecimento e a capacidade de modificar o comportamento
Sweringa & Wierdsma (1995)	Aprendizado de primeiro ciclo	Refere-se aos resultados onde são provocadas mudanças nas regras da organização focadas mais na solução de problemas
	Aprendizado de segundo ciclo	Procura propor mudanças tanto nas regras quanto nos conceitos da organização, focando no “por que” as coisas são feitas
	Aprendizado de terceiro ciclo	Coloca-se em discussão a razão de ser da organização, a identidade da mesma. Princípios
Probst e Büchel (1997)	Aprendizagem Adaptativa	Quando os membros de uma organização mudam suas concepções da realidade na medida em que novas informações são adquiridas e velhas são descartadas
	Aprendizagem Reconstructiva	Quando as normas precisam ser revistas e os sistemas de valores reestruturados
	Aprendizagem Processual	Nível mais elevado de aprendizagem, quando a reconstrução de valores e normas pode ser avaliado de acordo com a utilidade e o grau de aceitação das mudanças dentro da organização
Kim (1998)	Aprendizado Operacional	Refere-se ao conhecimento tácito, difícil de ser articulado e envolve um processo cumulativo de elaboração de rotinas, sendo essencial para o funcionamento de qualquer empresa
	Aprendizado Conceitual	Elaboração de novos quadros de referência a partir da constatação de determinadas condições, procedimentos ou concepções
Child & Faulkner (1998)	Aprendizagem Técnica	Aquisição de Técnicas novas e específicas
	Aprendizagem Sistemática	Mudanças nos sistemas organizacionais. Ênfase na aprendizagem de como realizar melhor a integração das atividades organizacionais
	Aprendizagem Estratégica	Mudança nos modelos mentais dos gerentes, especialmente em seus critérios de sucesso organizacional
Ciborra e Andreu (2002)	Aprendizagem Rotinização	Refere-se ao domínio dos recursos disponíveis que dão origem a práticas de trabalho eficientes
	Aprendizagem Capacidade	Práticas de trabalhos novas que são interiorizadas pelas organizações na forma de rotinas
	Aprendizagem Estratégica	As capacidades evoluem para capacidades centrais que diferenciam uma empresa estrategicamente

Quadro 4 – Níveis de Aprendizagem Organizacional

Fonte: elaborado a partir de Fiol e Lyles (1985); Senge (1990); Kim (1998); Argyris e Schön (1978); Sweringa & Wierdsma (1995); Probst e Büchel (1997); Child e Faulkner (1998); Ciborra e Andreu (2002), Estivalete, Karawejczyk e Begnis (2005).

A Figura 13 apresentada reforça que há uma predominância de dois níveis de aprendizagem, conforme apontado pelos autores consultados. No entanto, devem ser destacadas as contribuições dos autores Argyris e Schön (1978), Sweringa e Wierdsma (1995), Probst e Büchel (1997), Child e Faulkner (1998) e Ciborra e Andreu (2002). Estes passaram a incorporar o terceiro ciclo ao processo de aprendizagem, colocando em discussão a razão de ser da organização, ou seja, o questionamento de seus princípios, normas e valores. Como a existência de níveis de aprendizagem pode ser considerado um ponto de consenso na literatura (CABRAL, 2001), e dada a exigência de as empresas projetarem suas estratégias

tendo em vista não somente os relacionamentos entre as organizações, como também a tendência para participar de arranjos interorganizacionais, surge a necessidade de se ampliar o entendimento sobre como ocorre a aprendizagem nos diferentes níveis, optando-se, assim, por utilizá-los no desenvolvimento do presente estudo. Apresentadas estas definições em relação à aprendizagem organizacional, e dadas as relações de cooperação e parcerias que estão se configurando no ambiente de negócios, optou-se por ampliar a discussão da temática da aprendizagem para o nível interorganizacional.

2.3.2.2 A Aprendizagem em Organizações que desenvolvem Ações de Cooperação: Um estudo envolvendo Relacionamentos Verticais e Horizontais

Outro aspecto que merece destaque se refere aos processos que caracterizam a aprendizagem, levando-se em conta os relacionamentos verticais e horizontais estabelecidos entre as organizações envolvidas em ações de cooperação. Neste sentido, apresenta-se o estudo desenvolvido por Brown e Hendry (1998, p. 128), que envolve os relacionamentos interorganizacionais, ao tratarem de dois tipos de arranjos: distritos industriais e *supply chains* como veículos impulsionadores para o processo de aprendizagem organizacional. Partindo desta premissa, os autores formularam o seguinte questionamento: “quais os mecanismos e processos que melhoram a habilidade das organizações para compreender o momento de mudanças no ambiente, relacioná-las às competências centrais internas e tomar decisões efetivas que resultem na obtenção de vantagem competitiva estratégica?”.

Para responder esta questão, os autores realizaram um estudo exploratório descrevendo os processos envolvidos na aprendizagem organizacional. Também desenvolveram um *framework* para pesquisa de campo envolvendo distritos industriais e *supply chains*.

Em linhas gerais, para Brown e Hendry (1998), as *supply chains* envolvem relações verticais entre empresas engajadas em transações comerciais para a troca de bens e serviços, enquanto que os distritos industriais envolvem empresas com proximidades locais, as quais podem requerer relações de cliente-fornecedor, mas também podem incluir várias transações compartilhadas e colaborativas do tipo lateral (horizontal).

Estes mesmos autores vêem a aprendizagem organizacional como um processo multinível que começa com a aprendizagem individual, tendo que ser traduzido em ação

organizacional através de um processo grupal. Esta concepção corrobora as premissas apresentadas por Crossan, Lane e White (1999), de acordo com as quais, a aprendizagem organizacional é multinível, cujos níveis são unidos por processos sociais e psicológicos, denominados: intuição, interpretação, integração e institucionalização. Reforça-se aqui a importância de se ampliar a compreensão sobre a articulação entre os níveis de aprendizagem, no sentido de se evitar que as ações individuais não exerçam efeito sobre as ações organizacionais ocasionando, assim, uma disfunção na aprendizagem (KIM, 1993; 1998), comprometendo todo o processo.

Os autores Brown e Hendry (1998) utilizaram o ciclo experiencial de Kolb (1978), enfatizando que o conhecimento é criado através da transformação da experiência, a qual somente ocorre quando os quatro processos — experiência, reflexão, conceitualização e teste das implicações — são empregados. A suposição, apresentada pelos autores, é de que as organizações são sistemas de processamento de informações que operam em um mundo interpretado por indivíduos e que, de certo modo, isto é limitado por princípios operacionais estabelecidos e por experiências do passado, colecionadas em algo chamado memória organizacional. Para representar esta suposição, os autores adaptaram o modelo desenvolvido por March e Olsen, e que é apresentado na Figura 14. Desta forma, os autores assumem que a aprendizagem no nível individual é um meio para a aquisição de conhecimentos e de habilidades, e que a aprendizagem organizacional é a transferência e agregação destas habilidades e conhecimentos em recursos organizacionais. Partilham da idéia de que os indivíduos, que são as entidades primárias da aprendizagem. No entanto, são as organizações que agem no mercado.

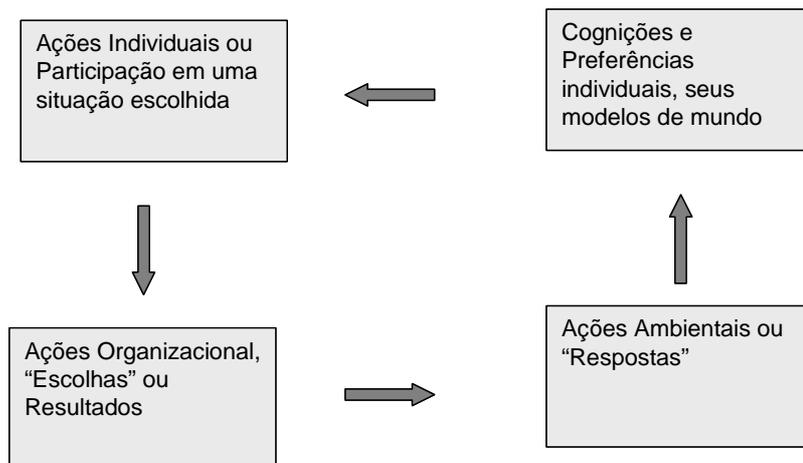


Figura 14 – Ciclo de Aprendizagem Organizacional

Fonte: Brown e Hendry (1998, p. 132)

Com o objetivo de explorar o impacto dos relacionamentos interorganizacionais no processo de aprendizagem, Brown e Hendry (1998) adaptaram o modelo apresentado na Figura 14, especificando quatro processos que estão envolvidos em aprendizagem organizacional. São eles:

- a) Interpretação – é o processo pelo qual os indivíduos em organizações dão sentido aos eventos externos. Estes eventos podem ser a resposta do ambiente a ações compreendidas pela organização ou, mais geralmente, às atividades do mercado;
- b) Inovação – é o processo pelo qual os indivíduos em organizações sentem-se autorizados a colocar em prática o que está fora do seu comportamento normal relacionado ao seu trabalho. Isto pode acontecer ao nível individual, em um grupo ou em um contexto de equipe;
- c) Integração – é o processo pelo qual são exploradas as idéias novas e as atividades inovativas originadas nos níveis pessoal e local, e implementadas e exploradas em uma plataforma mais ampla pela empresa. Isto pode resultar na introdução de procedimentos, produtos e serviços novos;
- d) Ação – é o processo pelo qual as organizações fazem escolhas coletivas e tomam ações estratégicas (BROWN; HENDRY, 1998).

Estes processos são apresentados na Figura 15.

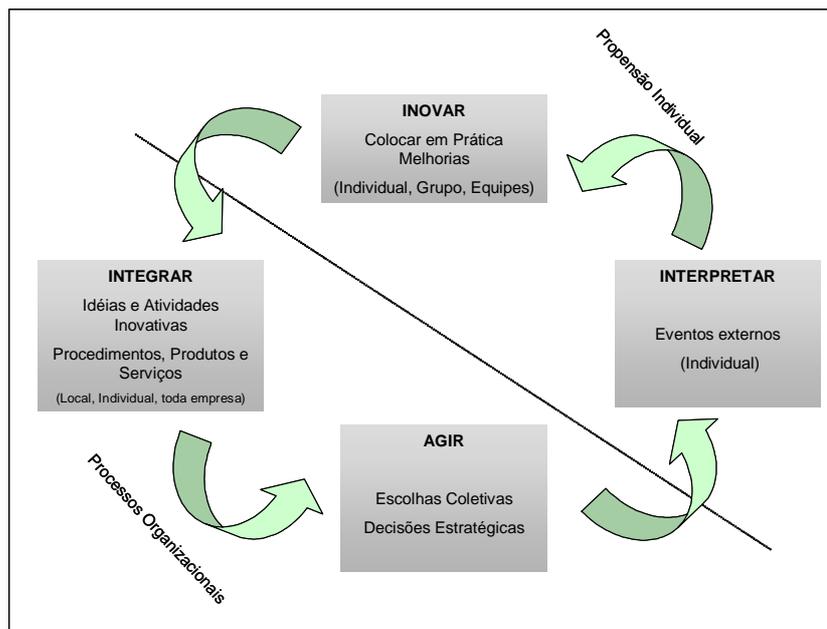


Figura 15 – Um Modelo de Processo de Aprendizagem Organizacional
 Fonte: adaptado de Brown e Hendry (1998).

Para Brown e Hendry (1998, p. 132), todos os quatro processos precisam acontecer para que possa ocorrer aprendizagem organizacional, isto é, “indivíduos aprendendo e agindo, e a organização capturando e institucionalizando a aprendizagem, agindo então”. Brown e Hendry (1998) sublinham que as redes interorganizacionais oferecem oportunidades significativas ao processo de aprendizagem em função das interações sociais que se estabelecem e do apoio prestado à troca de conhecimento, informações, recursos e capacidades.

Em relação aos distritos industriais (relacionamentos horizontais), considerando-se os dois exemplos citados pelos autores (conjunto de instituições bancárias estrangeiras e indústrias têxteis), emergiram três temas relativos à aprendizagem: (a) ênfase na aprendizagem individual e em um ambiente estimulante, no qual esta possa florescer; (b) uso de equipes flexíveis como um meio para integrar a aprendizagem individual, mas dificuldades para transformar isto em uma aprendizagem organizacional e; (c) importância de interpretar o ambiente e de fazer uso dos *insights* adquiridos (BROWN; HENDRY, 1998). Relacionando estes aspectos com o modelo de aprendizagem proposto, os autores identificaram que as forças dos distritos industriais em relação à aprendizagem se baseiam nas atividades de interpretação e de inovação (que são propensões individuais), enquanto suas fraquezas residem na integração e na ação (que são processos organizacionais), conforme se visualiza na Figura 16.

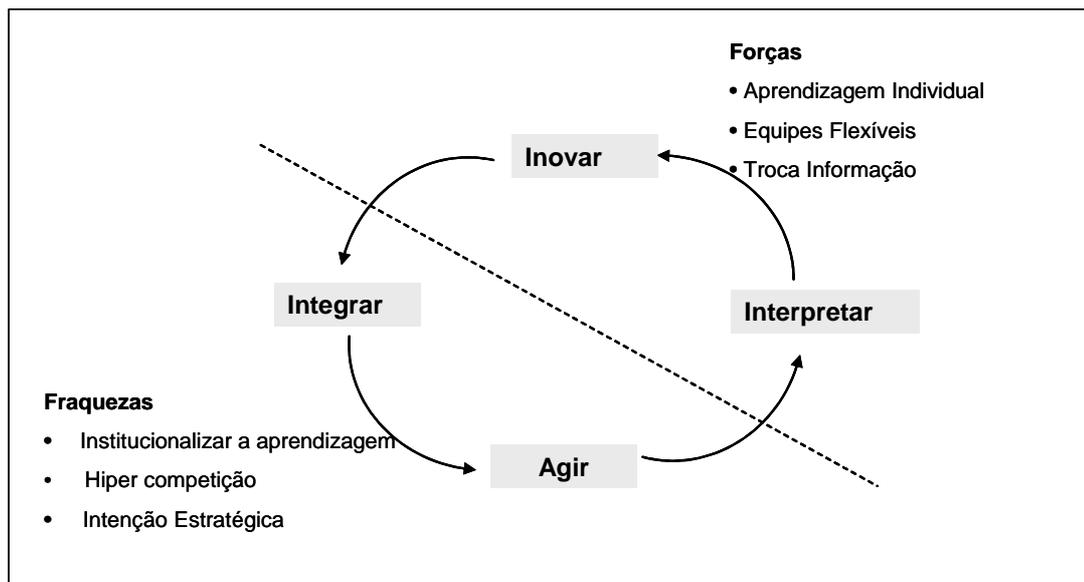


Figura 16 – Distritos Industriais e Aprendizagem Organizacional

Fonte: Brown e Hendry (1998, p. 143).

Ao analisar a aprendizagem em *supply chains*, Brown e Hendry (1998) encontraram três aspectos importantes: (a) alcançar um melhor relacionamento mútuo com fornecedores, com melhoria na troca de informações para utilizar a criatividade e o conhecimento destes fornecedores; (b) melhorar processos, particularmente para economizar custos e para beneficiar a *performance* da cadeia, e; (c) encorajar a aprendizagem individual dentro de um contexto de *supply chain* estabelecido. No entanto, para Brown e Hendry (1998), estes aspectos são de difícil implementação, uma vez que vão contra posições habituais e há o problema de desaprender práticas e comportamentos passados. Ao relacionar estes elementos com o modelo de quatro fases, proposto pelos autores, a ênfase recai na integração e ação (processos organizacionais), enquanto que as dificuldades e fraquezas residem nos processos de nível individual de interpretação e inovação (BROWN; HENDRY, 1998), tal como se pode observar na Figura 17.

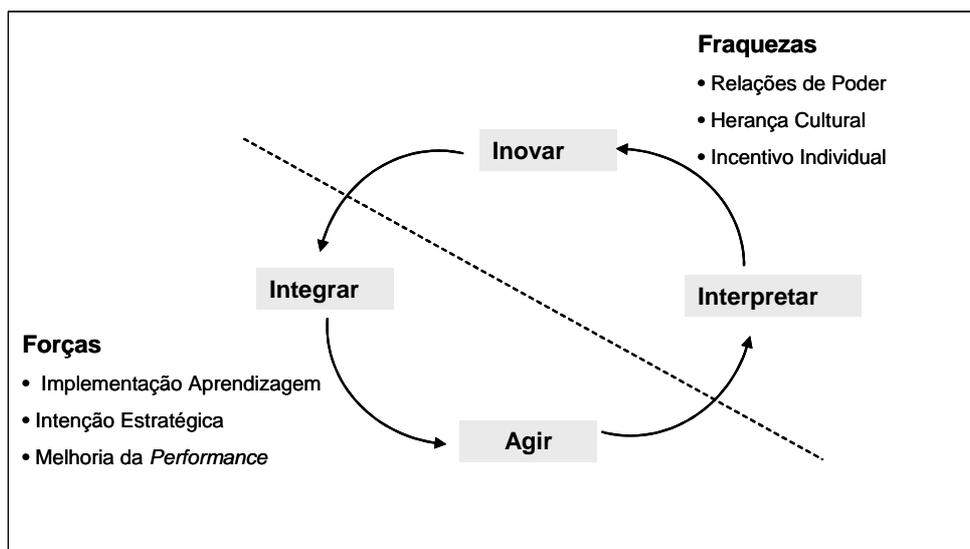


Figura 17 – *Supply Chains* e Aprendizagem Organizacional

Fonte: Brown e Hendry (1998, p. 148).

Pode-se observar, pela figura acima, como mencionam Brown e Hendry (1998), que a aprendizagem em *supply chains* pode ser comparada a uma imagem no espelho da aprendizagem em distritos industriais. Criar um clima que encoraje a aprendizagem, bem como capturar esta aprendizagem e transformá-la em capacidade organizacional são atividades desafiadoras conforme argumentado pelos autores, uma vez que, para que realmente ocorra aprendizagem organizacional, deve existir a combinação dos dois conjuntos de atividades descritos no modelo desenvolvido. Isto posto, os autores postulam que todos os quatro elementos do modelo contribuem para o processo de aprendizagem organizacional e proporcionam a análise das forças e fraquezas relacionadas a este processo.

A abordagem de Brown e Hendry (1998) representa um avanço no estudo da aprendizagem organizacional, na medida em que passa a considerar os processos que a caracterizam, e que leva em consideração os relacionamentos verticais (*supply chains*) e horizontais (distritos industriais) entre organizações. Este avanço pode ser considerado uma interface entre a aprendizagem organizacional e interorganizacional ao promover *insights* valiosos para se pensar a aprendizagem em um contexto de relacionamentos interorganizacionais.

2.3.3 Aprendizagem Interorganizacional: Um Conceito Emergente

A aprendizagem interorganizacional tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, que a consideram como uma fonte de vantagem competitiva e como uma estratégia para o desenvolvimento de capacidades que possam minimizar a exposição das empresas às incertezas impostas pelo ambiente, considerando-a uma dimensão representativa no sucesso das organizações (LARSSON *et al.*, 1998; DYER; SINGH, 1998; LANE; LUBATKIN, 1998). A discussão envolvendo a temática da aprendizagem interorganizacional pode ser considerada emergente, visto que, a partir da década de 1990, passou a ser mais utilizada nos estudos organizacionais.

A revisão da literatura aponta para discussões conceituais sobre o que realmente possa significar a aprendizagem interorganizacional e permitiu observar que existem várias denominações, dentre as quais destacam-se: aprendizagem interativa (LANE; LUBATKIN, 1998), aprendizagem recíproca (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001), aprendizagem coletiva (LARSSON *et al.*, 1998), aprendizagem interfirma (MORH; SENGUPTA, 2002), aprendizagem em rede (KNIGHT, 2002).

Uma corrente teórica muito utilizada e citada nos estudos sobre aprendizagem interorganizacional foi a desenvolvida por Cohen e Levinthal (1990, p. 128), que cunharam o termo capacidade absorptiva, que significa “a habilidade de uma empresa para reconhecer o valor do novo conhecimento externo, assimilá-lo e aplicá-lo para fins comerciais”. De uma maneira sucinta, Lane e Lubatkin (1998) postularam que a definição proposta por estes autores busca capturar os passos envolvidos em um processo de aprendizagem interorganizacional, já que foca na habilidade de uma empresa para valorizar, assimilar e utilizar um novo

conhecimento. E este pode vir do ambiente, incluindo-se tanto os concorrentes quanto os relacionamentos interorganizacionais com os parceiros.

Para Cohen e Levinthal (1990), a capacidade absorptiva de uma organização é uma função do seu nível anterior de conhecimento acumulado. Esta capacidade apresenta duas características fundamentais: cumulatividade e *path dependence*. A premissa da noção de capacidade absorptiva, para estes autores, é de que a organização necessita de conhecimento anterior para poder assimilar e utilizar o conhecimento novo. Segundo Cohen e Levinthal (1990), estudos na área das ciências cognitivas e comportamentais justificam esta observação, e eles citam pesquisas sobre o desenvolvimento da memória que sugerem que o conhecimento acumulado anterior aumenta a habilidade para aquisição de novos conhecimentos, e também a habilidade para recordá-lo e utilizá-lo. Estes mesmos autores reforçam o que alguns dos psicólogos sugerem, ao afirmarem que o conhecimento anterior aumenta a aprendizagem porque a memória (ou o armazenamento do conhecimento) é desenvolvida por aprendizagem associativa, na qual são registrados os novos eventos e são estabelecidas ligações entre eles e outros conceitos preexistentes.

Com base na característica de cumulatividade, Cohen e Levinthal (1990) acreditam que acumular capacidade absorptiva em um período permitirá sua acumulação mais eficiente dentro do próximo período. Ou seja, para estes mesmos autores, se a empresa já desenvolveu alguma capacidade absorptiva em uma área específica, ela poderá, nos períodos subsequentes, acumular mais facilmente o conhecimento adicional de que necessita para explorar qualquer conhecimento externo crítico que se encontrar disponível. Com relação à característica *path dependence*, Cohen e Levinthal (1990) defendem que a capacidade absorptiva afeta a formação de expectativas, permitindo à empresa prever a natureza e o potencial dos avanços tecnológicos e comerciais com maior precisão. Estas expectativas condicionam o incentivo para investir em uma determinada capacidade absorptiva subsequente, o que implica que o seu desenvolvimento é *path dependence* (COHEN; LEVINTHAL, 1990).

Acrescenta-se a esta abordagem a contribuição de March (1991), que considera e examina a relação entre *exploration* (explorar novas oportunidades) e *exploitation* (utilizar recursos e capacidades existentes) que envolvem o desenvolvimento e o uso do conhecimento no contexto das organizações. Este autor, em parte, reafirma a característica de cumulatividade apresentada anteriormente, de que as organizações acumulam conhecimento com o passar do tempo, e que isto, por sua vez, traz retornos significativos a longo prazo. Para March (1991), as organizações que se ocupam da *exploration*, com exclusão da *exploitation*, sofrem dos custos de experimentação sem obter muitos benefícios, pelo fato de que a procura

por idéias novas têm resultados menos certos, horizontes de tempos mais longos e efeitos mais difusos a curto prazo. Como resultado, o autor sugere manter um equilíbrio entre estas duas dimensões como um fator primordial na sobrevivência e prosperidade das organizações.

Levinson e Asahi (1995) reforçam que a capacidade absorptiva é a base para a aprendizagem interorganizacional. Eles identificaram quatro passos envolvidos no processo de aprendizagem interorganizacional em alianças. De acordo com Levinson e Asahi (1995), a aprendizagem interorganizacional envolve os seguintes passos: (a) as organizações devem desenvolver a capacidade de identificar o conhecimento novo; (b) devem interpretar e transferir o conhecimento novo; (c) devem utilizar o conhecimento ajustando o comportamento e suas estratégias para alcançar os resultados planejados e; (d) devem institucionalizar o conhecimento e refletir sobre o que está acontecendo. E então, após estes passos da aprendizagem, devem ajustar o comportamento da aliança.

Ainda, conforme estes autores, o primeiro passo envolve toda a organização, através de uma participação e análise do ambiente, para identificar o conhecimento novo, sendo que este pode ser técnico, cultural ou gerencial. O acesso a tal conhecimento pode ser feito através de uma variedade e/ou combinação de fontes, como: mídia, organizações governamentais, outras companhias, e também pode ocorrer de modo formal ou informal, incluindo interações face a face ou comunicação através de meios eletrônicos. Os autores reforçam que, neste primeiro passo, a organização precisa ter a capacidade absorptiva para identificar o conhecimento novo como necessário e relevante.

Para Levinson e Asahi (1995), o segundo passo se refere à habilidade para transferir o conhecimento e para compreender como este conhecimento pode ser útil para as organizações, havendo, assim, a necessidade de uma interpretação deste conhecimento. O terceiro passo envolve os processos de utilização do conhecimento e os ajustes necessários para se alcançar os resultados desejados. Este terceiro passo corresponde, segundo Levinson e Asahi (1995) à aprendizagem de primeira ordem ou *single loop* segundo a concepção de Argyris e Schön (1978). Neste estágio, para estes mesmos autores, o uso do conhecimento é mais mecânico do que reflexivo. O quarto passo é mais reflexivo, o que Levinson e Asahi (1995) chamam de institucionalização do conhecimento ou aprendizagem de segunda-ordem (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Para ocorrer este processo, Levinson e Asahi (1995) reforçam que devem ser feitas interações entre o conhecimento novo e a cultura, histórias, poder, tecnologias e as necessidades das organizações que estiverem envolvidas em práticas cooperativas.

Com base no estudo desenvolvido por Cohen e Levinthal (1990), os autores Lane e Lubatkin (1998), e Lane, Salk e Lyles (2001) deslocaram a unidade de análise do construto capacidade absorptiva a partir da firma para o nível díade, testando-o em alianças estratégicas. Segundo Lane e Lubatkin (1998) e Lane, Salk e Lyles (2001), a habilidade de uma empresa para aprender através da experiência de outras depende de três aspectos principais: (a) se ela está familiarizada com o tipo de conhecimento novo que está sendo oferecido; (b) se as organizações têm normas e valores compatíveis, e; (c) se elas têm prioridades operacionais ou lógicas dominantes similares.

Os autores Lane e Lubatkin (1998) examinaram a capacidade absorptiva em um contexto de transferência de capacidade em pesquisa e desenvolvimento (P&D), utilizando amostras de empresas farmacêuticas – consideradas aprendizes – e de biotecnologia – denominadas professoras. Os resultados encontrados na pesquisa realizada por estes autores sugerem que as empresas devem dedicar mais atenção ao gerenciamento de suas capacidades do que ao gerenciamento de seus ativos físicos, especialmente no processo de conversão do conhecimento em capacidades que satisfaçam às demandas impostas pelo ambiente no qual as organizações estão inseridas. Na visão de Lane e Lubatkin (1998, p. 474), “sem esse nível de consciência própria, uma empresa poderá ser lenta para reagir às forças de mercado que inevitavelmente desgastam o valor estratégico de seu conjunto de capacidades”.

Um dos métodos para aprender conhecimento novo, para Lane e Lubatkin (1998), é o da aprendizagem denominada interativa, a qual contribui para o desenvolvimento de capacidades singulares e valiosas, através da transferência e da aquisição de conhecimentos articuláveis (observáveis) e também tácitos.

Nesta mesma linha de pensamento, o estudo de Lubatkin, Florin e Lane (2001) apresenta os processos envolvidos em aprendizagem interorganizacional, denominada por eles de aprendizagem recíproca. Para estes autores, as pesquisas em alianças geralmente apresentam o objetivo de absorver ou adquirir o conhecimento dos parceiros para desenvolver sua própria competência dentro de um determinado setor, estando, muitas vezes, distantes de conhecer o processo de aprendizagem recíproca. Procurando preencher esta lacuna, Lubatkin, Florin e Lane (2001) desenvolveram um modelo de aprendizagem recíproca na qual o *mix* de conhecimentos e habilidades dos parceiros envolvidos possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades ou produtos novos de forma conjunta. Sob esta óptica, para Lubatkin, Florin e Lane (2001), os parceiros não somente aprendem a melhorar a base do conhecimento que possuem, como também aprendem como aprender juntos e como explorar este novo conhecimento que os torna interdependentes. Semelhantemente à contribuição de

Cohen e Levinthal (1990), a aprendizagem recíproca (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001) envolve um processo evolutivo de *path dependence* que culmina com uma estrutura de conhecimento de nível interorganizacional.

Outra discussão que se faz presente na literatura sobre aprendizagem interorganizacional se refere à aquisição e ao movimento do conhecimento no contexto de uma aliança. Esta discussão é apresentada por Inkpen (2000), que apresenta dois fatores que influenciam a aquisição do conhecimento em alianças: a acessibilidade e a efetividade na aquisição do conhecimento. Para este autor, a experiência em alianças pode ser a ação que provoca a aprendizagem, pois, quando uma parceria é estabelecida, os parceiros têm acesso a conhecimentos novos, embora a natureza e a facilidade de acesso ao conhecimento não sejam necessariamente as mesmas para todos os envolvidos.

Com base nisto, Inkpen (2000) postula que a aquisição do conhecimento é um processo cumulativo, ou seja, que a capacidade de aprendizagem será aumentada quando o objeto de aprendizagem estiver relacionado ao que já for conhecido. Nos relacionamentos interorganizacionais, segundo este mesmo autor, o movimento do conhecimento tem que superar diferentes padrões, diferentes prioridades e diferentes critérios avaliativos. E isto, segundo Inkpen (2000), conduz à proposição de que a *path dependence* e a experiência com parceiros da aliança estimularão esforços de aprendizagem efetivos, auxiliando as empresas a reconhecer o conhecimento potencialmente útil e reduzindo as barreiras entre os atores envolvidos. Estes aspectos corroboram as características apresentadas por Cohen e Levinthal (1990) e também por Powell, Koput e Smith-Doerr (1996, p. 120), que mencionam que “o que pode ser aprendido é crucialmente afetado pelo que já é conhecido”.

Powell, Koput e Smith-Doerr (1996) apresentam duas abordagens diferentes de pensar aprendizagem e colaboração. Uma destas abordagens é largamente estratégica. Nela, a escolha para agrupar recursos com outras organizações depende dos riscos e retornos envolvidos. De acordo com esta acepção, a confiança entre os parceiros reflete uma preocupação fundamental referente ao acesso ao conhecimento. A outra abordagem, segundo estes autores, se refere à aprendizagem como um processo de construção social, onde a criação do conhecimento acontece no contexto de uma comunidade, e o que é aprendido está profundamente relacionado com as condições nas quais esta aprendizagem ocorre. Estes mesmos autores reforçam que a capacidade interna e a colaboração externa são determinantes da aprendizagem, e que uma não substitui a outra, mas que ambas são mutuamente complementares (POWELL; KOPUT; SMITH-DOERR, 1996).

Estas perspectivas remetem a um dos princípios dos fenômenos complexos, que é o princípio dialógico, proposto por Morin (1987). Este princípio busca incorporar a lógica da complementaridade, unindo o que aparentemente deveria estar separado, o que é indissociável. A visão dialógica, para Morin (1987, p. 10), pode ser definida como uma “associação complexa (complementar/concorrente/antagônica) de instâncias necessárias, estando em conjunto a existência, o funcionamento e o desenvolvimento de um fenômeno organizado”.

Analisando-se sob esta lógica, Powell, Koput e Smith-Doerr (1996) entendem que a capacidade interna de uma organização é indispensável ao processo de aprendizagem, para que se possa avaliar conhecimentos, recursos e pesquisas realizadas externamente. Por outro lado, a colaboração externa fornece acesso a novos recursos e conhecimentos que não poderiam ser gerados internamente (POWEL; KOPUT; SMITH-DOERR, 1996).

Outra corrente teórica envolvendo esta temática é a desenvolvida por Larsson *et al.* (1998), cuja compreensão atual da aprendizagem interorganizacional, denominada coletiva, foca, basicamente, como as organizações individuais podem ser consideradas um bom parceiro ou como tentam ganhar a corrida da aprendizagem. Com base nestes pressupostos, Larsson *et al.* (1998) postulam que o dilema da aprendizagem interorganizacional reside nos fatos de que: (a) sendo um bom parceiro, a organização passa a explorar um conhecimento existente através dos outros parceiros, tentando maximizar a apropriação individual da aprendizagem conjunta, e (b) tais estratégias de aprendizagem oportunística impedem o desenvolvimento do conhecimento coletivo na aliança estratégica. Assim, estes mesmos autores sugerem que a maneira através da qual os parceiros gerenciam a aprendizagem coletiva representa um papel central no sucesso ou no fracasso das alianças estratégicas.

Na concepção de Larsson *et al.* (1998, p. 287), “a aprendizagem interorganizacional pode, então, ser vista como uma aquisição coletiva de conhecimento entre um conjunto de organizações”. Este conceito nos remete ao entendimento de que a aprendizagem interorganizacional pode ser considerada distinta da aprendizagem organizacional pelo fato de incluir a sinergia de aprendizagem. Em outras palavras, poderiam não ocorrer os efeitos das interações (sinergia) entre as organizações, caso não tivesse existido qualquer interação entre as partes (LARSSON *et al.*, 1998). Tal perspectiva pode ser relacionada com o conceito de complexidade proposto por Morin (1987), ao associar as dimensões da organização, do sistema e das inter-relações. Para Morin (1987), existe uma reciprocidade circular entre estes três termos, e a idéia de inter-relação remete para as formas de ligação entre o todo e as partes. Sob esta óptica, o autor afirma que um sistema pode não envolver apenas o

enriquecimento, mas também o empobrecimento, e traz à discussão duas situações antagônicas que podem ocorrer nestas relações: a de que o todo é superior à soma de suas partes e a de que o todo é inferior à soma das suas partes.

Dentro desta perspectiva, pode ocorrer que, se através das interações que se estabelecem pela formação de redes interorganizacionais for verificado um aumento na capacidade de aprendizagem das organizações e da rede como um todo, pode-se dizer que o todo é superior à soma de suas partes. No entanto, se através dos relacionamentos estabelecidos, as organizações não incrementarem a sua capacidade de aprendizagem e não contribuírem para o processo de aprendizagem da rede, pode-se retomar a contribuição de Morin (1987), pela qual o todo é inferior à soma de suas partes.

De certa forma, esta perspectiva é novamente abordada por Mohr e Sengupta (2002), ao mencionarem que a aprendizagem interorganizacional, por eles denominada como aprendizagem interfirma, pode aumentar a posição competitiva das partes envolvidas, como também pode conduzir à perda de habilidades e à diluição do conhecimento, que juntamente formam a base da vantagem competitiva. Isto pode ocorrer, segundo estes autores, quando existirem assimetrias no processo de aprendizagem entre as empresas parceiras, resultando em distribuição desigual de riscos e benefícios na relação colaborativa.

Na visão de Mohr e Sengupta (2002), para as empresas maximizarem o valor da aprendizagem interfirma, elas têm de reconhecer que a vantagem competitiva pode ser obtida através da colaboração e do desenvolvimento de estruturas e mecanismos apropriados para assegurar que a aprendizagem realmente ocorra. Segundo Mohr e Sengupta (2002), a governança unilateral (controle de uma empresa) inibe a aprendizagem interorganizacional, ao passo que a governança bilateral, baseada em normas de relações mútuas, com ênfase na confiança, encoraja a transferência de conhecimento e de *know-how*, facilitando, assim, a aprendizagem entre organizações. Para estes mesmos autores, as relações de cooperação auxiliam as empresas a absorver e a internalizar conhecimentos tácitos e habilidades.

Com base no exposto, acrescenta-se a este panorama a contribuição de Knight (2002), que apresenta distinções conceituais entre aprendizagem interorganizacional, redes de aprendizagem e aprendizagem em rede. Para Knight (2002), a aprendizagem interorganizacional refere-se à aprendizagem no contexto de grupos ou de pares de organizações que estiverem cooperando proativamente. Já as redes de aprendizagem, para Knight (2002) são grupos de organizações que interagem com o objetivo expresso de aprender juntas, uma através da outra e através de suas interações. Aprendizagem em rede, de acordo com Knight (2002), seria mais do que a soma das aprendizagens dos indivíduos, grupos e

organizações que constituem a rede. Se, por meio de suas interações, um grupo de empresas mudar o seu comportamento ou as suas estruturas cognitivas, então, o aprendiz é o grupo de organizações, e não somente as organizações individuais dentro do grupo. Em tal situação, pode-se dizer que as organizações e a rede é que aprenderam (KNIGHT, 2002).

Para Knight (2002, p. 436), a aprendizagem em rede se baseia em quatro premissas básicas: (a) o construto da aprendizagem pode ser aplicado a outros níveis do sistema, pois não se restringe ao nível individual, tal como demonstrado na Figura 18; (b) a rede interorganizacional é o quarto nível do sistema, após o nível individual, o grupo de indivíduos e a organização; (c) a aprendizagem em rede deveria ser estudada em outros tipos de redes, e não somente em redes estratégicas (mais organizadas), para se poder avaliar se a aprendizagem organizacional e a aprendizagem em redes são isomórficas, e; (d) a visão centrada na aprendizagem em rede é apropriada..

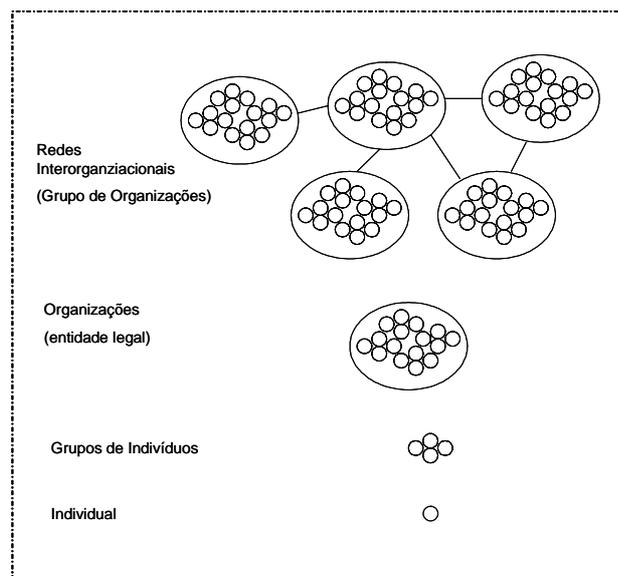


Figura 18 – Níveis de Sistemas de “Aprendizes”

Fonte: Knight (2002, p. 436).

Knigh (2002) realça a existência de um corpo substancial de evidências que demonstram que a aprendizagem é uma noção que pode ser aplicada em diferentes níveis. No entanto, sublinha que a conceitualização detalhada da aprendizagem e dos construtos associados não são idênticos através dos níveis. Ao se pensar em redes interorganizacionais como entidades de aprendizagem, Knigh (2002) postula que se deve avançar no entendimento sobre como as redes aprendem, mais do que, propriamente, sobre se as redes podem aprender.

2.3.3.1 Estratégias Individuais para a Aprendizagem Interorganizacional

Outra abordagem significativa, ao se tratar da aprendizagem entre organizações, é encontrada nos trabalhos de Larsson *et al.* (1998), através do desenvolvimento de um *framework* para entender como a aprendizagem coletiva é desenvolvida em alianças e como os resultados de aprendizagem conjunta são divididos entre os parceiros. Estes autores apresentam que um dos dilemas da aprendizagem interorganizacional se refere à adoção de estratégias oportunistas, por parte das empresas parceiras, que podem impedir o desenvolvimento do conhecimento coletivo em alianças estratégicas.

Com a intenção de ampliar a compreensão quanto a este dilema, os autores desenvolveram um *framework*, com base no estudo de aprendizagem interparceiros de Hamel (1991) através da combinação das dimensões de receptividade e de transparência com o modelo de conflito de comportamento de Thomas (1976). Assim, os autores criaram uma tipologia, contemplando cinco diferentes estratégias de aprendizagem, baseadas na receptividade e na transparência de uma organização em relação a seus parceiros. As estratégias são colaboração (altamente receptivo e altamente transparente); competição (altamente receptivo e não transparente); compromisso (moderadamente receptivo e transparente); acomodação (não receptivo e altamente transparente); evitação (não receptivo e não transparente).

Na visão de Larsson *et al.* (1998, p. 289):

A aprendizagem interorganizacional pode ser alcançada transferindo conhecimento existente de uma organização para outras organizações, como também criando conhecimento completamente novo através da interação entre as organizações. A transferência e a criação de conhecimento requerem transparência e receptividade simultâneas em algum nível entre as organizações. Se nenhuma organização é transparente, nenhum conhecimento existente é descoberto e, assim, não pode ser recebido pelos outros ou usado coletivamente para gerar novo conhecimento – nem a transparência pode ser utilizada sem a habilidade e motivação receptiva para absorver o conhecimento descoberto ou gerado.

A análise desenvolvida à luz da abordagem sobre aprendizagem permite inferir que a adoção de estratégias de aprendizagem pode ser limitada, segundo Larsson *et al.*, (1998), pela motivação e capacidade das organizações para afirmar sua receptividade, bem como para ser transparente, visto que a transparência representa a cooperação para descobrir conhecimento da outra organização e a receptividade corresponde à agressividade de absorver o

conhecimento descoberto. A tipologia de aprendizagem interorganizacional desenvolvida pelos autores é apresentada na Figura 19.

No desenvolvimento do *framework*, os autores acrescentaram as dimensões distributivas e integrativas propostas por Walton e Mckersey (apud LARSSON *et al.* 1998).

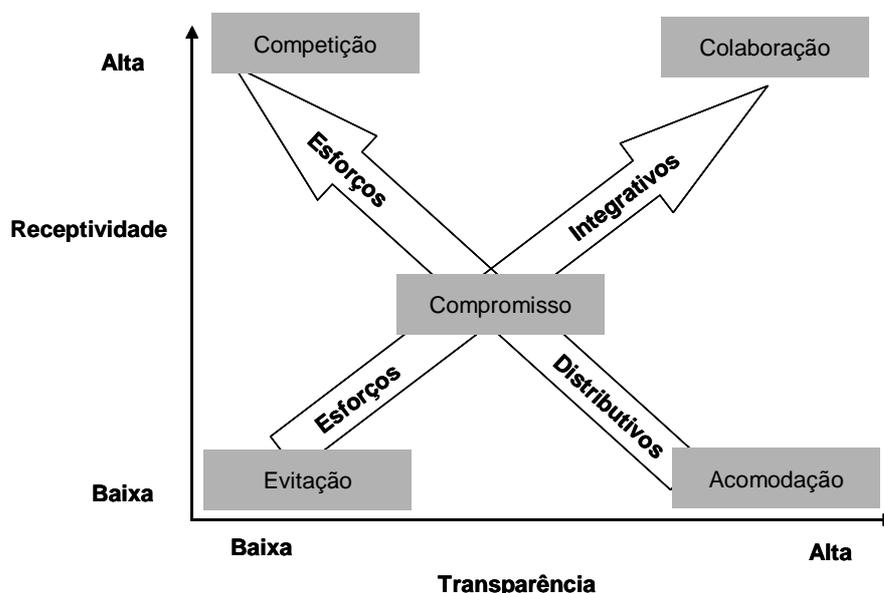


Figura 19 – Estratégias individuais para Aprendizagem Interorganizacional
 Fonte: Larsson *et al.* (1998, p. 289).

A dimensão distributiva, de acordo com o entendimento de Larsson *et al.* (1998), resulta em um jogo do tipo ganha-perde, devido à dispersão dos esforços produtivos, variando desde o extremo de uma estratégia de acomodação até o de uma estratégia de competição. A dimensão integrativa resulta em um jogo do tipo “ganha-ganha”, com foco coletivo das partes envolvidas, ou seja, refere-se à gama de resultados conjuntos que varia desde a evitação mínima até a colaboração máxima (LARSSON *et al.* 1998). Assim, é pertinente destacar que, para Larsson *et al.* (1998), a preocupação para maximizar a aprendizagem corresponde aos esforços integrativos tanto ao longo da diagonal principal de transparência crescente quanto da diagonal de receptividade, visto que a dimensão distributiva apresenta receptividade e transparência assimétricas.

As estratégias de colaboração e competição são consideradas, pelos autores, como altamente agressivas, pois apresentam alta receptividade para absorver o conhecimento das empresas parceiras. A diferença entre estes dois tipos de comportamentos estratégicos reside, justamente, na transparência em descobrir conhecimentos das empresas que estabelecem relações de cooperação. De modo contrário, as estratégias de evitação e de acomodação

apresentam baixa receptividade para absorver novos conhecimentos que transitam nos relacionamentos entre as empresas que estabelecem parcerias. Já a estratégia de compromisso caracteriza-se por ser moderadamente receptiva e moderadamente transparente (LARSSON *et al.* 1998).

De acordo com Larsson *et al.* (1998), os comportamentos estratégicos voltados à competição podem resultar em um acréscimo de conhecimentos para as empresas parceiras que adotam um comportamento de alta transparência. No entanto, esta intenção poderá exercer um efeito sobre as outras organizações parceiras levando-as a adotar, também, comportamentos estratégicos voltados à competição. Sob esta óptica, estes mesmos autores acrescentam que as combinações envolvendo estratégias de acomodação ou competitivas podem conduzir a resultados assimétricos em termos de aprendizagem interorganizacional, pois a dimensão individual de transferência e apropriação do novo conhecimento prevalece sobre a dimensão coletiva.

As organizações que adotam estratégias de evitação que se caracterizam pela baixa transparência e pela baixa receptividade na descoberta e na absorção do novo conhecimento, na visão de Larsson *et al.* (1998), podem dificultar ou eliminar a possibilidade de que ocorra aprendizagem interorganizacional significativa. Já a adoção de comportamentos estratégicos voltados à colaboração pode potencializar a maximização de resultados conjuntos em termos de transferência mútua e criação de novos conhecimentos através dos relacionamentos e interações entre as empresas parceiras (LARSSON *et al.* 1998).

2.3.3.2 As Relações de Cooperação e o Processo de Aprendizagem Interorganizacional

Mais recentemente, tem sido amplamente reconhecida a importância dos relacionamentos interorganizacionais, apoiando ou impedindo o alcance dos objetivos das organizações (KNIGHT, 2002). Dentro de tal contexto, o processo de aprendizagem é considerado um elemento-chave, por oferecer o desenvolvimento de competências (LARSSON *et al.*, 1998) e por desenvolver uma compreensão de como converter o conhecimento em capacidades que satisfaçam às demandas ambientais (LANE; LUBATKIN, 1998).

Esta compreensão encontra-se consubstanciada na abordagem denominada capacidade absorptiva, desenvolvida por Cohen e Levinthal (1990), a qual se refere ao desenvolvimento de

habilidades, por parte das organizações, para reconhecer, assimilar e aplicar os novos conhecimentos recebidos de fontes externas. Estes mesmos autores sugeriram que a motivação para investir em capacidade absorptiva é dirigida por três aspectos: oportunidade tecnológica; interdependência competitiva (demanda); e apropriabilidade. Eles enfatizam que as empresas devem estar sensíveis às características do ambiente de aprendizagem no qual elas operam. Sob esta lógica, a capacidade absorptiva não está relacionada somente à aquisição ou à assimilação de conhecimento por uma organização, mas também à habilidade da organização para explorá-lo adequadamente (COHEN; LEVINTHAL, 1990).

Além destes aspectos, os autores Levinson e Asahi (1995) realçaram a importância da cultura, da estrutura e da tecnologia para a compreensão e para o gerenciamento da aprendizagem. Segundo eles, há dois modos de examinar a natureza de uma cultura e de seus valores. Uma destas visões, para Levinson e Asahi (1995), considera o grau que uma cultura assimila a mudança e, concomitantemente, a aprendizagem que dela pode resultar. A cultura organizacional, para estes autores, pode facilitar ou impedir a mudança organizacional e, conseqüentemente, a aprendizagem. Os autores exemplificam esta compreensão, mencionando que organizações com culturas abertas e que vêem a mudança como algo positivo podem facilitar o processo de aprendizagem. Inversamente, culturas inflexíveis e que têm a estabilidade como um valor-chave, podem se constituir como barreiras à mudança e à aprendizagem. Uma visão alternativa se refere ao grau de institucionalização de uma cultura. E isto influencia a propensão das organizações para aprenderem. Segundo Levinson e Asahi (1995), culturas altamente institucionalizadas são mais resistentes à mudança e ao processo de aprendizagem do que as culturas que são menos institucionalizadas. Para os autores, culturas complementares facilitam a aprendizagem.

No que se refere à estrutura, Levinson e Asahi (1995) mencionaram algumas dimensões que devem ser analisadas, incluindo: o número de organizações da rede, a posição de uma organização participante na estrutura de uma rede, o nível de conexões entre as organizações e o *embeddedness* da estrutura em outras redes. O número de organizações participantes de uma rede também é importante, porque afeta a consciência de adoção de novas idéias. Segundo os autores, se houver poucas organizações participando, há menos habilidade para identificar novas idéias e inovações. No entanto, há uma maior tendência para a troca e a adoção de novas idéias.

Levinson e Asahi (1995) ressaltam que a posição de uma organização participante na estrutura da rede também determina o seu impacto na transferência de informação e na aprendizagem. Se a organização ocupa uma posição central, ela tem uma maior capacidade de

aprendizagem, por estar no centro do fluxo de informações. Além disto, os autores incluem na análise a presença de ligações (conexões) múltiplas, mencionando que conexões de múltiplos níveis podem assegurar um rápido fluxo de informações, assim como podem promover a estabilidade da aliança ao longo do tempo. No entanto, reforçam a necessidade de se avaliar a intensidade destas conexões. Uma conexão fraca implica interações que não são freqüentes, mas também sinaliza para a promoção de uma maior consciência por idéias novas (LEVINSON; ASAH, 1995).

Outro elemento considerado por estes autores se refere à tecnologia. De acordo com Levinson e Asahi (1995), a tecnologia da informação, por exemplo, pode facilitar a transferência de conhecimento e as múltiplas conexões entre organizações participantes de uma aliança. Organizações que acompanham os avanços tecnológicos podem obter acesso mais rápido às novas idéias. Com o advento das telecomunicações avançadas e das tecnologias de informação, o clima para a aprendizagem também foi afetado e os gestores das organizações envolvidas devem estar atentos para planejar o uso efetivo destas ferramentas, de modo a contribuir com isto para a efetividade da aprendizagem interorganizacional.

Em consonância com o estudo desenvolvido por Cohen e Levinthal (1990), os autores Lane e Lubatkin (1998) testaram o modelo em alianças de P&D dos setores farmacêutico (firmas-aprendizes) e de biotecnologia (firmas-professoras). Para Lane e Lubatkin (1998), toda indústria desenvolve sua própria receita industrial para o sucesso. No entanto, esta receita não garante o sucesso das demais organizações, sendo necessário o desenvolvimento de capacidades únicas, e, particularmente, de conhecimentos valiosos que as façam diferentes das demais organizações. Com base nisto, estes mesmos autores reforçam que o conhecimento de uma empresa inclui um conhecimento articulável e facilmente comunicado, bem como um conhecimento tácito, não-codificado. Para estes autores, existem três métodos para aprender um novo conhecimento externo, conforme pode ser visualizado no Quadro 5, sendo que cada método fornece um tipo diferente de conhecimento.

De acordo com Lane e Lubatkin (1998), as aprendizagens ativa e passiva fornecem conhecimentos articuláveis (observáveis), o que significa dizer que estes conhecimentos não são raros, não são imperfeitamente comercializáveis e não são caros para imitar. A transferência deste tipo de conhecimento, para estes autores, pode guiar o desenvolvimento de capacidades, mas não permite às organizações torná-los únicos, menos imitáveis ou com maior valor estratégico. Isto pode ser feito através da aprendizagem interativa, visto que as empresas desenvolvem habilidades para adquirir e compreender os componentes observáveis

e tácitos do conhecimento que se encontram imbricados no contexto social das próprias empresas.

Métodos	Conceituação	Tipo de Conhecimento
Aprendizagem Passiva	Ocorre quando as empresas adquirem conhecimento articulável sobre processos gerenciais e técnicos através de fontes como: jornais, seminários e consultores.	Conhecimento articulável (observável), explícito (Nonaka e Takeuchi (1994).
Aprendizagem Ativa	Fornecem uma visão mais ampla das capacidades dos competidores através de <i>benchmarking</i> .	Conhecimento articulável (observável), explícito (Nonaka e Takeuchi (1994).
Aprendizagem Interativa	Permite à empresa adicionar valores únicos para suas próprias capacidades através da compreensão dos componentes observáveis e tácitos do conhecimento.	Conhecimento articulável (observável), explícito (Nonaka e Takeuchi (1994) e conhecimento tácito.

Quadro 5 – Métodos de Aprendizagem e Tipos de Conhecimento

Fonte: elaborado a partir de Lane e Lubatkin (1998).

Para o desenvolvimento dos seus estudos, Lane e Lubatkin (1998) tomaram por base o construto desenvolvido por Cohen e Levinthal (1990), considerando as três dimensões do conceito de capacidade absorptiva, analisando-os de acordo com os aspectos apresentados na Figura 20:

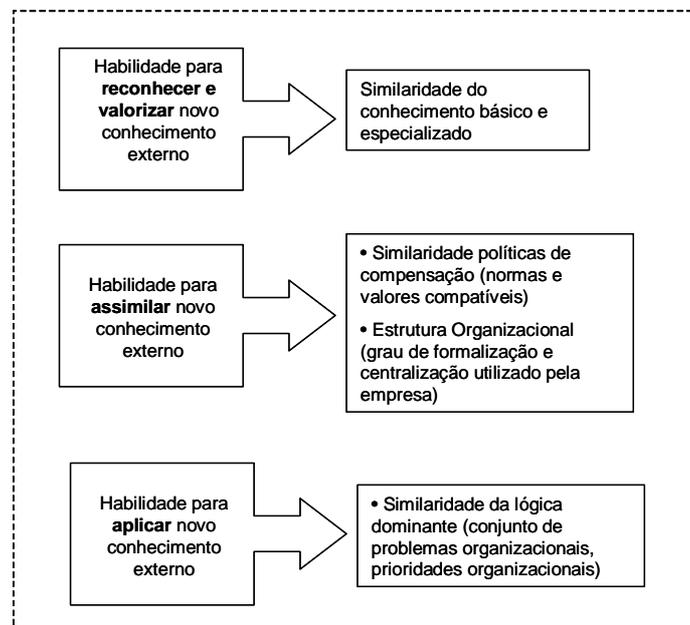


Figura 20 – Variáveis de cada dimensão do conceito de capacidade absorptiva

Fonte: elaborado a partir de Lane e Lubatkin (1998).

Lane e Lubatkin (1998) propõem que a capacidade absorptiva de uma empresa-aprendiz, ou seja, a sua habilidade para valorizar, assimilar e aplicar conhecimento novo através de uma aliança, depende: (a) do tipo específico de conhecimento novo oferecido pelas

empresas parceiras; (b) da similaridade entre as práticas de compensação e estruturas organizacionais e; (c) da familiaridade existente no conjunto de problemas enfrentados por cada uma das empresas envolvidas na parceria.

Suas conclusões indicam que a similaridade do conhecimento básico entre os parceiros, a baixa formalização do gerenciamento, as comunidades de pesquisas compartilhadas e estruturas organizacionais similares entre as empresas parceiras estão positivamente relacionadas com a aprendizagem interorganizacional. Já a hipótese de que a similaridade das práticas de compensação dos parceiros está positivamente associada com aprendizagem interorganizacional foi apenas parcialmente confirmada (LANE; LUBATKIN, 1998).

Nesta mesma linha de pensamento, a pesquisa desenvolvida por Lane, Salk e Lyles (2001) representa uma nova perspectiva para a pesquisa sobre a aprendizagem interorganizacional e a *performance* das empresas envolvidas, visto que os resultados sugerem que os dois componentes do conceito de capacidade absorptiva – a habilidade para compreender e a habilidade para assimilar conhecimento novo – se mostraram interdependentes, mas distintos do terceiro componente, que é a habilidade para aplicar o conhecimento. Assim, os autores mencionam que a capacidade das *joint ventures* internacionais para absorver o conhecimento das empresas parceiras pode ter somente dois dos componentes propostos e não três, conforme referenciado anteriormente (LANE; SALK; LYLES, 2001). As variáveis do modelo desenvolvido pelos autores, que contemplam os três componentes da capacidade absorptiva, estão representados na Figura 21.

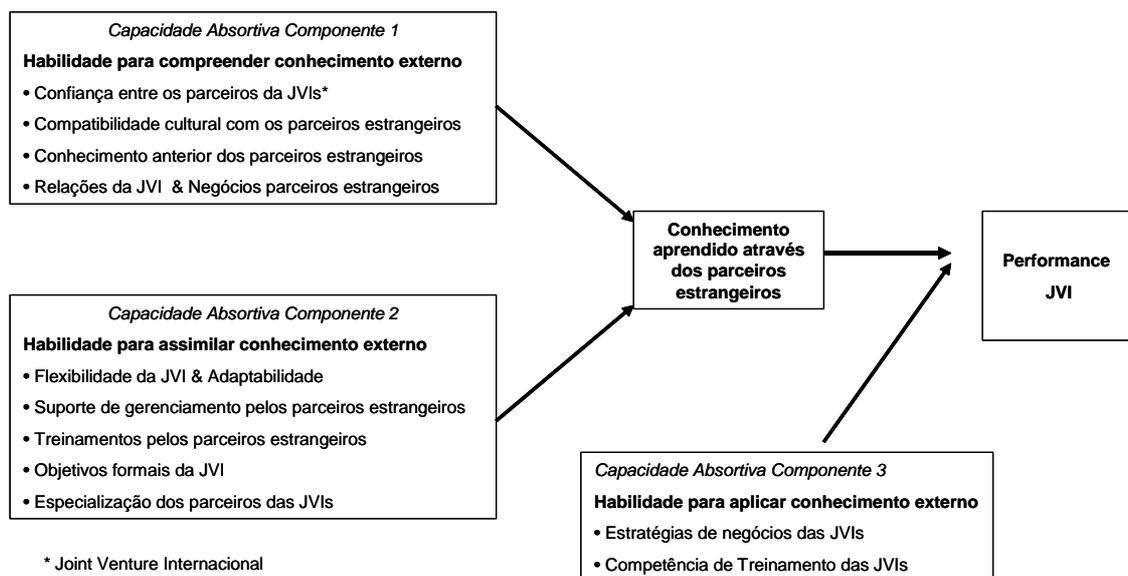


Figura 21 – Um modelo de capacidade absorptiva de aprendizagem e performance em JVI

Fonte: Lane, Salk e Lyles (2001, p. 1142).

Os resultados do estudo desenvolvido por Lane, Salk e Lyles (2001) apontam para a conclusão de que a confiança e o apoio do gerenciamento através dos parceiros estrangeiros estão diretamente associados com a *performance*, mas não diretamente com aprendizagem. Tal resultado foi considerado inesperado, já que os estudos sugerem que quanto maior a confiança nos relacionamentos, mais dispostas estarão as partes em compartilhar e trocar conhecimento. A confiança, segundo a perspectiva de diversos autores, é considerada um aspecto crítico da capacidade absorptiva, por encorajar e ajudar ativamente as empresas na compreensão do conhecimento que está sendo oferecido através dos relacionamentos interorganizacionais. Ela influencia a magnitude do conhecimento trocado e a eficiência com a qual este conhecimento é compartilhado (LANE; SALK; LYLES, 2001; INKPEN, 2000; PARKHE, 1993).

Outra contribuição relevante ao se tratar de aprendizagem interorganizacional é a apresentada por Knight (2002), que apresenta um modelo abordando formas de aprendizagem em rede, envolvendo mudanças de natureza cognitiva e comportamental através da coordenação das práticas e do compartilhamento da cognição através da rede, conforme está ilustrado na Figura 22.

		Cognição compartilhada através da rede?	
		Não	Sim
Práticas coordenadas através da rede?	Não	Não ocorre Aprendizagem em Rede	Aprendizagem em Rede Cognitiva
	Sim	Aprendizagem em Rede Comportamental	Aprendizagem em Rede Integrativa

Figura 22 – Formas de Aprendizagem em Rede, diferenciada através dos resultados de aprendizagem
Fonte: Knight (2002, p. 445).

Para Knight (2002), conforme o modelo apresentado, a aprendizagem em rede cognitiva ocorre quando há mudanças nas cognições e nas convicções comuns, porém não ocorrem mudanças nas práticas coordenadas pela rede. A aprendizagem comportamental ocorre quando os membros da rede mudam o modo pelo qual eles agem conjuntamente, porém sem mudar os objetivos compartilhados e as convicções comuns.

A aprendizagem em rede de forma integrativa, conforme Knight (2002), resulta de mudanças nas práticas utilizadas pelas organizações através da participação em redes e do

compartilhamento de cognições e relatos dos membros das redes, ocorrendo uma complementaridade entre as mudanças cognitiva e comportamental. Analisando o modelo proposto por Knight (2002), observa-se que não ocorre a aprendizagem em rede quando as práticas e as cognições não forem coordenadas nem compartilhadas pela rede.

De acordo com Knight (2002), esta tipologia de aprendizagem, apesar de ser útil, apresenta limitações ao considerar que as mudanças nas práticas interorganizacionais e nas estruturas cognitivas compartilhadas não ocorrem de modo isolado. Knight (2002) realça a importância da tipologia, na medida em que esta oferece uma compreensão de que a aprendizagem organizacional não ocorre isolada da aprendizagem individual, do mesmo modo pelo qual a aprendizagem em rede e a aprendizagem organizacional estão intimamente interligadas.

Dando seqüência a esta discussão, acrescenta-se o estudo de Lubatkin, Florin e Lane (2001). Estes autores destacam os processos envolvidos na aprendizagem interorganizacional, através do desenvolvimento de um modelo evolutivo no qual sucessivos ciclos de aprendizagem de convergência, divergência e re-orientação facilitam a criação do conhecimento entre empresas. O desenvolvimento do modelo, segundo estes autores, foi fundamentado em teorias da sociologia e da psicologia educacional, relacionadas à linha de pesquisa sobre aprendizagem cooperativa que foi desenvolvida por psicólogos sociais e educacionais (DYER; SINGH, 1998).

Para Lubatkin, Florin e Lane (2001), a aprendizagem cooperativa requer interdependência de recursos, de objetivos e de tarefas. A interdependência de recursos promove uma maior diversidade de perspectivas, e assim, facilita o alcance de um nível mais alto de aprendizagem grupal. Além disto, para os autores, também promove um senso de igualitarismo entre os participantes, facilitando que estes aprendam a apreciar o valor do conhecimento nas organizações envolvidas em relações de cooperação. A interdependência de objetivos, para Lubatkin, Florin e Lane (2001), faz com que os envolvidos percebam que podem atingir melhor os seus objetivos pessoais se trabalharem de modo cooperativo. Já a interdependência de tarefas possibilita uma melhor compreensão de que a agenda coletiva dos participantes é melhor realizada quando eles especializarem seus esforços para atividades às quais eles são individualmente mais competentes (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001).

No desenvolvimento do modelo de aprendizagem recíproca interfirma, como mostra a Figura 22, Lubatkin, Florin e Lane (2001) identificaram tipos de conhecimento que são centrais para alianças recíprocas, estruturando-os em cinco fases ou estágios denominados: a) *know-what* (domínio particular da informação, sua semântica – vocabulário, fatos, símbolos,

etc. – e episódios – os vários tipos de desafios ou problemas encontrados no domínio da informação); b) *know-how* (habilidade para articular ligações de causa e efeito); c) *know-about* (domínio informacional – áreas de *expertise* como a biotecnologia); d) *know-why* (compreensão sobre os relacionamentos que possam conter restrições não-familiares ou não-especificadas e que sejam caracterizados como resposta de um competidor ou de um consumidor a uma resistência tecnológica); e e) *know-where* (saber onde está armazenado o conhecimento de caráter tácito na empresa) (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001).

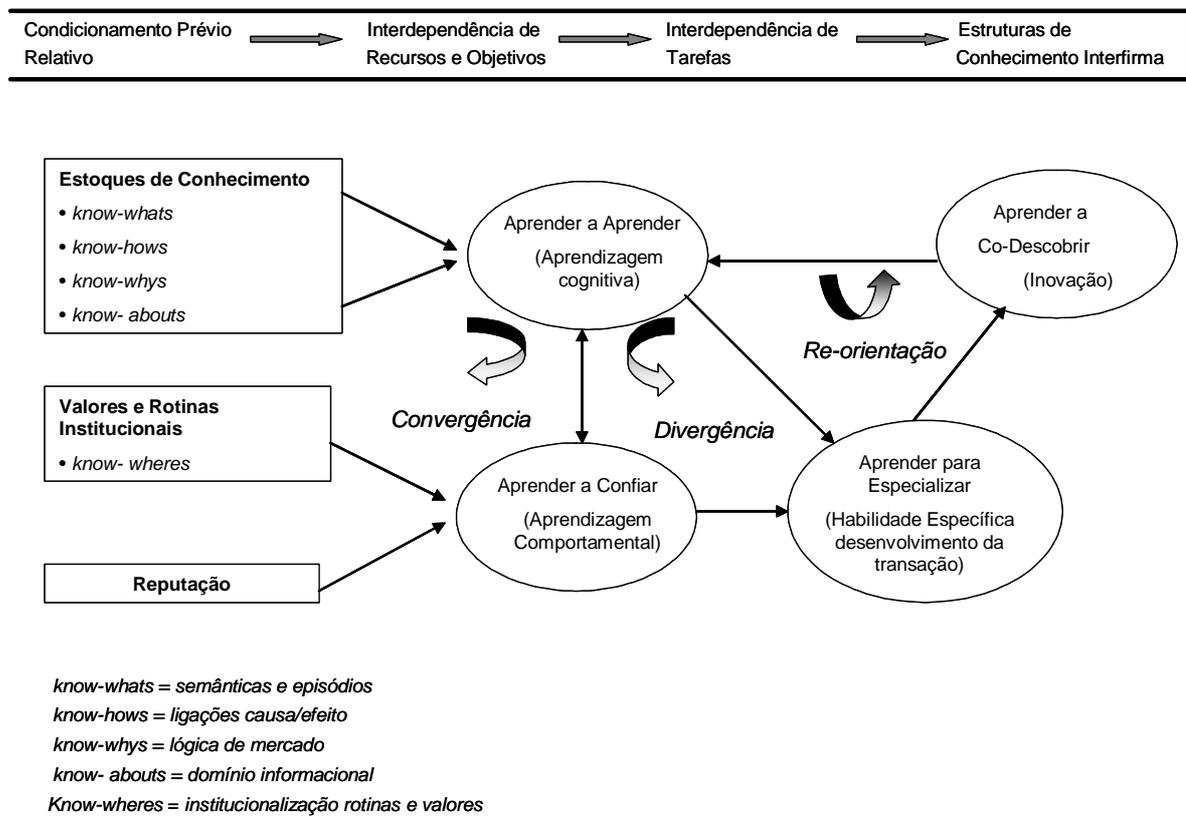


Figura 23 – Um modelo de aprendizagem recíproca interfirma

Fonte: Lubatkin, Florin e Lane (2001, p. 1362).

A Figura 23 delinea os três estágios evolutivos de aprendizagem em alianças, caracterizados como estágios de convergência, divergência e re-orientação. De acordo com Lubatkin, Florin e Lane (2001), a convergência é o primeiro dos três processos evolutivos em que o processo de aprendizagem ocorre por reciprocidade de recursos e objetivos, representando um processo interativo por meio do qual as empresas parceiras simultaneamente aprendem a confiar e aprendem a aprender. Como exemplo, os autores mencionam que, durante os encontros face-a-face que acompanham ações comuns repetidas, as empresas parceiras têm a oportunidade de reconhecer e apreciar mutuamente as estruturas

de conhecimento, valores e rotinas e a mensurar a extensão da interdependência de recursos. Lubatkin, Florin e Lane (2001) advogam que através das atividades comuns repetidas, as empresas também podem desenvolver crenças compartilhadas e alavancar a interdependência de objetivos. E este último, por sua vez, também pode conduzir à co-aprendizagem e a descobertas conjuntas, o que as motiva a permanecer comprometidas com as normas de reciprocidade e as prepara para a próxima fase do processo de aprendizagem recíproca, que é o da divergência (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001).

Na fase denominada divergência, Lubatkin, Florin e Lane (2001) mencionam que o processo de aprendizagem de empresas envolvidas em alianças de aprendizagem recíproca ocorre pela especialização através da interdependência de tarefas. Nesta fase, estes mesmos autores destacam que vários estrategistas reconheceram que as empresas podem aumentar a produtividade conjunta através da especialização cooperativa ou do investimento em recursos de transação específicos, os quais podem ser físicos (laboratórios de pesquisa), humanos (treinamento adicional, reuniões) e/ou processual (coordenação entre as rotinas das empresas). Neste estágio, as empresas têm a percepção de que cada empresa parceira pode melhor contribuir para os resultados coletivos se focar as suas ações específicas nas áreas de conhecimento que melhor dominarem (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001).

Para Lubatkin, Florin e Lane (2001), o seqüenciamento de convergência para divergência é um processo co-evolutivo interativo. Ao assumir que o estoque de conhecimento das empresas parceiras é mutuamente complementar (condicionamento prévio relativo), o processo de convergência e sua série de ações em comum pode preceder a construção de confiança entre os atores envolvidos nos relacionamentos. À medida que a confiança e a expectativa se desenvolvem, Lubatkin, Florin e Lane (2001) comentam que cada empresa fica mais disposta a aumentar o seu compromisso com a parceria, através de um fluxo de investimentos específicos e irreversíveis.

Isto posto, Lubatkin, Florin e Lane (2001) ressaltam que a progressão para o estágio final de uma estrutura de conhecimento interfirma, denominado de re-orientação, pode não ocorrer se uma empresa deixar de agir de boa fé. Ou seja, segundo eles, este estágio envolve um processo dinâmico, não-linear e indutivo de descobertas comuns que são dependentes de fatores cognitivos, comportamentais e administrativos. Para estes mesmos autores, no estágio de re-orientação, a aprendizagem em alianças somente é possível na presença de três interdependências: recursos, objetivos e tarefas. Para os autores, os estágios de convergência e divergência correspondem à aprendizagem *single loop* e o estágio de re-orientação está relacionado com a aprendizagem *double loop*, conforme proposto por Argyris e Schön (1978).

Acrescenta-se a este panorama o estudo desenvolvido por Nielsen (2002), que inclui dois elementos significativos que conduzem a resultados diferentes, em termos de aprendizagem e criação de conhecimento para os parceiros envolvidos em relações de colaboração. Tais elementos são: complementaridade de conhecimento na rede e sinergia de conhecimento na rede. Este mesmo autor rompe com a suposição tradicional de complementaridade de recursos como uma necessidade para o sucesso na colaboração. E assim, propõe uma abordagem mais dinâmica baseada na sinergia de conhecimentos através da rede. A complementaridade de conhecimento na rede tende a facilitar a transferência do conhecimento que é predominantemente explícito (formal), focando na solução de problemas atuais, visto que a motivação das empresas em práticas colaborativas se deve à obtenção de conhecimentos complementares (NIELSEN, 2002).

Nielsen (2002) relaciona o grau de complementaridade na base de conhecimento com a lógica de *exploration* (descoberta de novas oportunidades) e *exploitation* (explorar uma capacidade existente) proposta por March (1991). De acordo com March (1991), quanto mais alto o grau de complementaridade na base de conhecimento, mais provável será que a colaboração se mova em direção à *exploitation* e, desta forma, diminuirá o grau de incerteza, tal como a necessidade para mecanismos de controle/coordenação e vice-versa.

A perspectiva de sinergia de conhecimento na rede, na visão de Nielsen (2002), desloca tanto a unidade de análise da firma quanto do uso de seus recursos, ao focar na combinação entre as capacidades intra-firmas e as dependências inter-firmas, através do conceito de coopetição.

Esta abordagem, segundo Nielsen (2002) foca simultaneamente em competências específicas internas e externas, representando um importante papel na criação de capacidades relacionadas com conhecimento novo, e desafiando as normas, sistemas e facilitando, assim, a sinergia colaborativa. Esta perspectiva de sinergia de conhecimento da rede, contrariamente à perspectiva de complementaridade de conhecimento, mencionada anteriormente, está associada a um alto grau de incerteza e risco. Retornando-se às contribuições de March (1991), Nielsen (2002) relaciona esta perspectiva com a lógica de *exploration*, ou seja, de descobertas de novas oportunidades e de capacidades, bem como de investimentos na capacidade absorptiva das firmas. Como mencionado por March (1991), os retornos da *exploitation* são mais próximos no tempo e mais certos, quando forem comparados aos retornos associados à *exploration*.

No desenvolvimento de seu construto teórico, Nielsen (2002) aponta três elementos e os relaciona aos dois tipos de conhecimento propostos em seu estudo, sendo eles: grau de

incerteza, mecanismos de controle e tempo. Com base nestes elementos, Nielsen (2002) apresenta a proposição de que o grau de incerteza e a necessidade de mecanismos de controle são altos, quando o grau de sinergia do conhecimento na rede também for alto. Já em relação à variável tempo, Nielsen (2002) supõe que a cooperação entre os parceiros, provavelmente, continuará por mais tempo quando houver complementaridade de conhecimento na rede, ao contrário dos casos entre parceiros onde houver sinergia do conhecimento na rede.

Com base no exposto, Nielsen (2002) compartilha da concepção de que as organizações firmam parcerias estratégicas com o objetivo de aprender e de adquirir produtos, habilidades e conhecimentos, ou para maximizar a utilização de ativos complementares através das outras empresas parceiras. Estes objetivos estão consistentes com a dicotomia apresentada por March (1991), entre explorar recursos e capacidades existentes (*to exploit*) e/ou explorar novas oportunidades (*to explore*).

Especialmente no que se refere à aprendizagem interorganizacional, vale ressaltar que os aspectos conceituais aprofundados neste item fizeram emergir elementos considerados essenciais, os quais podem contribuir para o fortalecimento dos relacionamentos cooperativos entre organizações inseridas em um contexto de rede. Estes aspectos serão apresentados na próxima seção.

2.3.3.3 Elementos envolvidos no Processo de Aprendizagem Interorganizacional: Reforçando o Caráter Interdisciplinar e Multidimensional da Aprendizagem Interorganizacional

O quadro teórico de referência apresentado neste trabalho fez emergirem e permitiu o levantamento de elementos considerados essenciais à aprendizagem interorganizacional, que podem contribuir com o fortalecimento e a manutenção dos relacionamentos cooperativos. Com o intuito de obter elementos que realmente atendessem aos objetivos propostos neste estudo, foi selecionado um conjunto de elementos, decorrentes do corpo teórico e de estudos empíricos realizados pelos mais diversos autores, que foram agrupados em duas dimensões, apresentadas a seguir. Estes elementos foram referendados por *experts* que estudam a temática da aprendizagem e podem ser visualizados na Quadro 6, a seguir.

Elementos	Conceituação	Autores
Capacidade Absortiva	Habilidade das empresas para reconhecer, assimilar e aplicar novos conhecimentos externos.	Cohen e Levinthal (1990)
Similaridade de conhecimentos/base simétrica de conhecimentos/conhecimentos homogêneos	Base de conhecimento similar (homogêneo) entre as empresas parceiras. Há uma simetria de conhecimentos que estão sendo compartilhados entre as empresas.	Nielsen (2002). Lane e Lubatkin (1998)
Base assimétrica de conhecimentos/conhecimentos heterogêneos	Base de conhecimento distinta (heterogêneo) entre as empresas parceiras. Há uma assimetria de conhecimentos partilhados entre as empresas.	Nielsen (2002) Lane e Lubatkin (1998)
Normas e Valores Compatíveis	Similaridade nas políticas de compensação – quando as normas e valores são similares entre as empresas parceiras.	Lane e Lubatkin (1998)
Comunidades de pesquisa compartilhadas	Habilidade em trabalhar em equipe e prioridades organizacionais similares.	Lane e Lubatkin (1998)
Estruturas Organizacionais similares	Grau de formalização e centralização da gestão entre as empresas parceiras.	Lane e Lubatkin (1998) Levinson e Asahi (1995)
Confiança entre os parceiros	Nível de confiança entre os parceiros. Formas de manifestação da confiança: calculista, cognitiva e normativa e/ou forte, semi-forte e fraca.	Barney e Hansen (1994) Child e Faulkner (1998) Child (1999) Larsson <i>et al.</i> (1998)
Compatibilidade cultural entre os parceiros	Examinar a natureza de uma cultura e seus valores. Grau que uma cultura abraça a mudança e concomitantemente a aprendizagem que dela pode resultar. Grau de institucionalização de uma cultura.	Levinson e Asahi (1995)
Conhecimento anterior dos parceiros	O conhecimento anterior dos parceiros proporciona o desenvolvimento de <i>know-how</i> colaborativo e esta experiência contribui com futuros benefícios advindos do processo colaborativo. A capacidade de aprendizagem será aumentada quando o objeto de aprendizagem está relacionado ao que já é conhecido.	Inkpen (2000) Simonin (1999)
Treinamento conjunto	O <i>mix</i> de conhecimentos e habilidades dos parceiros envolvidos possibilitam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades ou produtos novos de forma conjunta. As empresas parceiras não somente aprendem a melhorar a base do conhecimento que possuem, como também aprendem como aprender juntos e como explorar este novo conhecimento que os torna interdependentes.	Lubatkin, Florin e Lane (2001)
Capacidade de comunicação	Além de reconhecer, assimilar e aplicar o conhecimento novo, também deve-se identificar o grau com que este conhecimento é comunicado através das empresas parceiras.	Cohen e Levinthal (1990)
Mecanismos de controle/governança	Unilaterais (controle de autoridade por uma empresa) e bilaterais (baseado em normas de relações mútuas)	Nielsen (2002) Morh e Sengupta (2002)
Interdependência de tarefas	A interdependência de recursos promove uma diversidade de perspectivas que facilitam o alcance de um nível mais alto de aprendizagem grupal e um senso de igualitarismo entre os participantes ao aprenderem a apreciar o valor do conhecimento das organizações envolvidas em relações de cooperação.	Lubatkin, Florin e Lane (2001)
Interdependência de objetivos	Faz com que os envolvidos percebam que podem atingir melhor seus objetivos pessoais trabalhando de modo cooperativo.	Lubatkin, Florin e Lane (2001)

Interdependência de recursos	Possibilita uma melhor compreensão de que a agenda coletiva dos participantes é melhor realizada quando eles especializarem seus esforços para atividades às quais eles são individualmente mais competentes	Lubatkin, Florin e Lane (2001)
Incerteza	Grau de incerteza envolvido nos relacionamentos relacionados com a complementaridade de conhecimentos ou sinergia de conhecimentos.	Nielsen (2002)
Tempo de duração dos relacionamentos	Tempo envolvido desde a formação até o momento atual de duração dos relacionamentos.	Nielsen (2002)
Transferência de conhecimento tácito	Conhecimento tácito é difícil de ser imitável e comunicado.	Nonaka e Takeuchi (1997) Nielsen (2002) Larsson <i>et al.</i> (1998)
Transferência de conhecimento explícito	A transferência de conhecimento explícito (observável) pode guiar o desenvolvimento de capacidades, mas não permite às organizações torná-lo único, menos imitável e com maior valor estratégico.	Nielsen (2002) Nonaka e Takeuchi (1997) Larsson <i>et al.</i> (1998)
Criação de novos conhecimentos (<i>to explore</i>)	As empresas parcerias priorizam a exploração de novas oportunidades e novos conhecimentos.	Nielsen (2002) March (1991) Larsson <i>et al.</i> (1998)
Estrutura da Rede	Refere-se ao número de organizações da rede, o local (central ou periférica) de uma organização participante de uma rede, o nível de conexões entre as organizações e o <i>embeddedness</i> da estrutura em outras redes.	Levinson e Asahi (1995)
Tecnologia	Importância dada pelas organizações aos avanços tecnológicos. A tecnologia da informação, por exemplo, podem facilitar uma multiplicidade de conexões entre organizações participantes de uma aliança e a transferência do conhecimento.	Levinson e Asahi (1995)

Quadro 6 –Elementos de Aprendizagem Interorganizacional

Fonte: elaborado com base nos autores consultados.

Após a identificação dos elementos apresentados no Quadro 6, procurou-se agrupá-los em dimensões, classificando-os em dimensão cognitiva/estrutural (Figura 24) e em dimensão social/comportamental (Figura 25). A classificação nestas duas dimensões foi inspirada nos estudos desenvolvidos por Easterby-Smith e Araújo (2001) e por Antonello (2004), que defendem que a distinção mais significativa entre os autores que escrevem sobre aprendizagem organizacional pode ser resumida de acordo com a ênfase que estes autores atribuem à aprendizagem: como um processo técnico ou como um processo social. Assim, procurou-se ampliar estas dimensões para o nível interorganizacional, por entender-se que a ênfase atribuída à aprendizagem interorganizacional contempla estas duas dimensões. No presente trabalho, a dimensão cognitiva/estrutural está mais relacionada à visão técnica proposta por Easterby-Smith e Araújo (2001) e a dimensão social/comportamental à visão social apontada pelos mesmos autores.

A dimensão cognitiva/estrutural consiste de elementos relacionados à capacidade das organizações em identificar, adquirir, internalizar e transferir conhecimentos. Além disto, envolve aspectos relacionados a simetrias e assimetrias de conhecimentos, conhecimento anterior dos parceiros, realização de pesquisas conjuntas, grau de interdependência de tarefas e recursos, bem como variáveis relacionadas ao tempo, tecnologia e estrutura das empresas e das redes, como visualiza-se na Figura 24.

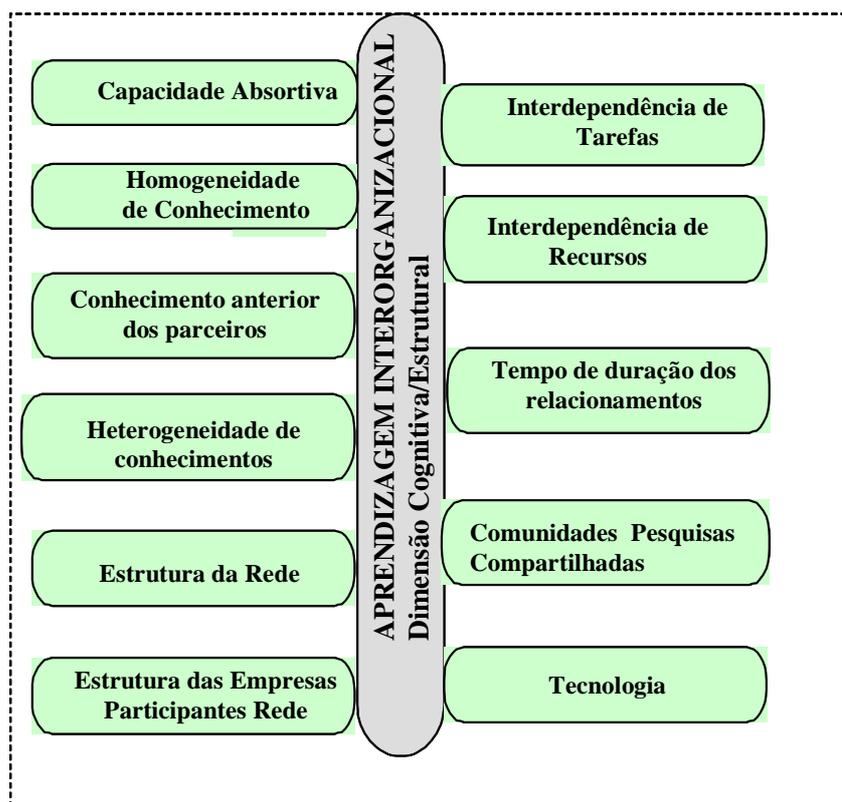


Figura 24 – Elementos de aprendizagem interorganizacional – Dimensão Cognitiva/Estrutural

Fonte: elaborado com base nos autores consultados

A dimensão comportamental/social focaliza aspectos relacionados às interações entre as organizações envolvidas em ações colaborativas, como demonstrado na Figura 25. Os elementos agrupados nesta dimensão procuram manifestar os modos pelos quais as organizações se comportam quando estão trabalhando conjuntamente, bem como focalizam a confiança, a comunicação, a transferência de conhecimento tácito e explícito, o treinamento conjunto, os mecanismos de controle/governança, a interdependência de objetivos, a criação de novos conhecimentos, a existência de normas e valores compatíveis, a cultura e a incerteza como aspectos relevantes a serem observados ao se analisar o processo de aprendizagem interorganizacional.

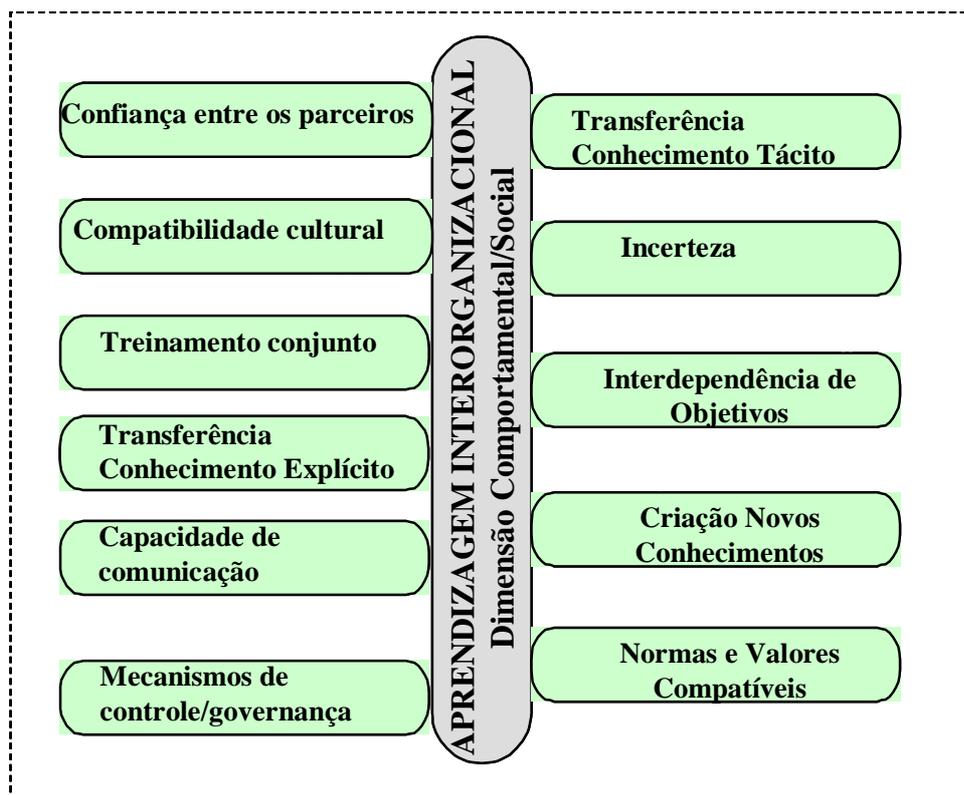


Figura 25 – Elementos de aprendizagem interorganizacional – Dimensão Comportamental/Social
 Fonte: elaborado com base nos autores consultados

O conjunto de concepções e evidências teóricas apresentadas estimulou uma tentativa de síntese e articulação dos conceitos apresentados neste estudo, a qual será apresentada na seção seguinte.

2.4 SÍNTESE E UMA TENTATIVA DE ARTICULAÇÃO DO QUADRO CONCEITUAL

A emergência de novas realidades no contexto organizacional tem sido caracterizada pelo surgimento de redes interorganizacionais, sendo estas consideradas como um mecanismo efetivo de coordenação das atividades que envolvem as organizações, além de ser uma estrutura alternativa capaz de promover a competitividade e a continuidade das atividades das empresas, em um ambiente incerto e mutável (VIZEU, 2003), especialmente ao se tratar de empresas de pequeno e médio portes. Como síntese, optou-se por apresentar o estudo desenvolvido por Balestrin e Vargas (2002), no qual os autores fizeram uma compilação de diferentes abordagens teóricas desenvolvidas para o estudo de redes interorganizacionais, e procuraram analisar, com maior clareza, as principais evidências em relação a este tema.

Assim, os principais elementos enfatizados por Balestrin e Vargas (2002) são apresentados a seguir: (a) diferentes correntes paradigmáticas e diferentes correntes teóricas estudam a temática das redes interorganizacionais; (b) a formação de redes interorganizacionais apresenta dimensões contingenciais, além de dimensões estruturais como conectividade, coerência e infra-estrutura; (c) fluidez, economias relacionais, aprendizagem, economias de escala, acesso a recursos tangíveis e intangíveis, redução dos custos de transação e credibilidade organizacional são atributos estratégicos que as redes interorganizacionais apresentam, sendo fatores que influenciam fortemente a performance das organizações; (d) há uma ampla variedade de tipologias de redes, sendo que estas redes podem ser classificadas a partir da observação de quatro elementos-chave: cooperação, hierarquia, contrato e convivência e ; (e) por fim, Balestrin e Vargas (2002) ressaltam que a configuração de redes pode facilitar a melhoria de competitividade das PMEs frente às grandes empresas (BALESTRIN; VARGAS, 2002).

A evidência destes aspectos reforça a complexidade e o caráter interdisciplinar que o estudo de redes interorganizacionais deve apresentar. Estes aspectos são reforçados por Loiola e Moura (1997), ao apresentarem noções diferenciadas que indicam os múltiplos conceitos de rede, tais como: cooperação/competição, efemeridade/permanência, solidariedade/conflito, igualdade/diversidade e racionalidade instrumental/racionalidade comunicativa. Tais dicotomias e polaridades, na visão das autoras, permitem revelar a complexidade das interações existentes entre as organizações em rede. Esta complexidade também pode ser detectada pelo fato de este fenômeno estar sendo foco de análise em diversos campos do conhecimento.

Os aportes teóricos utilizados no presente estudo mostraram que as estratégias de cooperação e de relacionamentos entre as empresas que atuam em redes interorganizacionais representam um avanço, no sentido de incorporar outras dimensões na análise dos fenômenos organizacionais, além de estudos que abordem isoladamente a dimensão econômica ou a transacional. Apesar de o oportunismo ser um dos elementos teóricos de importância mais relevante, quando se estudam relacionamentos interorganizacionais horizontais, também pode ser ressaltado que a confiança e o aprendizado têm sido constatados, nos diferentes estudos realizados, como forças que conduzem e fortalecem tanto a formação de redes quanto as relações entre as mais diversas organizações que integram tais redes. O estudo desenvolvido por Begnis, Pedrozo e Estivaleta (2005), ao identificar os enfoques e as teorias de base sobre a temática da cooperação interorganizacional, destaca que existe uma grande obtenção de vantagens em termos de custos de transação, mas também sinaliza para o fato de que a

confiança e o aprendizado são elementos centrais nos relacionamentos interfirmas, contribuindo tanto para a formação quanto para o sucesso destes relacionamentos. Além disto, estes mesmos autores mencionam que os estudos sobre relacionamentos interorganizacionais têm avançado ao incorporar a lógica da Teoria das Redes Sociais, no que se refere à formação de capital social como base para a formação de alianças estratégicas.

Vale acrescentar o entendimento de Marcon e Moinet (2000) ao postularem que a capacidade de aprendizagem coletiva entre as organizações envolvidas em relacionamentos é um dos atributos que fazem das redes a configuração organizacional mais adequada para a consecução de determinados objetivos estratégicos.

No entanto, em se tratando da temática da aprendizagem, uma linha de discussão que se constata ao analisar os estudos sobre aprendizagem organizacional se refere à falta de nitidez na demarcação entre as aprendizagens nos níveis individual e organizacional (MATOS; IPIRANGA, 2004). Matos e Ipiranga (2004) enfatizam que, apesar do interesse em tratar este assunto, esta delimitação ainda não foi alcançada, porém muitos pesquisadores empreendem esforços no sentido de promover possíveis articulações entre estes dois níveis.

Com base nisto, constatou-se, através de pesquisa na literatura, a existência de duas correntes de pensamento a respeito da aprendizagem individual e organizacional. Na visão de Freitas e Guimarães (2004), existe uma corrente que defende que somente os indivíduos aprendem, ou seja, que eles são considerados os sujeitos principais do processo de aprendizagem, e que a aprendizagem organizacional deve ser considerada como a soma da aprendizagem dos indivíduos que a compõem. Uma das sustentações para esta corrente é fornecida por Senge (1990, p. 135), ao mencionar que “as organizações só aprendem através dos indivíduos que aprendem. O aprendizado individual não garante o aprendizado organizacional, mas sem ele, não há como ocorrer o aprendizado organizacional”.

A outra corrente, segundo Freitas e Guimarães (2004), defende o pressuposto de que pode haver aprendizagem organizacional independentemente da aprendizagem individual, ou seja, que pode ocorrer aprendizagem nas organizações em nível sistêmico, mesmo sem que haja uma aprendizagem individual, como também pode ocorrer aprendizagem individual sem que ocorra aprendizagem organizacional (FREITAS; GUIMARÃES, 2004). Esta outra vertente de pensamento encontra respaldo no estudo de Probst e Büchel (1997), ao defenderem que a aprendizagem organizacional não pode ser equiparada a processos e comportamentos de indivíduos, porque o conhecimento dos indivíduos tem alguns componentes que não são acessíveis à organização, assim como as organizações podem arquivar seu conhecimento em sistemas que não estão mais presentes no conhecimento

arquivado pelos indivíduos. Para estes autores, as organizações têm sistemas de arquivo, mapas cognitivos, memórias, mitos e ideologias que, como o cérebro humano, contêm princípios, diretrizes, valores e hipóteses sobre relacionamentos internos e externos, e isto tudo fica arquivado na memória organizacional.

Na visão de Probst e Büchel (1997, p. 17):

A aprendizagem organizacional ocorre através de indivíduos e sua interação que, juntos constituem um todo diferente com suas próprias capacidades e características. A aprendizagem por meio de um sistema social não pode ser equiparada à soma do processo de aprendizagem a que os indivíduos se submetem e os resultados desse processo.

Para exemplificar, Probst e Büchel (1997) fazem uma analogia com o desempenho de um time de voleibol, que não pode ser equiparado à soma das habilidades dos jogadores individualmente ou de seus estilos de jogar.

A falta de uma demarcação nítida entre as duas esferas de aprendizagem (MATOS; IPIRANGA, 2004) – individual e organizacional – expressa nos pensamentos mencionados anteriormente, acentua o dilema existente entre estes dois níveis de aprendizagem e encontra respaldo no estudo de Argyris e Schön, (1996, p. 9), quando estes autores expressaram que:

Existe algo paradoxal aqui. Organizações não são meramente coleções de indivíduos, embora não existam organizações sem essas coleções. Da mesma forma, a aprendizagem organizacional não é meramente aprendizagem individual, embora organizações aprendam somente através da experiência e da ação dos indivíduos.

Com base no exposto, um dos aspectos que merece destaque se refere à inexistência de uma delimitação clara entre a aprendizagem no nível individual e no nível organizacional (MATOS; IPIRANGA, 2004). Este aspecto é fortemente evidenciado nas abordagens propostas por Argyris e Schön (1978), Fiol e Lyles (1985), Senge (1990); Sweringa e Wierdsma (1995), Nonaka e Takeuchi (1997), Probst e Büchel (1997), Child e Faulkner (1998), Crossan, Lane e White (1999), e Ciborra e Andreu (2002), conforme pode ser visualizado na Figura 26.

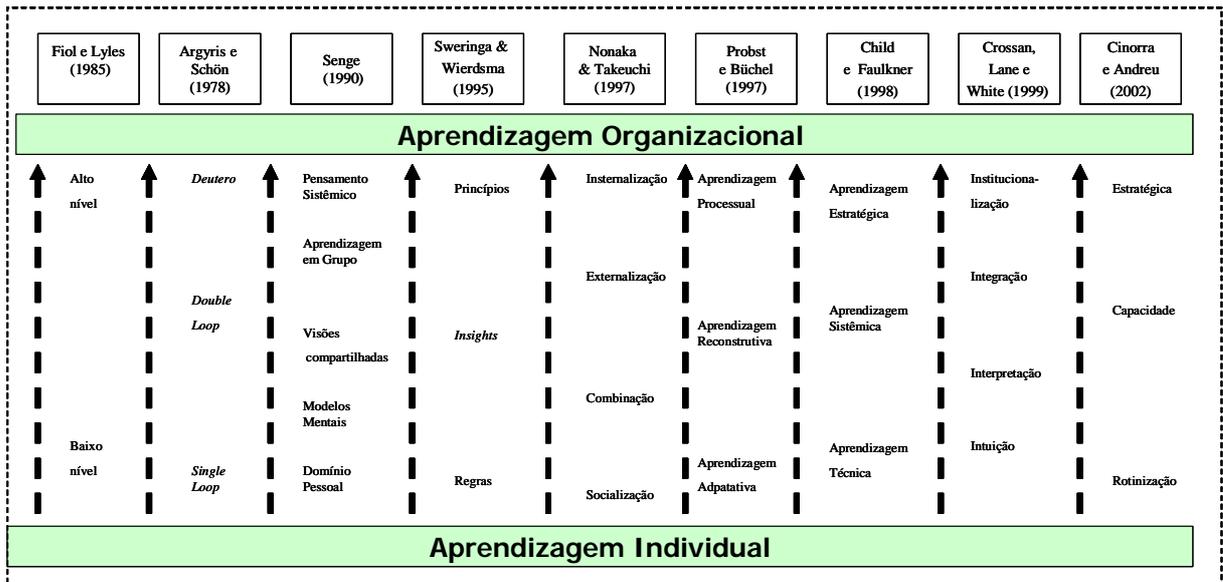


Figura 26 – Passagem da Aprendizagem Individual para a Aprendizagem Organizacional
 Fonte: elaborado com base nos autores consultados

O referencial teórico aqui apresentado sublinha a natureza dinâmica do processo de aprendizagem nas organizações, bem como a dificuldade para explicar como ocorre a transferência do nível individual para o nível organizacional. De acordo com o entendimento de Bastos *et al.* (2002) há uma certa hegemonia de que a passagem da aprendizagem do nível individual para o organizacional ocorre quando conhecimentos, visões e atitudes passam a ser compartilhados pelo coletivo culminando com novas formas de agir na organização.

Na visão de Probst e Büchel (1997), várias fases devem ser ultrapassadas antes de se passar da aprendizagem individual para a organizacional. Para isto, os autores apresentam a visão de Klimecki e Lassleben (1994), ao postularem que a mudança depende de três elementos essenciais: comunicação, transparência e integração, conforme pode ser visualizado na Figura 27, a seguir.

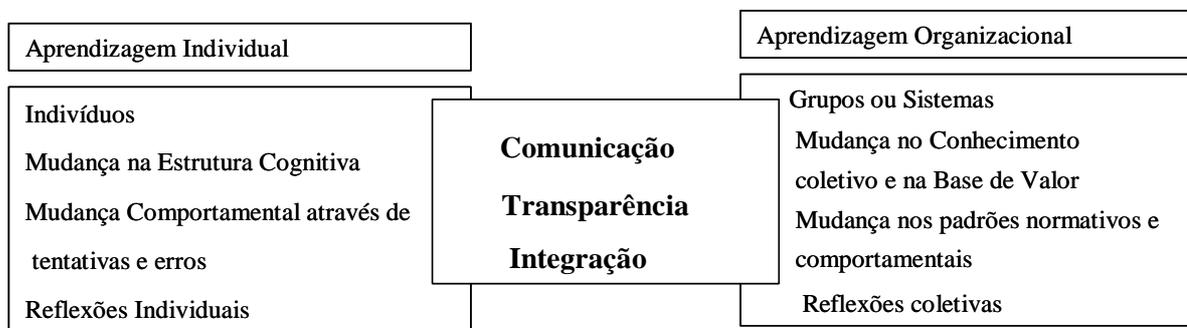


Figura 27 – Ligação transformacional entre a aprendizagem individual e a organizacional
 Fonte: Probst e Büchel (1997, p. 21).

De acordo com Probst e Büchel (1997), para que o conhecimento individual possa ser transformado em conhecimento organizacional, o processo de comunicação deve ser acessível e transparente a todos os membros da organização. Uma terceira exigência para ultrapassar o *gap* entre aprendizagem individual e organizacional se refere à integração. Se o conhecimento dos indivíduos estiver disponível a todos os membros da organização, então estes indivíduos serão capazes de integrar suas ações no conjunto organizacional (PROBST; BÜCHEL, 1997). Assim, os autores postulam que os indivíduos necessitam de uma estrutura de suporte para seu próprio desenvolvimento pessoal, e que a organização necessita facilitar a ação organizacional.

Deste modo, pode ser estabelecida uma relação entre estes elementos (comunicação, transparência e integração), apresentados pelos autores, e as dimensões contempladas no *framework* de estratégias de aprendizagem interorganizacional propostas por Larsson *et al.* (1998). Para Larsson *et al.* (1998), a aprendizagem interorganizacional pode ser alcançada através da combinação das dimensões de transparência e receptividade para descobrir e absorver conhecimentos através das interações entre as organizações.

Quanto aos pontos de convergência encontrados na literatura (CABRAL, 2001), pode ser evidenciada a existência de distintos níveis de aprendizagem, tal como expresso por diversos autores, como está demonstrado na Figura 28.

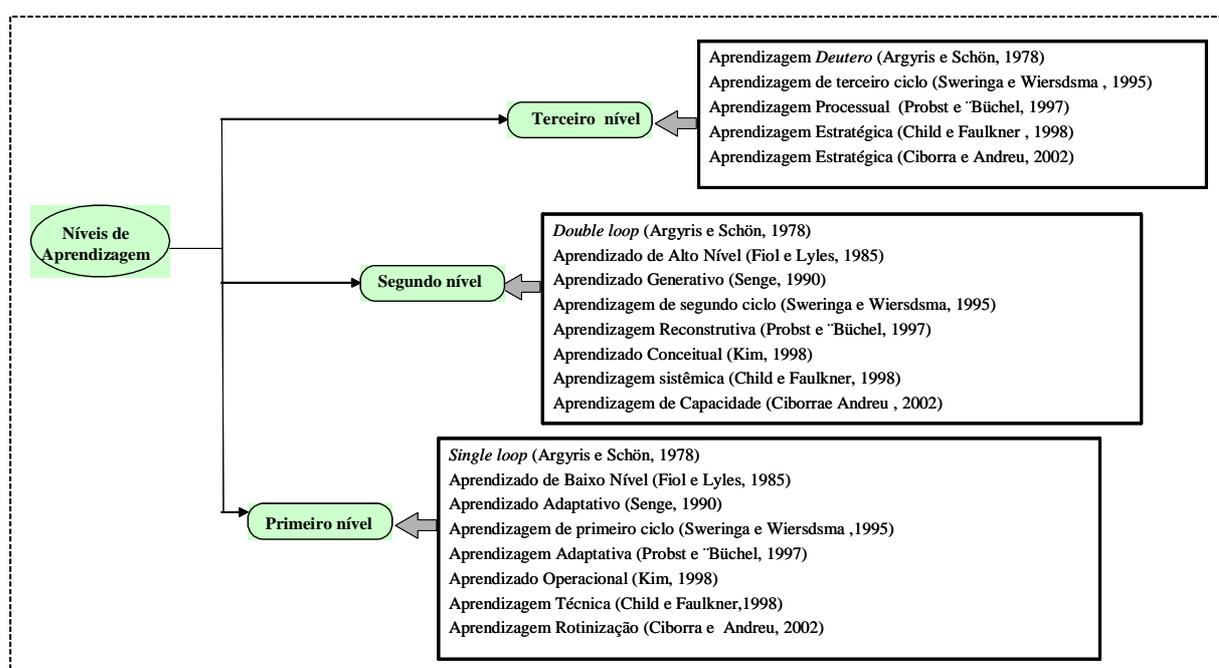


Figura 28 – Níveis de Aprendizagem Organizacional, segundo a perspectiva de diferentes autores

Fonte: elaborado com base nos autores consultados

Como ilustra a Figura 28, há uma predominância, na literatura, de dois níveis de aprendizagem. No entanto, autores como Argyris e Schön (1978), Sweringa e Wierdsma (1995), Probst e Büchel (1997), Child e Faulkner (1998), e Ciborra e Andreu (2002) passaram a incorporar um terceiro nível de aprendizagem, colocando em discussão a razão de existir da organização, a identidade da mesma. Como a existência de níveis de aprendizagem é um ponto de convergência encontrado na literatura (FIOL; LYLES, 1985; CABRAL, 2001), acrescentam-se aqui as seguintes questões: *No processo de aprendizagem interorganizacional, como estes níveis são tratados pelos autores? Que relações podem ser estabelecidas entre os níveis de aprendizagem organizacional e os elementos de aprendizagem interorganizacional? O processo de aprendizagem organizacional é diferente do da aprendizagem interorganizacional?*

As concepções teóricas e os estudos apresentados nas seções anteriores deste trabalho possibilitaram a elaboração de respostas aos questionamentos efetuados acima. No que se refere aos níveis de aprendizagem organizacional e de aprendizagem interorganizacional, entende-se, através de uma revisita ao estudo de Levinson e Asahi (1995), que se pode estabelecer uma relação deste com os passos envolvidos no processo de aprendizagem interorganizacional, como se visualiza na Figura 29.

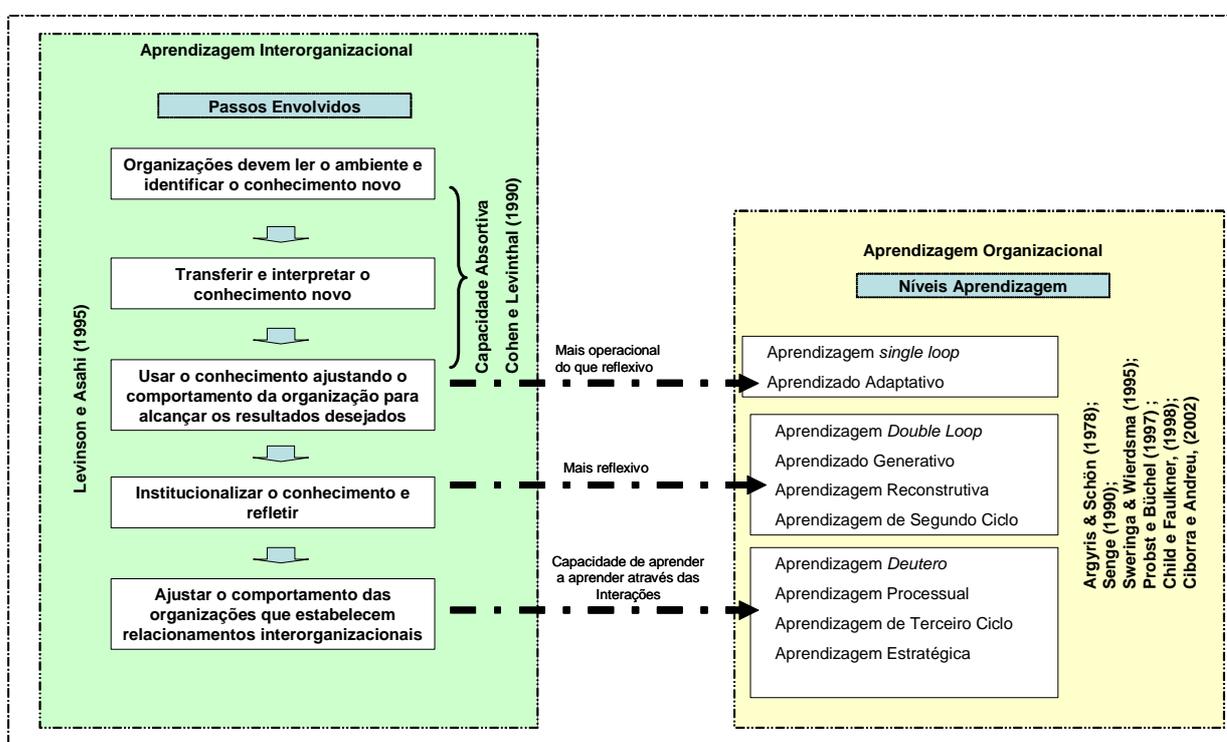


Figura 29 – Relações entre os passos envolvidos no Processo Aprendizagem Interorganizacional e os Níveis de Aprendizagem Organizacional

Fonte: Elaborado com base em Levinson e Asahi (1995)

Tomando-se por base o entendimento de Levinson e Asahi (1995), a aprendizagem *single loop*, por exemplo, estaria relacionada com a habilidade de uma empresa reconhecer e assimilar o valor do novo conhecimento externo (COHEN; LEVINTHAL, 1990). Em outras palavras, seria a fase de identificação do novo conhecimento, do processo de utilização deste conhecimento e da realização dos ajustes necessários (LEVINSON; ASAHI, 1995), que se relaciona com o *loop* de identificação de erros ou anomalias (ARGYRIS; SCHÖN, 1978), refletindo a interpretação da organização sobre o ambiente e sobre si mesma (aprendizado adaptativo; SENGE, 1990). Relaciona-se, também, com a aprendizagem adaptativa (PROBST; BÜCHEL, 1997), na medida em que os membros das organizações interagem com o ambiente, adquirindo novas informações e descartando as velhas, ou seja, que as organizações estão se adaptando às mudanças ambientais.

A aprendizagem *double loop*, de acordo com a linha de pensamento de Levinson e Asahi (1995), se relaciona com a habilidade da empresa para aplicar o novo conhecimento (COHEN; LEVINTHAL, 1990), dentro de um processo mais reflexivo de institucionalização do conhecimento elaborado para melhor se alcançar os resultados desejados. Este estágio foca no porquê de as coisas serem feitas, envolvendo o questionamento dos valores da organização (aprendizagem *double loop*, ARGYRIS; SCHÖN, 1978, da aprendizagem de terceiro ciclo de SWERINGA; WIERDSMA, 1995), da habilidade para transferir conhecimento e da capacidade para modificar o comportamento das organizações (aprendizado generativo; SENGE, 1990). Também se pode estabelecer uma relação entre a aprendizagem *double loop* e a aprendizagem reconstrutiva de Probst e Büchel (1997), visto que este nível de aprendizagem envolve mudanças mais profundas nas estruturas cognitivas, e não apenas adaptações comportamentais. Há uma reestruturação de normas, de valores e de prioridades.

Já a *deutero* aprendizagem (ARGYRIS; SCHÖN, 1978), a aprendizagem processual (PROBST; BÜCHEL, 1997), a aprendizagem de terceiro ciclo (SWERINGA; WIERDSMA, 1995), e a aprendizagem estratégica (CHILD; FAULKNER, 1998; CIBORRA; ANDREU, 2002), que se relacionam com o questionamento da razão de ser da organização, dos princípios nos quais ela se encontra alicerçada – inclusive no que se refere à capacidade de a organização aprender a aprender através das interações com demais organizações – e da participação em arranjos interorganizacionais. Este nível de aprendizagem também pode ser relacionado com o estágio em que ocorre o ajustamento do comportamento da aliança (LEVINSON; ASAHI, 1995), ou seja, com a fase em que as organizações que estabelecem

relacionamentos interorganizacionais ajustam seus comportamentos através das interações entre a empresa e seus parceiros.

Em relação à indagação sobre a existência de diferenças entre a aprendizagem organizacional e a interorganizacional, entende-se que, embora exista uma inter-relação envolvendo ambas, a aprendizagem interorganizacional é mais do que a soma das aprendizagens ocorridas nas organizações envolvidas em relações de parceria. Para endossar este posicionamento, retomam-se aqui as contribuições de Larsson *et al.* (1998) sobre aprendizagem interorganizacional, relativas à idéia de sinergia de aprendizagem que se dá através das interações entre as organizações envolvidas. Também reforçando tal posição estão as opiniões de Knight (2002), que defende que se, por meio das interações entre um grupo de empresas ocorrer uma mudança comportamental ou nas estruturas cognitivas, se poderá dizer que ocorreu aprendizagem interorganizacional. Em decorrência destes processos, as organizações inseridas em relacionamentos interorganizacionais também podem aprender, assim como as alianças, cadeias e redes interorganizacionais. Estas conclusões reforçam tanto a dinâmica deste processo quanto a inter-relação existente entre os dois conceitos, apesar de eles serem distintos.

Outro aspecto que merece ser aprofundado, e que também pode contribuir para a distinção entre a aprendizagem organizacional e interorganizacional se relaciona com a questão da hierarquia e da autonomia por parte das organizações, conforme se procurou representar na Figura 30, a seguir.

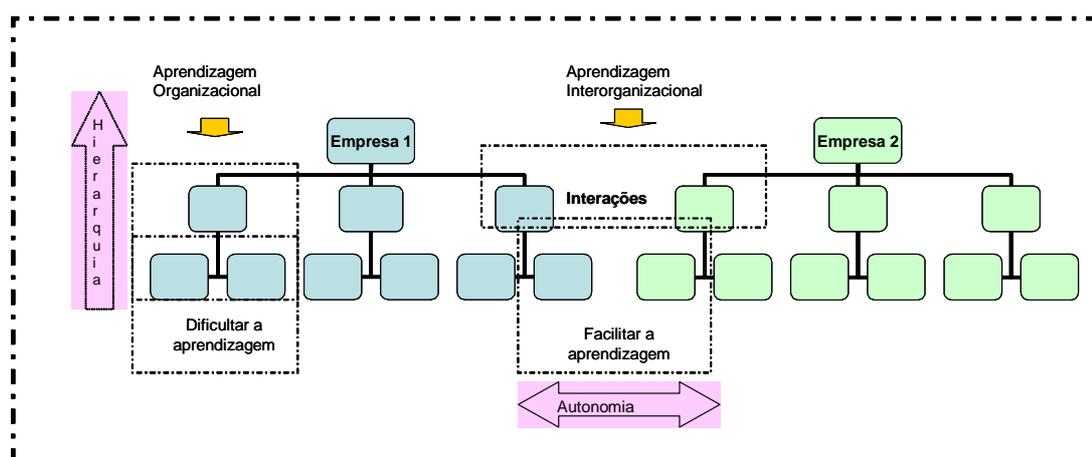


Figura 30 – Aprendizagem Organizacional e Interorganizacional

Fonte: elaborado pela autora

Considerando-se a aprendizagem no contexto organizacional, percebe-se a existência de uma hierarquia rígida, que pode ser considerada como um fator limitador para o processo

de aprendizagem, dificultando tanto a transferência de conhecimentos quanto a circulação do conhecimento tácito. Esta relação hierárquica, segundo Barin-Cruz, Pedrozo e Estivalet (2006) pode fazer com que os indivíduos não desenvolvam um alto nível de consciência sobre as ações que realizam, limitando-se a uma relação de dependência à organização, ocorrendo, neste caso, apenas uma aprendizagem de *single loop*.

Já no contexto dos relacionamentos interorganizacionais, há uma certa autonomia por parte das organizações parceiras, o que pode potencializar as interações entre as empresas e, conseqüentemente, contribuir para o processo de aprendizagem ao facilitar a transferência de conhecimentos tácito e explícito. Neste caso, através das interações há maior probabilidade de ocorrer aprendizagem *double loop*, que segundo Barin-Cruz, Pedrozo e Estivalet (2006), pode-se estabelecer uma relação de autonomia-dependente, pois as pessoas podem, concomitantemente, influenciar as estratégias coletivas através de novas idéias e do estímulo à criatividade e continuarem cumprindo com as suas obrigações.

Esta inter-relação nos remete ao conceito de *holon*, cunhado por Koestler (1969; 1978), que pode ser considerado uma contribuição importante na análise dos sistemas sociais. Koestler (1969; 1978) procura explicar as inter-relações existentes entre os sistemas complexos ao utilizar conjuntamente dois conceitos gregos que dão a idéia de totalidade (*holo*) e de parte ou partícula (*on*). O conceito de *holon*, para Koestler (1969; 1978) comporta o paradoxo da simultaneidade entre autonomia e dependência, ou seja, cada *holon* atua como uma unidade independente, autônoma, tem uma individualidade e, ao mesmo tempo, é dependente do todo que, de certa maneira, também está incluído em cada uma de suas partes.

Corroborando esta idéia, apresenta-se o princípio hologramático proposto por Morin (1999), que nos ajuda a compreender as características dos fenômenos complexos. O princípio hologramático, para Morin (1999, p. 114), reforça o entendimento de que:

O todo está de certa maneira incluído (gravado) na parte que está incluída no todo. A organização complexa do todo (*holos*) necessita da inscrição (gravação) do todo (holograma) em cada uma das suas partes contudo singulares; assim, a complexidade organizacional do todo necessita da complexidade das partes, a qual necessita retroativamente da complexidade organizacional do todo.

Pode-se retomar aqui ao paradoxo entre autonomia e dependência (KOESTLER, 1969; 1978), pois de acordo com Morin (1999), cada parte tem a sua singularidade, mas nem por isto representa meramente elementos ou fragmentos do todo. As partes, reforça Morin (1999, p. 114), “*podem ser singulares ou originais, embora dispondo de aspectos gerais e genéricos da organização do todo*”. Além disto, este mesmo autor enfatiza que as partes podem ser

dotadas de autonomia relativa, podem estabelecer comunicações entre si e podem eventualmente ser capazes de regenerar o todo.

Este diálogo entre o todo e as partes (*holon*) pode levar a uma melhor compreensão da diferença existente entre aprendizagem organizacional e interorganizacional, especialmente no que se refere a empresas inseridas em redes, que é o foco do presente trabalho. Se, ao participar da rede (todo) e através das interações, as empresas criaram e desenvolveram habilidades, conhecimentos e competências que não possuíam individualmente, pode-se dizer que ocorreu aprendizagem interorganizacional. No entanto, cada empresa (parte) pertencente à rede atua de modo independente, autônomo, tendo sua própria capacidade de aprendizagem, sendo, porém, dependente do todo que é a rede. Esta relação de dependência se materializa através dos mecanismos de controle que são utilizados para evitar ações oportunistas dos atores envolvidos. Com base nisto, compartilha-se do entendimento de que a aprendizagem interorganizacional é mais do que soma das aprendizagens das organizações envolvidas em relações de parceria.

A temática da aprendizagem, em todas as suas dimensões, pode ser considerada no meio acadêmico como uma questão emergente. Assim, ela merece ampliações e aprofundamentos teóricos. Visando esta meta, procurou-se reunir, no Quadro 7, algumas das proposições conceituais desenvolvidas por autores que estão contribuindo para o avanço neste campo de conhecimento. Assim, optou-se por apresentar uma síntese das abordagens teóricas sobre aprendizagem individual, organizacional e interorganizacional abordadas neste estudo.

Autor(es)	Proposições Conceituais	Palavras-chave
Aprendizagem Individual		
Honey e Mumford (1992)	Desenvolveram um questionário de estilos de aprendizagem (<i>learning style questionnaire</i>), composto de 80 itens que deram origem a quatro estilos de aprendizagem.	Estilos de Aprendizagem: teórico, reflexivo, pragmático e ativo.
Kolb (1997)	A capacidade para aprender é a base da capacidade de se adaptar às circunstâncias em constante mudança e dominá-las. Desenvolveu o Inventário de Estilos de Aprendizagem, que deu origem a quatro estilos denominados: convergente, divergente, assimilador e acomodador.	Ciclo de Kolb de aprendizagem vivencial. Estilos de Aprendizagem: convergente, divergente, assimilador e acomodador.
Kim (1993; 1998)	Os nossos <i>modelos mentais</i> individuais são responsáveis pela aquisição, retenção, uso e eliminação de novos conhecimentos.	Aprendizagem operacional e Aprendizagem Conceitual
Hayes e Allinson (1998)	Estilos cognitivos e estilos de aprendizagem exercem influência na forma pela qual os membros de uma organização reúnem e interpretam informações e as incorporam nos modelos mentais que guiam seu comportamento.	Estilos cognitivos
Aprendizagem Organizacional		
Argyris e Schön (1978)	Processo pelo qual os membros das organizações detectam erros ou anomalias e os corrigem, ao reestruturarem a teoria em uso da organização.	Aprendizagem <i>single loop</i> Aprendizagem <i>double loop</i> <i>Deutero</i> Aprendizagem
Fiol e Lyles	Aprendizagem Organizacional significa o processo de aperfeiçoar	Baixo nível de aprendizagem

(1985)	ações por meio de melhor compreensão e conhecimento	e alto nível de aprendizagem
Senge (1990)	Aprender não significa adquirir mais informações, mas sim expandir a capacidade para produzir os resultados que realmente queremos na vida. É a aprendizagem generativa para a vida inteira. E não é possível que as organizações aprendam, se não houver, em todos os níveis, pessoas que o pratiquem.	Cinco disciplinas: domínio pessoal, modelos mentais, visões compartilhadas, aprendizagem em grupo, pensamento sistêmico
DiBella (1996)	Aprendizagem Organizacional é definida como um conjunto de processos internos que mantêm ou melhoram o desempenho baseado na experiência, cuja operacionalização envolve a aquisição, a disseminação e a utilização de conhecimentos.	Aquisição, disseminação e Utilização de conhecimentos
Sweringa e Wierdsma (1995)	O processo de aprendizagem passa por três ciclos: regras (o que deve ser feito), <i>insights</i> (questionamento das regras) e princípios (questionamento dos princípios essenciais).	Aprendizagem de três ciclos: Regras, <i>insights</i> e Princípios
Probst e Büchel (1997)	Processo através do qual a base de conhecimentos e de valores de uma organização muda, levando à melhoria da habilidade de solucionar problemas e de capacidade para a ação.	Aprendizagem Adaptativa Aprendizagem Reconstitutiva Aprendizagem Processual
Child e Faulkner (1998)	Aprendizagem ocorre em três níveis: alto, médio e baixo, que correspondem, respectivamente, às aprendizagens técnica, sistêmica e estratégica.	Três níveis de aprendizagem Abordagem pragmática
Kim (1993; 1998)	Aprendizagem organizacional ocorre através da permuta dos <i>modelos mentais</i> individuais e compartilhados.	Modelos Mentais Compartilhados
Ciborra e Andreu (2002)	Níveis de aprendizagem: Estratégico, Capacidades e Rotinização. Rotinização – domínio dos recursos disponíveis, que dão origem a práticas de trabalho eficientes. Capacidades – práticas de trabalhos novas, que são interiorizadas pelas organizações na forma de rotinas. Estratégico – capacidades que evoluem para capacidades centrais, que diferenciam uma empresa estrategicamente.	Três níveis de aprendizagem: Estratégico, capacidades e Rotinização
Aprendizagem Interorganizacional		
Cohen e Levinthal (1990)	Habilidade de uma empresa para reconhecer o valor do conhecimento externo novo, assimilá-lo e aplicá-lo para fins comerciais.	Capacidade Absortiva Passos envolvidos na aprendizagem interorganizacional.
March (1991)	Exame da relação entre <i>exploration</i> e <i>exploitation</i> .	Desenvolvimento e utilização do conhecimento.
Levinson e Asahi (1995)	Importância da cultura, estrutura e tecnologia para compreensão e gerenciamento da aprendizagem.	Cultura e seus valores, estrutura e tecnologia.
Powell, Koput e Smith-Doerr (1996)	Abordagem Estratégica: Riscos e Retornos envolvidos Processo de construção social	Confiança entre os parceiros Condições para a aprendizagem.
Lane e Lubatkin (1998)	Habilidade para aprender através de outra organização, que depende de: similaridade no tipo de conhecimento oferecido, das normas e valores e da lógica dominante.	Aprendizagem Passiva, Ativa e Interativa Aprendizagem Interativa
Larsson <i>et al.</i> (1998)	Aprendizagem Coletiva: aquisição coletiva de conhecimento entre um conjunto de organizações.	Sinergia da aprendizagem Estratégias: Compromisso, Evitação, Colaboração, Competição e Acomodação Aprendizagem Coletiva
Inkpen (2000)	Aquisição do Conhecimento: Acessibilidade e efetividade de aquisição do conhecimento.	<i>Path dependence</i> Experiência com parceiros da aliança.
Lubatkin, Florin e Lane (2001)	Processos envolvidos em aprendizagem recíproca: convergência, divergência e re-orientação.	Interdependência de recursos, objetivos e tarefas Aprendizagem Recíproca

Nielsen (2001)	Sinergia do conhecimento da Rede e Complementaridade do conhecimento da Rede.	Incerteza, Mecanismos de controle e Duração dos relacionamentos.
Mohr e Sengupta (2002)	Aprendizagem Interfirma: reconhece que a vantagem competitiva pode ser obtida através da colaboração e do desenvolvimento de estruturas e mecanismos apropriados para assegurar que a aprendizagem realmente ocorra.	Colaboração Estruturas e mecanismos de governança Aprendizagem Interfirma
Knight (2002)	Aprendizagem em rede: mais do que a soma da aprendizagem. dos indivíduos, grupos e organizações que constituem a rede.	Aprendizagem Cognitiva, Comportamental e Integrativa Aprendizagem em Rede

Quadro 7– Resumo dos conceitos de Aprendizagem Individual, Organizacional e Interorganizacional

Fonte: elaborado com base nos autores consultados

É oportuno acrescentar que o marco teórico de referência utilizado no desenvolvimento desta pesquisa permitiu o levantamento de alguns elementos que são considerados essenciais à aprendizagem interorganizacional, e que foram agrupados em duas dimensões (cognitiva/estrutural e social/comportamental). Estas dimensões se complementam mutuamente, para garantir a manutenção e o fortalecimento dos relacionamentos interorganizacionais horizontais em rede.

No que se refere à aprendizagem em um contexto de relacionamentos interorganizacionais, os estudos apresentados e expostos nesta pesquisa (KNIGHT, 2002; LARSSON *et al.*, 1998; MORH; SENGUPTA, 2002; COHEN; LEVINTHAL, 1990; LANE; LUBATKIN, 1998; entre outros) permitem enfatizar que esta aprendizagem envolve quatro aspectos relevantes:

- a) é um fenômeno complexo;
- b) é multidimensional;
- c) demanda uma visão sistêmica e;
- d) caracteriza-se pelas interações (relações) entre as organizações, ou seja, o elemento relacional pode ser considerado como o balizador do processo de aprendizagem.

Finalizando esta seção, é abordado ainda, de forma sucinta, o entendimento resultante da análise das abordagens teóricas apresentadas nesta seção.

- A aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional são dois conceitos que se mostraram como estando inter-relacionados, sendo complementares e de uma difícil demarcação para os limites entre uma esfera e outra (MATOS; IPIRANGA, 2004; FREITAS; GUIMARÃES, 2004; BASTOS *et al.*, 2002), o que reforça a importância de se estudar os estilos de aprendizagem como

auxílio à compreensão da aprendizagem que ocorre ao nível da organização (HAYES; ALLINSON, 1998);

- A aprendizagem organizacional deve ser analisada de forma sistêmica, ou seja, deve-se considerar o ambiente no qual a organização se encontra inserida, bem como a inter-relação das diversas unidades que a compõem. Além disto, também deve ser realçada a existência de diferentes níveis de aprendizagem (CABRAL, 2001; ARGYRIS; SCHÖN, 1978; FIOL; LYLES, 1985; SENGE, 1990; SWERINGA; WIERDSMA, 1995; PROBST; BÜCHEL, 1997; CHILD; FAULKNER, 1998; CROSSAN; LANE; WHITE, 1999; CIBORRA; ANDREU, 2002) como um dos pontos importantes que foram evidenciados na revisão da literatura;
- A aprendizagem interorganizacional pode ser considerada um processo decorrente das interações entre as organizações (LARSSON *et al.* 1998; KNIGHT, 2002) envolvidas em práticas competitivas e/ou cooperativas. Os motivos para o estabelecimento de relações cooperativas advêm da sinergia e da complementaridade de conhecimento (NIELSEN, 2002) entre as organizações envolvidas, priorizando-se a existência de determinados elementos de aprendizagem, de modo a garantir a durabilidade e o fortalecimento dos relacionamentos ao longo do tempo (sustentabilidade da relação entre as empresas).

2.5 *FRAMEWORK* DE ANÁLISE DA APRENDIZAGEM INDIVIDUAL, ORGANIZACIONAL E INTERORGANIZACIONAL ENVOLVENDO AS ORGANIZAÇÕES QUE ESTABELECEM RELACIONAMENTOS HORIZONTAIS EM REDE E AS PROPOSIÇÕES DE PESQUISA

Nesta seção é apresentado o *framework* teórico de análise das aprendizagens individual, organizacional e interorganizacional envolvidas em organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede e um conjunto de proposições que estão apoiadas no referencial teórico que serviu de base para a realização desta pesquisa.

O desenvolvimento de um *framework* de análise sobre como ocorre a aprendizagem entre as organizações inseridas em redes horizontais foi construído com base no referencial

teórico utilizado como referência nesta pesquisa e tem o propósito de auxiliar e proporcionar uma maior compreensão da realidade em estudo, na medida em que procura estabelecer relações entre os construtos teóricos envolvidos na temática que está sendo estudada. Deste modo, o *framework* de análise que orientou a realização da presente pesquisa foi desenvolvido com base em uma aglutinação de construtos apresentados nas linhas teóricas (PERIN, 2001) que foram utilizadas para alicerçar o presente estudo. Assim, na Figura 31, é apresentado o *framework* proposto.

A proposição do *framework* partiu de uma análise da aprendizagem nos níveis individual e organizacional avançando-se, posteriormente, para uma análise da aprendizagem no nível interorganizacional, incorporando-se nesta análise, duas vertentes teóricas importantes ao se tratar de relacionamentos interorganizacionais que são: o oportunismo e a confiança nas relações de cooperação.

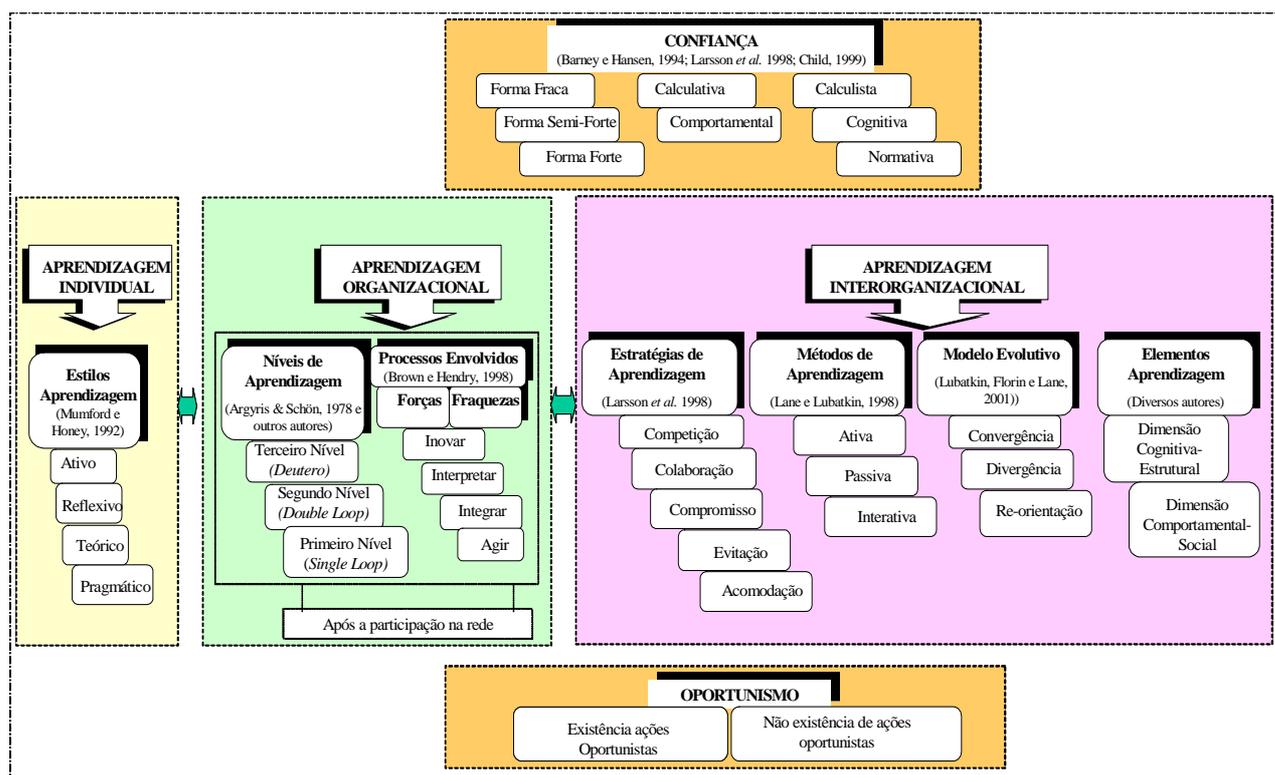


Figura 31 – Framework de Análise Proposto

Fonte: Elaborado pela autora com base em Honey e Mumford (1992); Argyris e Schön (1978); Brown e Hendry (1998); Larsson et al. (1998); Lane e Lubatkin (1998); Lubatkin, Florin e Lane (2001); Williamson (1985); Barney e Hansen (1994); Child (1999).

Para análise da aprendizagem no nível individual utilizou-se como base os estudos de Honey e Mumford (1992) que desenvolverem um questionário de estilos de aprendizagem que deu origem a quatro estilos com características específicas, sendo eles: ativo, reflexivo,

teórico e pragmático. A identificação dos estilos de aprendizagem possibilitará uma melhor compreensão sobre as preferências das pessoas em relação à aprendizagem e servirá de base para desenhar programas de treinamento e desenvolvimento que visem desenvolver um conjunto de habilidades e competências que podem auxiliar e potencializar a aprendizagem organizacional.

A análise da aprendizagem no contexto organizacional tomou por base a existência de níveis de aprendizagem e os processos envolvidos em relação às forças e fraquezas em relação à aprendizagem organizacional. Quanto aos níveis de aprendizagem, o *framework* proposto contempla as concepções apresentadas por Argyris e Schön (1978), Fiol e Lyles (1985), Senge (1990); Sweringa e Wierdsma (1995), Probst e Büchel (1997), Child e Faulkner (1998) e Ciborra e Andreu (2002) ao destacarem a existência de três níveis de aprendizagem: *single loop* (ciclo único); *double loop* (ciclo duplo) e *deutero* aprendizagem (aprendizagem de terceiro ciclo). A análise dos níveis de aprendizagem foi utilizada neste estudo como auxílio à tomada de decisões, por parte dos gestores, na participação em arranjos interorganizacionais.

O modelo de Brown e Hendry (1998) serviu de base para analisar os processos que caracterizam a aprendizagem e as forças e fraquezas envolvidas na aprendizagem organizacional. Este modelo foi utilizado, na proposição do *framework*, por representar um avanço no estudo da aprendizagem e por considerar relacionamentos horizontais (distritos industriais) estabelecidos entre organizações, que é o foco deste trabalho.

Avançando-se para uma análise da aprendizagem no contexto interorganizacional, os aportes e modelos teóricos de Larsson *et al.* (1998); Lane e Lubatkin (1998) e Lubatkin, Florin e Lane (2001) serviram de referência na realização desta pesquisa. O *framework* desenvolvido por Larsson *et al.* (1998) permite identificar as estratégias de aprendizagem utilizadas pelas organizações que estabelecem relacionamentos interorganizacionais. A tipologia desenvolvida por Larsson *et al.* (1998) apresenta cinco tipos de comportamentos estratégicos, baseados na transparência e receptividade em relação aos parceiros, sendo eles: colaboração, competição, compromisso, evitação e acomodação. Conhecer os tipos de comportamentos estratégicos adotados pelas organizações que estabelecem relacionamentos é relevante na medida em que possibilita um maior entendimento de como a aprendizagem coletiva se desenvolve e de como os resultados da aprendizagem são compartilhados entre os parceiros envolvidos.

Os métodos de aprendizagem, propostos por Lane e Lubatkin (1998), foram considerados na proposição do *framework* por permitir entender a forma como as organizações que estabelecem relacionamentos se apropriam dos conhecimentos que estão

sendo compartilhados, bem como os tipos de conhecimentos que circulam nos relacionamentos estabelecidos.

Para analisar a aprendizagem interorganizacional, o *framework* proposto contemplou o modelo evolutivo desenvolvido por Lubatkin, Florin e Lane (2001). Este modelo, para estes autores, contempla sucessivos ciclos de aprendizagem denominados de convergência, divergência e re-orientação e leva em consideração a interdependência de recursos, objetivos e tarefas. A utilização deste modelo, nesta pesquisa, permite verificar em qual estágio evolutivo as organizações se encontram, bem como o nível de interdependência de recursos, objetivos e tarefas existentes nos relacionamentos interorganizacionais. A busca de uma maior compreensão destes aspectos pode facilitar a criação de conhecimento entre as organizações e contribuir para o fortalecimento do trabalho cooperativo entre os envolvidos.

O *framework* proposto também contemplou a análise dos elementos de aprendizagem interorganizacional que podem contribuir com o fortalecimento e manutenção dos relacionamentos interorganizacionais ao longo do tempo. Estes elementos emergiram do referencial teórico e foram agrupados em duas dimensões: cognitiva-estrutural e comportamental-social.

Para ampliar o entendimento de como ocorre o processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos interorganizacionais, acrescenta-se a análise do oportunismo e da confiança nas relações de cooperação. O oportunismo é um dos pressupostos da Economia dos Custos de Transação (WILLIAMSON, 1985; AZEVEDO, 1998; ZYLBERSTAJN, 2000; FIANI, 2002; entre outros) e ao ampliar a compreensão sobre esta vertente teórica é possível melhor entender as questões envolvidas na formação e desempenho dos arranjos interorganizacionais e no processo de aprendizagem interorganizacional.

Para análise da confiança, os modelos de Barney e Hansen (1994); Larsson *et al.* (1998) e Child (1999) foram contemplados no *framework* proposto ao permitir um entendimento do nível de confiança presente nos relacionamentos e na influência do mesmo no processo de aprendizagem interorganizacional.

Com base no *framework* de análise proposto é apresentado um conjunto de proposições que foram elaboradas e estão sustentadas no referencial teórico que alicerçou o presente estudo:

Proposição 1 – Os estilos de aprendizagem individual predominantes nos gestores pertencentes às organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede diferem entre redes interorganizacionais;

Proposição 2 – Em empresas que participam de redes interorganizacionais horizontais, há diferenças em relação à ocorrência de aprendizagens de baixo nível (single loop) e de alto nível (double loop);

Proposição 3 – Os processos que caracterizam a aprendizagem (interpretar, inovar, integrar e agir) e as forças e fraquezas relacionadas à aprendizagem organizacional diferem em redes interorganizacionais horizontais;

Proposição 4 – Existe diferença entre as estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional, e também entre os métodos adotados e os estágios evolutivos de aprendizagem entre diferentes empresas inseridas em redes interorganizacionais horizontais;

Proposição 5 – Os elementos de aprendizagem interorganizacional mais valorizados pelas empresas inseridas em rede diferem em redes interorganizacionais horizontais e os elementos comportamentais/sociais exercem uma influência mais forte sobre o processo de aprendizagem interorganizacional do que a exercida pelos elementos cognitivos/estruturais;

Proposição 6 - A percepção sobre a confiança e sobre o oportunismo difere em redes interorganizacionais horizontais.

CAPÍTULO 3

3 METODOLOGIA

O ato de conhecer, no seu primeiro impulso, é uma descoberta plena de incerteza e de dúvida. Sua raiz é o julgamento desconfiado, seu sucesso, um acesso verificado.

Bachelard

Esta seção apresenta o desenho da pesquisa, o método empregado e os procedimentos metodológicos utilizados para a realização do estudo aqui apresentado. Em primeiro lugar, são descritas as estratégias orientadoras da pesquisa e o método adotado. Em segundo lugar, é apresentada a identificação das redes interorganizacionais analisadas e explica-se o processo utilizado para a escolha das mesmas. Com o objetivo de permitir uma melhor visualização do estudo, é apresentada, em terceiro lugar, a definição das principais categorias analíticas que serviram de referencial para a análise do objeto de estudo, juntamente com uma síntese dos procedimentos adotados para o alcance dos objetivos propostos. Em quarto lugar, são detalhadas as técnicas e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados e, por fim, discorre-se sobre o método de análise dos dados obtidos através da pesquisa.

3.1 DESENHO DA PESQUISA

A realização deste estudo consta de três etapas ou fases, assim denominadas: Fase I – *Insights* Iniciais e Quadro Teórico; Fase II – Desenvolvimento e Operacionalização da Pesquisa; Fase III – Resultados. Com o intuito de permitir uma melhor compreensão dos passos seguidos para a realização desta pesquisa, bem como para facilitar uma melhor visualização de como este estudo foi operacionalizado, se procurou representá-lo graficamente na Figura 32.

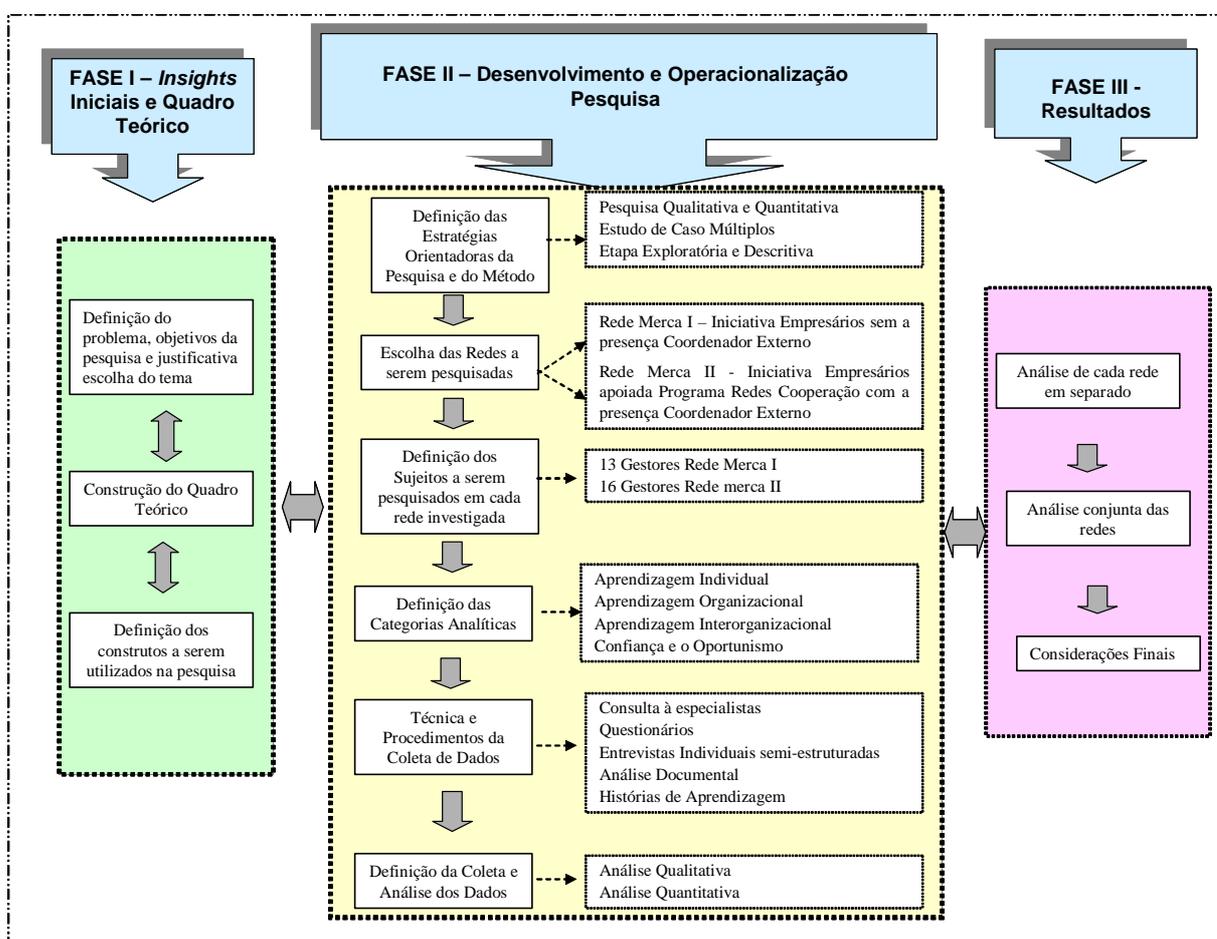


Figura 32 – Desenho da pesquisa

Na Fase I, além da apresentação dos *insights* iniciais que motivaram a realização deste estudo, da definição da problemática e dos objetivos, e da apresentação da justificativa, também se dá ênfase à construção do quadro teórico que serviu de alicerce para o desenvolvimento e sustentação da presente pesquisa, já apresentado. A Fase II contempla a definição das estratégias orientadoras da pesquisa e o método utilizado, além de um detalhamento dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, que serão apresentados nos itens seguintes desta mesma seção. A Fase III consiste na etapa final do estudo, e trata da análise dos dados, da discussão dos resultados da pesquisa e das considerações finais do estudo.

A seguir, é apresentada a Fase II, de forma detalhada, pois a mesma serviu para guiar e orientar o desenvolvimento e a forma através da qual a presente pesquisa foi operacionalizada.

3.2 ESTRATÉGIAS ORIENTADORAS DA PESQUISA E MÉTODO ADOTADO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Como referido anteriormente, a realização do presente estudo procurou responder a seguinte questão central de pesquisa: *como ocorre o processo de aprendizagem individual, organizacional e interorganizacional em duas redes interorganizacionais horizontais, e qual a influência da formação de redes no processo de aprendizagem das organizações nelas inseridas?*

Visando explorar esta problemática, procurou-se relacioná-la a cinco etapas que encontram-se alinhadas com os objetivos deste estudo. A primeira destas etapas, atendendo ao primeiro objetivo específico, se refere à identificação do estilo individual de aprendizagem dos gestores das organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede. A segunda etapa, atendendo ao segundo objetivo específico, aborda a influência da formação de redes no processo de aprendizagem das organizações nelas inseridas, considerando-se os níveis de aprendizagem e a identificação das forças e fraquezas que podem facilitar e/ou dificultar este processo. A terceira consiste em identificar os métodos, estágios de aprendizagem e as estratégias individuais para aprendizagem interorganizacional adotados pelas empresas inseridas nas redes analisadas neste estudo, e atende ao terceiro e quarto objetivos específicos. A quarta etapa permite verificar os elementos de aprendizagem mais valorizados pelas empresas integrantes das redes analisadas e busca atender ao quinto objetivo específico da presente pesquisa. E a quinta etapa, atendendo ao sexto objetivo específico, analisa como são estabelecidos a confiança e o oportunismo nas relações horizontais entre as empresas. Estes pontos conduziram a realização do estudo e serviram como orientação básica para guiar o desenvolvimento da pesquisa.

A presente pesquisa se caracteriza por ser de caráter qualitativo e quantitativo, com o intuito de possibilitar um melhor entendimento e compreensão do fenômeno analisado. Na pesquisa, predominou o seu enfoque qualitativo, que se mostrou adequado para o estudo pretendido, principalmente pelo fato de a temática da aprendizagem interorganizacional constituir-se em um campo relativamente novo no meio acadêmico brasileiro, especialmente no que se refere à realização de trabalhos empíricos. Para Malhotra (2001), uma pesquisa qualitativa proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema, e é uma metodologia de pesquisa baseada em pequenas amostras. Este tipo de estudo, para este autor,

proporciona *insights* valiosos, que permitem alcançar uma compreensão qualitativa das razões e motivações subjacentes ao problema proposto.

Quando se pretende estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, Godoy (1995) advoga que a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades técnicas existentes. Godoy (1995) enumera um conjunto de aspectos essenciais para se identificar uma pesquisa de caráter qualitativo: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento fundamental; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como a preocupação essencial do investigador; e, o enfoque indutivo na análise dos dados.

O enfoque quantitativo também fez parte da presente pesquisa, na medida em que possibilitou atender a três dos objetivos específicos do estudo. Estes objetivos foram: identificar os estilos individuais de aprendizagem; identificar os elementos de aprendizagem interorganizacional mais valorizados pelas organizações estudadas; e, analisar a opinião que os gestores das organizações estudadas têm sobre o oportunismo e sobre a confiança nas relações de cooperação.

Dando seqüência às estratégias orientadoras da pesquisa realizada, este estudo consta de uma etapa exploratória, e de outra, descritiva, uma vez que se buscou: conhecer os estilos de aprendizagem dos gestores das organizações que integram as redes analisadas (aprendizagem individual); verificar como se dá a aprendizagem organizacional após o início da participação das empresas nas redes analisadas (aprendizagem organizacional); e compreender como ocorre o processo de aprendizagem entre as organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em redes (aprendizagem interorganizacional). A etapa exploratória foi pautada na proposta de Malhotra (2001), que tem como principal objetivo o fornecimento de critérios sobre a situação-problema enfrentada pelo pesquisador e sobre a sua compreensão. Seguindo tal lógica, este tipo de pesquisa serve para aumentar o grau de familiaridade com o problema proposto, proporcionando uma maior compreensão sobre alguns dos seus aspectos, ainda não explorados por outros pesquisadores.

Os estudos exploratórios proporcionam uma maior flexibilidade na busca de informações sobre determinado problema, visando torná-lo mais claro, e possibilitando a construção de novas idéias sobre o tema abordado (GIL, 1999). Estes aspectos são reforçados por Triviños (1987, p. 109), ao mencionar que “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema”.

Assim, como o estudo da temática da aprendizagem interorganizacional é uma questão emergente no meio acadêmico, e ainda carece de trabalhos empíricos abordando o contexto

brasileiro, entende-se que este estudo apresenta uma etapa exploratória por ampliar a compreensão e a familiaridade deste complexo fenômeno. E, deste modo, acredita-se que ele possa suscitar a motivação de outros pesquisadores para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre este mesmo tema.

Este estudo também se caracteriza por ser de natureza descritiva, pois têm por objetivo descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987). Este autor postula que os estudos descritivos não são simplesmente restritos à coleta, ordenação e classificação dos dados, uma vez que este tipo de estudo também possibilita que se estabeleçam relações entre variáveis. Complementando estes aspectos, Vergara (2000, p. 47) advoga que este método não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora possa servir de base para tal explicação. Para esta mesma autora, a pesquisa descritiva também permite expor características de determinada população e estabelecer relações entre variáveis.

Com base no exposto, o presente estudo pode ser caracterizado como uma investigação descritiva, ao identificar e caracterizar os estilos de aprendizagem dos gestores das organizações analisadas. Além disto, como referido anteriormente, a investigação descritiva possibilita que o pesquisador estabeleça relações entre variáveis (VERGARA, 2000). Assim, acredita-se que, neste estudo, esta alternativa se concretiza através do alcance do objetivo geral que trata da proposta de articulação da aprendizagem nos níveis individual, organizacional e interorganizacional.

O método mais adequado para esta pesquisa é o do estudo de casos múltiplos (YIN, 2001) ou o dos estudos multicaseos (TRIVIÑOS, 1987), pois as unidades de análise são duas redes supermercadistas, que estabelecem relacionamentos horizontais, constituídas de pequenas e médias empresas que atuam no elo do varejo do segmento do agronegócios. Este método foi escolhido pelo fato de se mostrar alinhado com a questão de pesquisa e com os objetivos propostos neste estudo. Esta escolha encontra-se consubstanciada no entendimento de Yin (2001, p. 19), segundo o qual “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por quê”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”. Além disto, para este mesmo autor, a escolha entre projetos de caso único e de casos múltiplos não apresentam distinção muito ampla, permanecendo dentro de uma mesma estrutura metodológica.

Acrescenta-se ainda, como justificativa para a escolha deste método, as contribuições de Snow e Thomas (1994), juntamente com o triângulo de acumulação do conhecimento proposto por Bonoma (1985), conforme está representado na Figura 33.

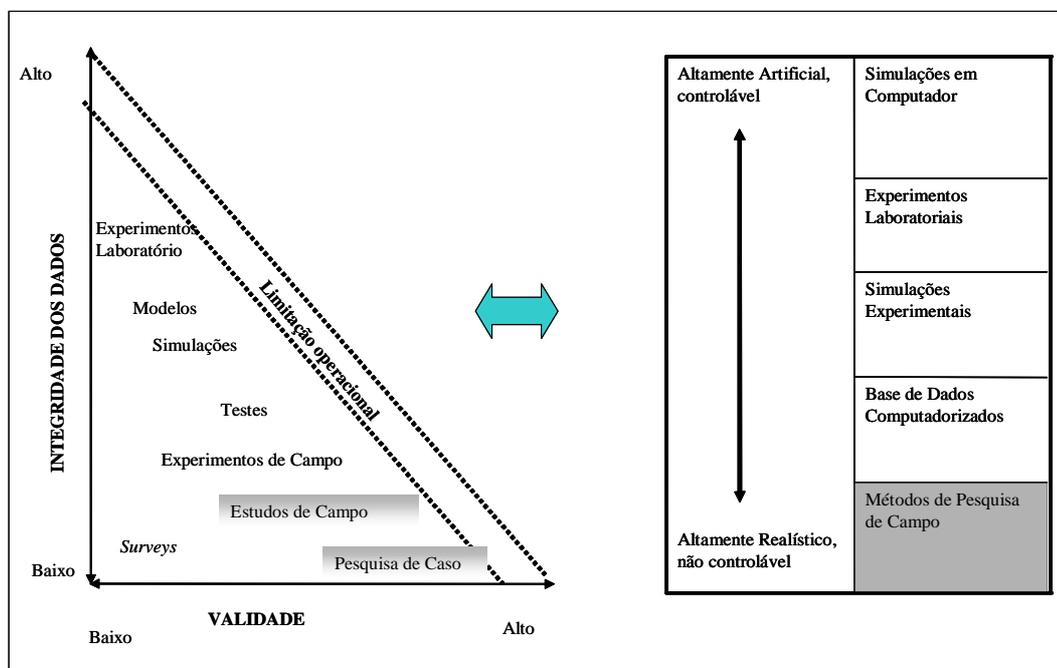


Figura 33 – O Triângulo do Conhecimento e os Tipos de Métodos de Pesquisa Organizacional
Fonte: Bonoma (1985, p. 200) e Snow e Thomas (1994, p 459).

De acordo com Snow e Thomas (1994), os métodos de pesquisa de campo, incluindo-se aqui os estudos de casos múltiplos, são considerados os mais realísticos e desejáveis para capturar a realidade das organizações. A utilização deste método, segundo os autores, permite a utilização de diversas técnicas de coletas de dados.

Relacionando a abordagem de Snow e Thomas (1994) com a do triângulo do conhecimento desenvolvido por Bonoma (1985), percebe-se que os estudos de campo e as pesquisas de casos apresentam uma alta validade sendo considerados altamente realísticos, e também muito desejáveis para estudar os fenômenos complexos, embora não sejam controláveis pelo pesquisador. Yin (2001) corrobora este entendimento ao afirmar que o estudo de caso investiga um fenômeno dentro de seu contexto de vida real, sobre cujos eventos o investigador possui pouco ou nenhum controle, e cuja necessidade surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos.

Outro aspecto que corrobora e auxilia na justificativa para escolha do método de estudo de caso é a contribuição apresentada por Roesch (1996), que menciona que muitos pesquisadores classificam erroneamente o método do estudo de caso como um método

qualitativo. Para contrapor esta posição, a autora apresenta a idéia de Yin (2001), que esclarece que o estudo de caso pode trabalhar com evidências quantitativas ou qualitativas. Outros autores também corroboram esta linha de pensamento, ao afirmarem que um estudo de caso pode incluir análises estatísticas no processo de análise de um fenômeno (RICHARDSON, 1985).

3.3 ESCOLHA DAS REDES INTERORGANIZACIONAIS ESTUDADAS E OS GESTORES ENTREVISTADOS

A pesquisa foi realizada em duas redes interorganizacionais horizontais, constituída por pequenas e médias empresas do ramo de supermercados gaúchos, que fazem parte do elo do varejo do segmento do agronegócio. A escolha das redes estudadas foi feita de maneira intencional, a partir do interesse e da relevância deste elo, que é o varejo, para o agronegócio de modo geral. O setor varejista é considerado um elo-chave na cadeia de produtos agroalimentares, e exerce um papel importante e mesmo dominante na definição das escolhas das atividades a serem desenvolvidas pela empresas (elos) que lhe fornecem seus produtos para comercialização.

Vale acrescentar a contribuição de Ghisi (2005) ao apresentar os dados do setor supermercadista brasileiro realizado através de consultas a diversas bases de dados. Em linhas gerais, o estudo de Ghisi (2005) aponta que este setor é composto por quase 19 mil empresas e 80% dos supermercados são considerados de pequeno porte e apresentam um faturamento inferior a R\$ 100 mil mensais. Além disto, a autora menciona que entre os anos de 2001 e 2002 foram investidos mais de R\$ 1 bilhão no setor. Estes dados revelam a importância deste setor, tanto em termos econômicos quanto sociais, principalmente ao se tratar de supermercados de pequeno e médio portes.

Assim, segundo Saab, Gimenez e Ribeiro (2000), as grandes empresas, que são consideradas líderes do setor de supermercados do Brasil, estão desenvolvendo uma série de ações que procuram maximizar sua eficiência operacional e fidelizar o cliente. Tendo este objetivo, tais empresas estão avançando sobre segmentos de mercado que, em geral, têm sido atendidos por empresas de menor porte. Este fato tem levado as empresas menores a reagir aos desafios que lhes estão sendo impostos também através de uma busca de maiores eficiências administrativa e operacional (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 2000). Neste sentido,

objetivando permanecer no mercado, a estratégia de diversas das empresas menores tem envolvido a associação dos varejistas entre si (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 2000), ou seja, tem conduzido à formação de redes interorganizacionais para atender às demandas impostas pelo setor.

A formação de redes supermercadistas entre organizações de pequenas e médias empresas traz uma série de vantagens. Tais benefícios adicionais extrapolam simplesmente os ganhos de escala proporcionados pelo poder de compra. Dentre estas vantagens se destacam: o desenvolvimento de marcas próprias, a criação de cartões de crédito e de cartões-fidelidade, assessorias jurídica e contábil, campanhas de *marketing* e a criação de maior identidade entre os consumidores (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 2000). Estes aspectos não são tão fáceis de serem incorporados pelas organizações inseridas em redes, visto que há necessidade de uma atuação coletiva por parte de empresas que, habitualmente, exerciam suas atividades apenas de forma individual. Além disto, também deve ser feito um esforço para a integração de culturas diferenciadas, simultaneamente preservando os interesses dos envolvidos nestas ações de cooperação (SAAB; GIMENEZ; RIBEIRO, 2000).

Acrescenta-se a esta discussão, o estudo desenvolvido por Ghisi (2005) em centrais de negócios do ramo supermercadista ao apresentar os benefícios e as dificuldades que os supermercados podem enfrentar com a formação de uma central de negócios. Ghisi (2005) aponta como principais benefícios: a troca de experiências, a redução de custos, realização de ações conjuntas, ampliação do *mix* de produtos e aumento da linha de crédito. Esta mesma autora, sinaliza algumas dificuldades que podem ser enfrentados pelos supermercados, dentre as quais destacam-se: a falta de ampliação do foco da união entre os supermercadistas, a bitributação e o conflito de interesses (GHISI, 2005).

Com base no exposto, passa a ser um grande desafio o de entender como ocorre o processo de aprendizagem entre as organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede, visto que há necessidade, dentre outras coisas, como menciona Cabral (2001, p. 77), de um “domínio da linguagem do mercado, não apenas em termos de conhecimentos técnicos e do desenvolvimento de novas competências, mas também e, em uma dose substancialmente significativa, em termos de novos valores e visões de mundo compartilhados”. Na linguagem de Argyris e Schön (1978), conforme recorda Cabral (2001), isto implica, respectivamente, aprendizagem de circuito simples e de circuito duplo.

Assim, no presente estudo, são analisadas duas redes interorganizacionais horizontais, constituídas de pequenas e médias empresas do setor varejista (supermercados), localizadas no Estado do Rio Grande do Sul, que foram formadas a partir de pressupostos motivacionais

diferenciados. Uma destas redes se formou a partir de iniciativas dos empresários, que se reuniram para estabelecer relações de cooperação sem a presença de um coordenador. E a outra rede também foi formada através de iniciativas dos empresários, no entanto, foi incentivada pelo Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, com a presença de um coordenador e com a adoção de uma metodologia pré-determinada.

Para preservar a identidade das redes analisadas, as mesmas receberam a denominação de Rede Merca I (formada por iniciativa dos próprios empresários sem a presença de um coordenador externo) e Rede Merca II (formada através de iniciativas dos empresários, porém incentivada pelo Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, com a presença de um coordenador e com a adoção de uma metodologia pré-determinada). A sede central das redes analisadas concentra-se na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, nas cidades de Cruz Alta e de Santa Rosa. A Rede Merca I é composta por 13 empresas, atuando em sete cidades, e a Rede Merca II é integrada por 17 empresas, que atuam em 10 cidades gaúchas.

A escolha da rede Merca I foi feita de maneira intencional e por conveniência, o que, segundo Hair *et al.* (2005), envolve a seleção de elementos que estejam disponíveis e que possam oferecer as informações necessárias para a realização do estudo. Neste caso, tal rede foi escolhida para estudo, em função de que uma acadêmica do Curso de Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Maria estava realizando o estágio curricular de final de curso em uma das empresas pertencentes à rede investigada, cujo diretor, no momento desta pesquisa, era o Presidente da referida rede. Este fato, de certa forma, facilitou o acesso às empresas pertencentes à rede, bem como a coleta dos dados. Já a escolha da rede Merca II, incentivada pelo Programa “Redes de Cooperação”, se deu através de indicação do Coordenador do projeto junto à SEDAI (Secretaria do Desenvolvimento e dos Assuntos Internacionais) do Estado do Rio Grande do Sul, sendo uma rede com características similares à Rede Merca I, e portanto, também é pertencente ao setor varejista do ramo de supermercados.

Os entrevistados foram os gestores das organizações inseridas nas redes analisadas, perfazendo um total de 29 pessoas, sendo que 13 destes gestores atuam na Rede Merca I e os outros 16 gestores exercem suas atividades na Rede Merca II, destacando-se que um dos gestores desta rede possui dois supermercados que integram a rede. Optou-se por entrevistar somente o gestor das empresas que integram às redes analisadas, pelos fatos de: os mesmos serem os representantes das empresas junto à rede; eles participarem das reuniões realizadas

pela rede; e também por serem os responsáveis pela tomada das decisões que envolvem ações de natureza coletiva.

3.4 DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DO ESTUDO

Neste item, são apresentadas as categorias analíticas empregadas, ou seja, os construtos teóricos e as definições conceituais que serviram de referência para que fossem atingidos os objetivos propostos para a realização do presente estudo. Além das definições conceituais, também se procurou sintetizar as dimensões envolvidas em cada categoria e as proposições teóricas correspondentes, como demonstrado no Quadro 8.

Construto Teórico	Objetivos Específicos	Categorias Analíticas	Principais Autores	Dimensões/ Variáveis	Proposições Teóricas a serem avaliadas
Aprendizagem Individual	Identificar os estilos individuais de aprendizagem dos gestores que atuam nas organizações inseridas nas redes analisadas;	Estilos de Aprendizagem	Honey e Mumford's (1992) Portilho (2004)	Ativo Reflexivo Pragmático Teórico	Avaliar a Proposição 1
Aprendizagem Organizacional	Constatar se a formação das redes influenciou (ou não) o processo de aprendizagem organizacional, mapeando as forças e fraquezas que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem entre as organizações integrantes das redes horizontais investigadas;	Níveis de Aprendizagem	Argyris & Schön (1978); Senge (1990); Fiol e Lyles (1985); Sweringa & Wierdsma (1995); Probst & Büchel (1997); Child & Faulkner (1998); Ciborra e Andreu (2002).	Primeiro nível - <i>Single loop</i> Segundo nível - <i>Double loop</i>	Avaliar a Proposição 2
		Forças e Fraquezas	Brown e Hendry (1998)	Propensão Individual: Inovar ; Interpretar Processos Organizacionais: Integrar ; Agir	Avaliar a Proposição 3
Aprendizagem Inter-organizacional	Identificar as estratégias individuais de aprendizagem adotadas pelas organizações que participam das redes analisadas e verificar a combinação de estratégias de aprendizagem interorganizacional mais adequada para a busca da ação coletiva;	Estratégias Individuais para a Aprendizagem Interorganizacional	Larsson <i>et al.</i> (1998)	Colaboração Competição Compromisso Acomodação Evitação	Avaliar a Proposição 4
	Identificar como as empresas inseridas nas redes analisadas aprendem (método de aprendizagem) e em que estágio evolutivo de aprendizagem	Métodos de Aprendizagem	Lane e Lubatkin, (1998); Lane, Salk e Lyles (2001).	Aprendizagem Passiva Aprendizagem Ativa Aprendizagem Interativa	

	interorganizacional as mesmas se encontram;	Modelo Evolutivo de Aprendizagem Interorganizacional	Lubatkin, Florin e Lane (2001)	Convergência Divergência Re-orientação	
	Identificar os elementos de aprendizagem interorganizacional mais valorizados pelas empresas que participam das redes investigadas;	Elementos de Aprendizagem Interorganizacional	Vários autores consultados	Elementos da Dimensão Cognitiva Estrutural Elementos da Dimensão Comportamental-Social	Avaliar a Proposição 5
Oportunismo e Confiança	Analisar como o oportunismo e a confiança se manifestam nas redes interorganizacionais horizontais analisadas.	Oportunismo	Williamson, (1975); Fiani, (2004).	Existência ou não de iniciativas oportunistas	Avaliar a Proposição 6
		Confiança	Child, (1999); Lewicki e Bunker, (1996);	Confiança calculista Confiança cognitiva Confiança normativa	
			Larsson <i>et al.</i> , (1998);	Confiança calculativa Confiança comportamental	
			Barney e Hansen (1994)	Forma fraca de confiança Forma semi-forte de confiança Forma forte de confiança	

Quadro 8 – Definição das Categorias Analíticas

3.5 TÉCNICAS DE COLETA DOS DADOS

Para a coleta dos dados da pesquisa, foi utilizada a técnica de triangulação, conforme proposta por Easterby-Smith, Thorpe e Lowe (1991). Estes mesmos autores apresentam quatro tipos de triangulação, como segue: (a) triangulação de teorias; (b) triangulação de dados; (c) triangulação de investigadores e; (d) triangulação metodológica.

Na perspectiva deste estudo, utilizou-se a triangulação de dados que, de acordo com Triviños (1987), tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Além disto, este mesmo autor reforça que a técnica da triangulação parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social.

Complementando esta abordagem, Yin (2001, p. 121) defende que “com a triangulação, você também pode se dedicar ao problema em potencial da *validade do constructo*, uma vez que várias fontes de evidências fornecem várias avaliações do mesmo fenômeno”. Ainda em relação ao entendimento de Yin (2001), os estudos de casos que utilizaram várias fontes de evidências foram mais bem-avaliados, em termos de sua qualidade

total, quando comparados com aqueles que contaram apenas com uma única fonte de informações.

Com base no exposto, entende-se que o uso de múltiplos métodos de coleta de dados pode auxiliar na busca de uma maior consistência para as informações obtidas, fazendo emergir as especificidades das interpretações dos fatos pelos entrevistados, bem como permitem uma análise mais completa e fidedigna de determinada realidade.

A coleta dos dados ocorreu em cinco etapas e as técnicas utilizadas foram centradas nas seguintes fontes de evidências: consulta a especialistas, questionários, entrevistas individuais semi-estruturadas, fontes documentais e, na mesma linha dos estudos de Cabral (2001), também se utilizou outro instrumento de avaliação da aprendizagem, denominado histórias de aprendizagem. Vale realçar que a utilização da técnica de histórias de aprendizagem não foi considerada central neste estudo servindo para complementar as outras fontes. A seguir, são apresentadas, detalhadamente, as etapas, as técnicas que foram utilizadas e o modo com o qual os dados foram coletados.

Etapa I da Coleta de Dados – Consulta a especialistas: o conjunto de elementos de aprendizagem interorganizacional, decorrentes da base teórica e de estudos empíricos realizados, que anteriormente já foram listados na Seção 2.3.3.3 do presente estudo, foram apresentados a seis especialistas que atuam no meio acadêmico e que têm conhecimento a respeito da temática abordada neste trabalho. Para evitar interpretações equivocadas, foi apresentada uma lista contendo os elementos e as suas respectivas definições, para que fossem apreciados pelo grupo de especialistas. Foi apresentado um conjunto constando de 26 elementos, sendo sugerido agrupar dois elementos e excluir outros três, perfazendo um total de 22 elementos, os quais foram classificados nas seguintes dimensões: cognitiva/estrutural e comportamental/social, inspirada nos estudos de Easterby-Smith e Araújo (2001), e de Antonello (2004). Além de ter como base os estudos anteriormente referidos, também se discutiu com o grupo de especialistas a coerência do agrupamento proposto, e os mesmos sugeriram alterações adicionais, que foram incorporadas ao estudo.

Etapa II da Coleta de Dados – Aplicação de questionários: esta técnica de coleta de dados, segundo Roesch (1996, p. 134), “requer um esforço intelectual anterior, de planejamento, com base na conceituação do problema de pesquisa e do plano da pesquisa”. Nesta etapa do estudo, foram aplicados questionários aos gestores das organizações

participantes das redes investigadas, que o responderam individualmente, para garantir a fidedignidade das informações.

O questionário constou de duas fases. A primeira destas fases teve como objetivo coletar informações para identificar o estilo de aprendizagem dos gestores das organizações analisadas. Para isto, foi utilizado o Questionário de Estilo de Aprendizagem – *LSQ - Learning Style Questionnaire* – desenvolvido por Honey e Mumford (1992), cuja interpretação e normas de aplicação têm como base as publicações de Alonso, Gallego e Honey (1999). Segundo Portilho (2004), o *LSQ* foi adaptado por Alonso e traduzido para a língua espanhola, dando origem ao C.H.A.E.A. – *Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje* - (PORTILHO, 2004). Posteriormente, ele foi traduzido para a língua portuguesa por Portilho (2004), passando a denominar-se Q.H.A.E.A. – *Questionário Honey e Alonso de Estilos de Aprendizagem* (Anexo A). O questionário é composto por 80 itens, cujas afirmações contemplam os quatro estilos de aprendizagem propostos pelos autores: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Foi orientado que os respondentes marcassem somente as características de aprendizagem que realmente acreditam que possuam, permitindo, assim, caracterizar seu estilo preferido de aprendizagem. Esta etapa também constou dos dados de identificação dos entrevistados, fornecendo subsídios para caracterizar o perfil dos entrevistados, constando das seguintes variáveis: faixa etária, sexo, estado civil, grau de instrução e tempo de empresa.

A segunda fase visou coletar informações relacionadas aos demais objetivos deste estudo e refere-se ao Anexo B. Na primeira parte do Anexo B, o objetivo foi o de buscar identificar aspectos que permitissem caracterizar as organizações participantes das redes analisadas, tais como: tempo de existência da empresa, tempo de participação na rede, número de funcionários e motivos que levaram as empresas a participar da rede. A segunda parte do instrumento (Anexo B) constou de um conjunto de afirmações sobre as variáveis confiança e oportunismo, cujas alternativas fazem parte de uma escala *likert* composta de seis pontos, variando desde o “discordo totalmente” (representado pelo algarismo 1) até o “concordo totalmente” (representado pelo algarismo 6). Na terceira parte do Anexo B foi apresentada uma lista de elementos e os entrevistados tinham que se posicionar a respeito do nível de influência que os mesmos exercem no processo de aprendizagem interorganizacional. A quarta parte do Anexo B constou da classificação do comportamento estratégico adotado pelas organizações pertencentes às redes analisadas.

Etapa III da Coleta de Dados – Entrevistas individuais semi-estruturadas (Anexo C): para alguns tipos de pesquisa qualitativa, as entrevistas semi-estruturadas são consideradas como um dos principais meios disponíveis ao pesquisador para realizar a coleta de dados (TRIVIÑOS, 1987; YIN, 2001). Esta técnica valoriza a presença do investigador e oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para enriquecer a investigação (TRIVIÑOS, 1987). Neste estudo, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas mediante um protocolo que guiou a condução da mesma (Anexo C). O desenvolvimento do protocolo de pesquisa visa atender à sugestão de Triviños (1987), ao mencionar que as perguntas que constituem a entrevista semi-estruturada não nasceram *a priori*, mas são resultados não apenas da teoria que alimenta a ação do pesquisador, mas também de toda a informação que ele já recolheu a respeito do fenômeno social que o interessa.

As entrevistas individuais foram realizadas com todos os gestores das empresas pertencentes às redes analisadas, sendo que as entrevistas foram realizadas na sede onde ocorrem as reuniões da rede e nas próprias sedes das empresas que integram as redes. As entrevistas duraram, em média, uma hora e trinta minutos, e foram realizadas no segundo semestre de 2005 e no primeiro semestre de 2006.

Etapa IV da Coleta de Dados - Fontes documentais: como pontos fortes desta técnica de coleta de dados, Yin (2001) apresenta quatro aspectos relevantes, que são: a) estável – pode ser revisada inúmeras vezes; b) discreta – não foi criada como resultado de um estudo de caso; c) exata – contém nomes, referências e detalhes exatos de um evento e; d) ampla cobertura – longo espaço de tempo, muitos eventos e muitos ambientes distintos. Além destes pontos, o autor também menciona que as fontes documentais servem para corroborar e valorizar outras fontes de evidências utilizadas no estudo. Na realização deste estudo, as principais fontes documentais consultadas se referem a documentos institucionais das duas redes estudadas, além de jornais internos, jornais externos, histórico das redes, *folders* institucionais com informações das redes e nomes das empresas que a integram e material de apresentação fornecido pelas redes investigadas.

Etapa V da Coleta de Dados – Histórias de Aprendizagem: a inspiração para a utilização desta técnica de coleta de dados pode ser atribuída ao estudo desenvolvido por Cabral (2001), que a utilizou para analisar os processos de aprendizagem organizacional vivenciados na Telemar-Minas. Na visão deste autor, a história de aprendizagem incorpora

uma nova filosofia e abordagem de avaliação, tendo como pressuposto básico o fato de que as pessoas não querem ser avaliadas. Ao contrário, menciona Cabral (2001), elas querem compartilhar, contar suas histórias, querem que os outros saibam o que elas têm feito, o que funcionou e o que não funcionou. Neste sentido, corrobora-se com a opinião de Cabral (2001), segundo a qual a aprendizagem é uma construção social, fruto do diálogo e da troca de vivências entre os membros das organizações. De acordo com esta perspectiva, Cabral (2001, p. 74) menciona que a aprendizagem “se dá por meio da linguagem, das conversações, das narrativas e das histórias orais que permeiam a teia de interações dos atores organizacionais [...]”.

Esta técnica de coleta de dados no campo do agronegócios, pode ser considerada inovadora, pois a mesma não é muito utilizada nos estudos que envolvem este segmento. Assim, no estudo aqui relatado, as histórias de aprendizagem foram baseadas nos discursos dos gestores das organizações participantes das redes analisadas, que narraram processos de aprendizagem vivenciados por eles próprios, após ingressarem nas redes. Nesta fase de coleta de dados, os gestores foram convidados a mencionar quais as mudanças ocorridas em suas empresas após a atuação na forma de redes, procurando ilustrar tais mudanças através de exemplos ou de situações que as caracterizassem, de modo prático (questão 14 do Anexo C). Vale ressaltar que o uso desta técnica serviu, basicamente, para complementar as demais, visto que a utilização de múltiplas fontes de dados pode proporcionar uma melhor compreensão do fenômeno que está sendo estudado.

Na Figura 34 são apresentados, de modo detalhado, os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa, sendo também descrita a forma pela qual os dados foram coletados e analisados. Também são abordados os itens correspondentes a eles no capítulo que trata da análise dos dados.

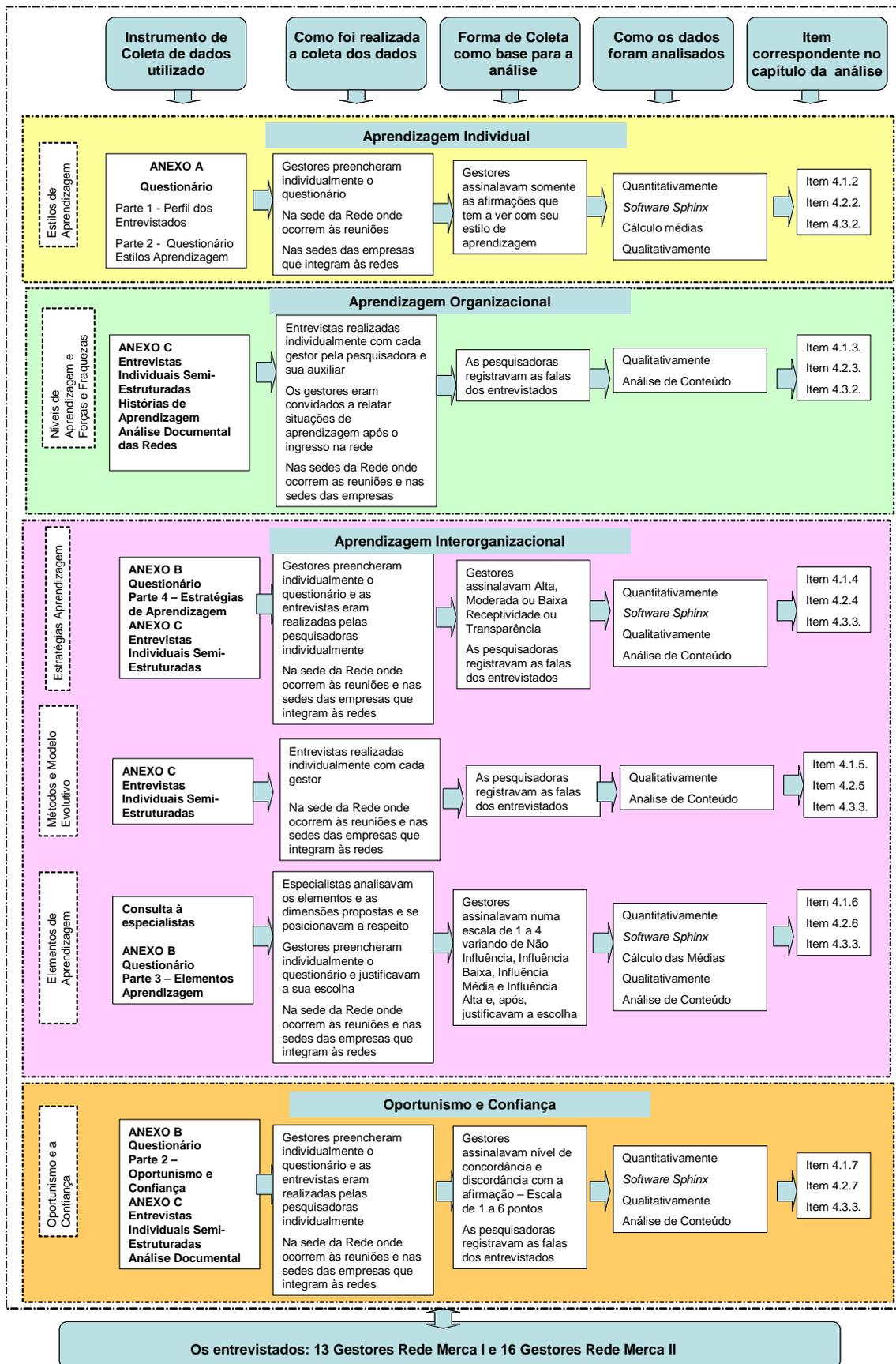


Figura 34 – Detalhamento da Coleta dos Dados

Fonte: Elaborado pela autora

3.6 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Minayo (1996), com base nos estudos de Bardin (1977), aponta três objetivos principais que a análise do material coletado em uma pesquisa deve buscar atingir: (a) ultrapassagem da incerteza; (b) enriquecimento da leitura e; (c) integração das descobertas. Estes objetivos abarcam aspectos que remetem às seguintes reflexões propostas pelos autores: *O que o pesquisador percebe na mensagem, realmente estará lá contido? Como ultrapassar o olhar imediato e espontâneo para atingir a compreensão de significações, a descoberta de conteúdos e estruturas latentes? Como integrar as descobertas em um quadro de referência da totalidade social no qual as mensagens se inserem?* (BARDIN, 1977, p. 29; MINAYO, 1996, p. 198). Buscando alcançar os objetivos referidos, a análise dos dados foi realizada da seguinte forma:

3.6.1 Análise quantitativa

Esta análise contemplou a identificação dos estilos de aprendizagem dos gestores pertencentes às organizações inseridas em redes, os elementos de aprendizagem interorganizacional mais valorizados pelas organizações, a análise da confiança e do oportunismo nos relacionamentos estabelecidos, bem como as relações entre as variáveis estudadas. Para a realização da análise quantitativa dos dados, que se deu, basicamente, através do cálculo de médias aritméticas, foi utilizado o software *sphinx*, que é específico para esta finalidade, e que está disponível para os pesquisadores, no laboratório de informática da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A apresentação desta análise constou de gráficos e quadros para facilitar a visualização e um melhor entendimento dos resultados apresentados.

Para a realização da análise dos dados dos estilos de aprendizagem dos gestores, optou-se por seguir a recomendação dos autores Honey e Mumford (1992); Alonso, Gallego e Honey (1999), e Portilho (2004), agrupando-se os 80 itens em quatro colunas, contendo 20 itens cada uma, contemplando os quatro estilos de aprendizagem, tal como pode ser visualizado no Quadro 9, a seguir.

Ativo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
3	10	2	1
5	16	4	8
7	18	6	12
9	19	11	14
13	28	15	22
20	31	17	24
26	32	21	30
27	34	23	38
35	36	25	40
37	39	29	47
41	42	33	52
43	44	45	53
46	49	50	56
48	55	54	57
51	58	60	59
61	63	64	62
67	65	66	68
74	69	71	72
75	70	78	73
77	79	80	76

Quadro 9 – Agrupamento dos itens para caracterização dos estilos de aprendizagem

Fonte: Honey e Mumford (1992); Alonso, Gallego e Honey (1999); Portilho (2004).

Para uma melhor visualização das preferências individuais em relação aos estilos de aprendizagem, optou-se pela utilização do gráfico tipo radar, indicado para esta finalidade por autores que desenvolvem estudos relacionados a este tema.

Para a análise quantitativa das variáveis “oportunismo” e “confiança” nas relações de cooperação, foram utilizadas questões afirmativas, onde os entrevistados assinalavam seu nível de concordância ou discordância em relação à afirmação, utilizando-se uma escala do tipo *likert*, cujas alternativas contemplam uma escala de seis pontos, variando desde o “discordo totalmente” (representado pelo algarismo 1) até o “concordo totalmente” (representado pelo algarismo 6). A análise foi feita calculando-se a média aritmética das afirmações das variáveis estudadas.

Para a análise dos elementos de aprendizagem interorganizacional mais valorizados pelas empresas integrantes das redes analisadas, os mesmos foram listados, de modo aleatório, e os gestores assinalavam o nível de influência destes elementos no processo de aprendizagem entre as organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede, conforme escala representada na Figura 35, a seguir.

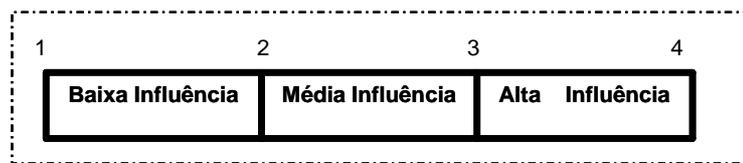


Figura 35 – Escala para Análise – Elementos de Aprendizagem Interorganizacional

3.6.2 Análise qualitativa

A análise qualitativa foi considerada central neste estudo, e serviu para balizar a análise empírica dos dados coletados durante a presente pesquisa. Esta análise permitiu alcançar quatro dos objetivos desta pesquisa, que foram: a) verificar se a formação das redes influenciou (ou não) o processo de aprendizagem organizacional, mapeando as forças e fraquezas que facilitam e/ou dificultam a aprendizagem entre as organizações integrantes das redes horizontais investigadas; b) identificar as estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional; c) identificar como as empresas inseridas nas redes analisadas aprendem (método de aprendizagem) e em que estágio evolutivo de aprendizagem interorganizacional as mesmas se encontram; e, por fim, d) analisar como o oportunismo e a confiança se manifestam nas redes interorganizacionais horizontais analisadas.

De acordo com Cabral (2001, p. 71), na tradição da pesquisa qualitativa:

Os dados não são objetivos isolados, estanques. Ao contrário, eles são acontecimentos dinâmicos. São fenômenos cujas compreensões implicam a superação de sua aparência imediata como estratégica de desocultação de sua essência. Algumas técnicas genericamente utilizadas no processo de descoberta de fenômenos latentes incluem a observação participante, a história de vida e a análise de conteúdo.

Neste estudo, foi utilizada a análise de conteúdo como estratégia de análise dos dados qualitativos da pesquisa, pois, segundo Minayo (1996, p. 1999), “a expressão mais comumente usada para representar o tratamento dos dados de uma pesquisa qualitativa é a *Análise de Conteúdo*”.

No meio acadêmico, pode-se dizer que a análise de conteúdo é reconhecida através da obra de Bardin (1977, p. 42), que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das 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) destas mensagens.

Ao comentar a definição apresentada por Bardin (1977), Triviños (1987) menciona algumas peculiaridades que caracterizam a análise de conteúdo. De acordo com Triviños

(1987), a análise de conteúdo é um meio para estudar as “comunicações” (grifo do autor) entre os homens, colocando ênfase no “conteúdo das mensagens”. Outra peculiaridade apresentada pelo autor é a da “inferência”, que pode ser feita a partir das informações que o conteúdo da mensagem fornece ou de premissas que podem ser levantadas como resultado do estudo dos dados analisados. Por fim, uma última peculiaridade apontada por Triviños (1987) é a de que a análise de conteúdo é considerada um “conjunto de técnicas” que envolve a classificação dos conceitos, a codificação dos mesmos e a categorização. Este mesmo autor ressalta que o pesquisador deve possuir amplo campo de clareza teórica e dominar os conceitos básicos das teorias que estariam alicerçando o conteúdo das mensagens.

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), prevê três fases fundamentais, denominadas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Godoy (1995) corrobora Bardin (1977), ao mencionar as seguintes fases que a análise de conteúdo deve contemplar: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na fase de pré-análise, o material coletado é organizado, e se estabelece um esquema de trabalho que deve ser preciso e ter procedimentos bem definidos, embora flexíveis (BARDIN, 1977; TRIVIÑOS, 1987; GODOY, 1995). Com base no exposto, o Quadro 10 apresenta, de forma detalhada, como estas fases foram desenvolvidas neste estudo, de modo a efetuar-se uma análise do conteúdo do material coletado na pesquisa.

Fases	Operacionalização	Fontes
Pré-análise	Organização do material coletado durante a realização da pesquisa; Leitura inicial do material coletado durante a pesquisa nas duas redes investigadas (Rede Merca I e Rede Merca II); Identificação dos temas emergentes, de acordo com as categorias analíticas (ver Quadro 9) estabelecidas no presente estudo; Categorização inicial dos dados coletados.	Fontes documentais; Consultas a especialistas
Exploração do Material e/ou Descrição Analítica	Análise aprofundada do material coletado na Rede Merca I e na Rede Merca II, orientada pela referência teórica utilizada no estudo; Elaboração de mapas, planilhas e quadros de referências do material coletado, individualmente de cada uma das redes e, após, conjuntamente; Digitação dos dados no <i>software</i> Sphinx; Identificação de idéias coincidentes e divergentes, por parte dos gestores entrevistados.	Entrevistas semi-estruturadas; Questionários; Histórias de Aprendizagem
Interpretação Referencial ou Tratamento dos Resultados	Tratamento quantitativo dos dados com auxílio do <i>software Sphinx</i> ; Análise qualitativa dos dados, procurando verificar a homogeneidade ou heterogeneidade de percepções entre os gestores entrevistados pertencentes as duas redes estudadas; Verificar, através das evidências, se as proposições apontadas no presente estudo se confirmam ou não; Realizar interpretações, estabelecer relações e propor inferências com base no quadro teórico e nas evidências empíricas.	

Quadro 10 – Fases de análise do material coletado na pesquisa
Fonte: Adaptado de Triviños (1987); Minayo (1996); Bardin (1977).

A fase de pré-análise, para Minayo (1996), pode ser decomposta nas seguintes tarefas: (a) *Leitura Flutuante do conjunto de material coletado*. Para ela, é o momento em que o pesquisador toma contato exaustivo com o material, deixando-se impregnar pelo seu conteúdo. Ainda em relação à fase de pré-análise, Minayo (1996, p. 209) postula que “a dinâmica entre as hipóteses iniciais, as hipóteses emergentes e as teorias relacionadas ao tema tornarão a leitura progressivamente mais sugestiva e capaz de ultrapassar a sensação de caos inicial”; (b) *Constituição do Corpus* – Esta tarefa, para Minayo (1996), consiste na organização do material coletado, de tal forma que possa responder a algumas normas de validade: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Para a autora, a exaustividade deve contemplar os aspectos delineados no roteiro de pesquisa, a representatividade deve considerar a representação do universo pretendido, a homogeneidade deve se basear em critérios precisos de escolha de temas, técnicas e interlocutores, e a pertinência deve estar relacionada com a análise dos dados que devem ser adequados e coerentes ao objetivo do trabalho (MINAYO, 1996) e; (c) *Formulação de Hipóteses e Objetivos* – Minayo (1996), com base em outros pesquisadores, entende que é necessário que sejam estabelecidas algumas hipóteses iniciais, pois a observação da realidade pode não ser evidente. A autora ressalta, no entanto, que deve existir flexibilidade em relação aos pressupostos iniciais de modo a permitir a formulação de hipóteses emergentes a partir de procedimentos exploratórios.

Na presente pesquisa, a fase de pré-análise constou de uma organização de todo o material coletado durante a pesquisa na Rede Merca I e na Rede Merca II e de uma leitura dinâmica do mesmo, procurando-se identificar temas emergentes relacionados às categorias analíticas anteriormente estabelecidas para este estudo. Já nesta fase de pré-análise, se procurou estabelecer algumas categorias iniciais para, a seguir, poder classificar os dados coletados.

A fase de exploração do material ou de descrição analítica envolve procedimentos como codificação, classificação e categorização do material coletado (TRIVINÕS, 1987; BARDIN, 1977). Minayo (1996, p. 210) reforça este entendimento, ao afirmar que “a exploração do material consiste essencialmente na operação de codificação”. Esta fase basicamente é realizada na transformação dos dados brutos que são coletados, visando alcançar o núcleo de compreensão do texto (MINAYO, 1996).

Nesta fase, se procedeu a uma análise mais aprofundada do material coletado na pesquisa junto à Rede Merca I e a Rede Merca II. Inicialmente, foram elaborados mapas,

planilhas e quadros, de cada rede individual, para facilitar a exploração e análise, com profundidade, dos dados coletados. Após, foram elaborados mapas, planilhas e quadros considerando-se as duas redes conjuntamente. Com base nesta análise mais aprofundada, se procurou identificar quais das idéias levantadas eram convergentes e quais eram divergentes entre os entrevistados pertencentes as duas redes estudadas.

A terceira fase, denominada interpretação referencial ou tratamento dos resultados obtidos e interpretação (MINAYO, 1996), envolve a reflexão e a intuição, com embasamento nos materiais empíricos, estabelecem relações e aprofundando as conexões entre as idéias constatadas (TRIVIÑOS, 1987). Nesta fase, de acordo com Triviños (1987), ocorre uma interação do pesquisador com os materiais coletados, e ele passa a extrapolar o conteúdo que está sendo manifestado pelos documentos, aprofundando sua análise e desvendando o conteúdo latente que estes documentos possam possuir.

Na presente pesquisa, esta fase constou de um tratamento quantitativo dos dados, através da utilização do *software* “*sphinx*” e de uma análise qualitativa, o que permitiu verificar a homogeneidade e a heterogeneidade entre as percepções dos gestores das organizações inseridas nas redes analisadas. Com base nestas análises qualitativa e quantitativa, foi possível verificar a confirmação (ou não) das proposições apontadas no estudo, bem como estabelecer relações entre as categorias e propor inferências alicerçadas no quadro teórico utilizado como referência na presente pesquisa.

3.7 VALIDAÇÃO DA PESQUISA

Para a realização da pesquisa, procurou-se seguir as orientações de Yin (2001) quanto aos critérios para julgamento da qualidade, validade e confiabilidade do estudo. Yin (2001) propõe a realização de quatro testes para determinar a qualidade de estudos de casos empíricos: validade do construto, validade interna, validade externa e confiabilidade. Os quatro testes realizados no presente estudo podem ser visualizados na Figura 36 a seguir.

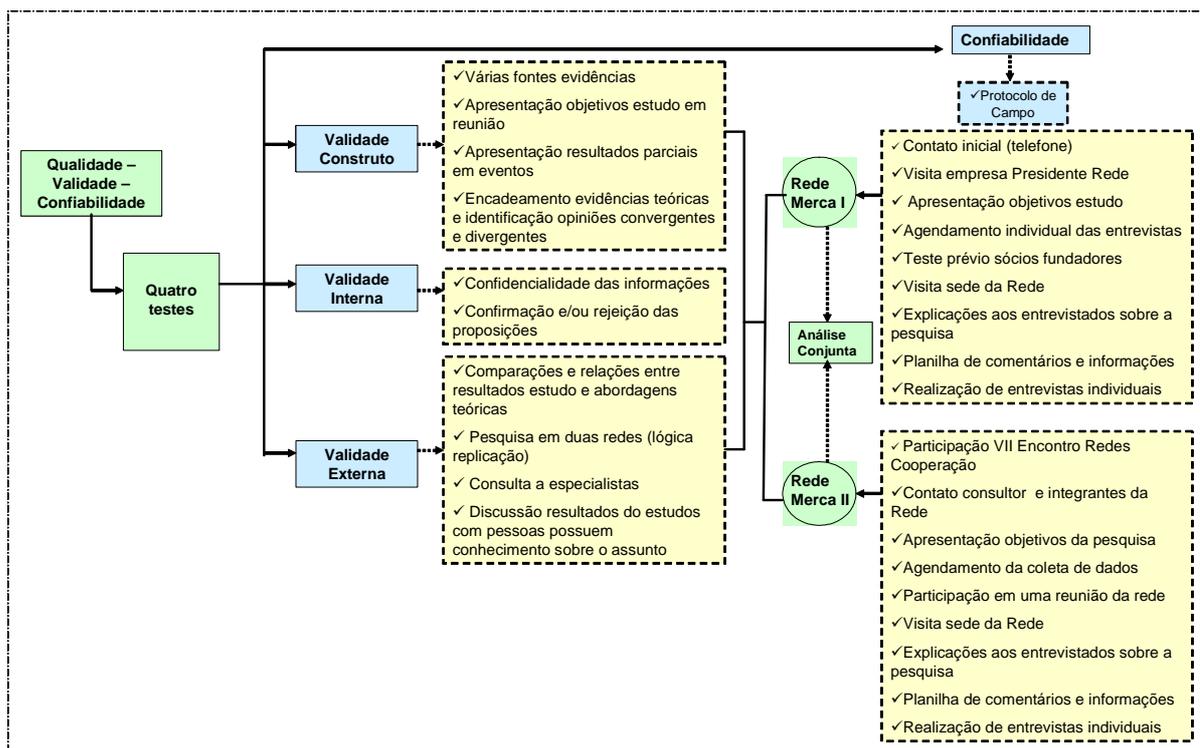


Figura 36 – Táticas utilizadas para validação do estudo

Fonte: elaborado com base em Yin (2001)

No que se refere aos testes propostos por Yin (2001), foram utilizadas as seguintes táticas para validar a realização do presente estudo:

- Quanto à validade do construto, foram adotados os seguintes procedimentos: utilização de várias fontes de evidências (questionário, entrevistas, histórias de aprendizagem, consultas a especialistas e fontes documentais); apresentação dos objetivos do estudo, da base teórica e da metodologia utilizada em reunião na Rede Merca II para os gestores, o Presidente da rede e o coordenador do Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul; apresentação do construto e dos resultados parciais da pesquisa em eventos nacionais e internacionais; identificação do encadeamento de evidências através de relações entre teoria e prática e da identificação de opiniões convergentes por parte dos entrevistados;
- Quanto à validade interna: de acordo com Yin (2001), esta lógica não se aplica a estudos exploratórios e descritivos. No entanto, entende-se que a garantia de confidencialidade das informações foi um dos critérios utilizados que pode contribuir com a validade interna proposta pelo autor. Balestrin (2005) também utilizou a confidencialidade dos dados coletados como uma medida de validade interna da pesquisa. Além disso, a confirmação ou rejeição das proposições teóricas em relação às evidências empíricas servem para reforçar a validade interna do estudo;

c) Quanto à validade externa: segundo a visão de Yin (2001, p. 58), a pesquisa com base em estudos de caso não permite generalizações estatísticas, mas baseia-se em generalizações analíticas. E esta pode ser considerada uma das limitações da presente pesquisa. No entanto, algumas características da pesquisa também devem ser salientadas: as comparações e relações entre os resultados do estudo e as abordagens teóricas utilizadas para desenvolvê-lo; o fato de a pesquisa ter sido realizada em duas redes (lógica da replicação) que estabelecem relacionamentos horizontais; a análise conjunta das duas redes estudadas; a consulta feita ao grupo de especialistas; e a discussão dos resultados do estudo com pessoas que possuem conhecimento sobre o assunto (em eventos nacionais e internacionais). Todos estes são fatores que podem servir para validar externamente a pesquisa;

d) Quanto à confiabilidade: de acordo com Yin (2001), a confiabilidade permite minimizar os erros e as tendenciosidades eventualmente ocorridos na realização de um estudo. Com o intuito de garantir uma maior confiabilidade, Yin (2001) sugere o uso de um *protocolo de estudo de caso* contendo os procedimentos e as regras gerais a serem seguidas nos estudos de caso. Neste sentido, para o desenvolvimento desta pesquisa junto às duas redes analisadas, foi organizado o seguinte protocolo:

- Rede Merca I: contato inicial, por telefone, com o Presidente da rede; visita à empresa do Presidente da rede, para prestar esclarecimentos sobre a pesquisa a ser realizada; apresentação dos objetivos do estudo ao Presidente da rede; agendamento, por telefone, junto aos gestores das empresas da Rede Merca I, das datas e horários para realização da pesquisa; início da coleta de dados através da realização de um teste prévio com as pessoas-chave da Rede Merca I, ou seja, seus sócios fundadores; visita à sede onde fica instalada a secretaria da rede; visita às empresas integrantes da Rede Merca I para a coleta de dados; explicações iniciais aos entrevistados sobre o instrumento de coleta de dados; realização da coleta de dados, sendo que inicialmente os gestores preencheriam o questionário, sem a interferência do pesquisador, que acompanhava o processo anotando em uma planilha os comentários e informações adicionais mencionadas pelos entrevistados; realização das entrevistas individuais, conduzida pela pesquisadora e acompanhada de outra pessoa que auxiliava na coleta dos dados.
- Rede Merca II: participação da pesquisadora no VII Encontro Estadual de Redes de Cooperação – Aprendizagem e Conhecimento realizado em Canela –

RS, nos dias 07 e 08 de abril de 2006, organizado pela Universidade de Caxias do Sul em convênio com a SEDAI, com o objetivo de manter contato inicial com o consultor da rede e com os integrantes da Rede Merca II presentes no evento; apresentação dos objetivos da pesquisa aos gestores da Rede Merca II e ao consultor da rede, no próprio local do evento; solicitação dos nomes dos gestores e empresas que integram a rede; contato, por telefone, com os gestores, para agendar a realização da pesquisa; participação da pesquisadora em uma reunião da rede para apresentação do estudo a ser realizado; início da coleta de dados, após a realização da reunião, que inicialmente ocorreu na sede onde funciona a secretaria da rede e onde são realizadas os encontros e reuniões da rede. Posteriormente, esta coleta prosseguiu nas sedes das empresas integrantes da Rede Merca II. A realização da coleta de dados foi feita seguindo exatamente o mesmo protocolo que na Rede Merca I.

CAPÍTULO 4

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade... Tente o novo todo dia, o novo lado, o novo método, o novo sabor, o novo jeito... a nova vida.

Clarice Lispector

Neste capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa, sendo abordada, inicialmente, uma análise individual das redes analisadas e, posteriormente, uma análise conjunta dos casos estudados. Ao final da análise dos dados de cada uma das redes estudadas é apresentada uma síntese dos principais aspectos evidenciados na pesquisa. A análise dos dados foi feita quantitativamente e qualitativamente. Para a análise quantitativa, foi utilizado o *software sphinx*, optando-se por apresentar os resultados na forma de gráficos e/ou quadros. Para a análise qualitativa, procurou-se seguir as orientações de Triviños (1987), Minayo (1996) e Bardin (1977), sendo inicialmente realizada uma pré-análise dos dados coletados e a leitura inicial das informações coletadas na pesquisa. Também se buscou identificar, *a priori*, os temas considerados emergentes, tendo-se como base os objetivos definidos no estudo. A seguir, foi realizada uma análise aprofundada dos dados coletados, tendo como orientação o aporte teórico e o modelo de pesquisa apresentados no Capítulo 2 do presente estudo. Para uma melhor exploração do material coletado, foram elaborados quadros, mapas e planilhas dos dados da pesquisa, visando identificar a homogeneidade ou a heterogeneidade nas percepções dos gestores entrevistados. A análise dos dados coletados buscou verificar a confirmação ou não das proposições da pesquisa, além de fornecer subsídios para propor inferências com base nos dados empíricos e no marco teórico de referência.

Para facilitar a compreensão de como os resultados foram analisados e das categorias analíticas que orientaram a análise e a apresentação dos dados da pesquisa, a estrutura deste capítulo está representada graficamente na Figura 37.

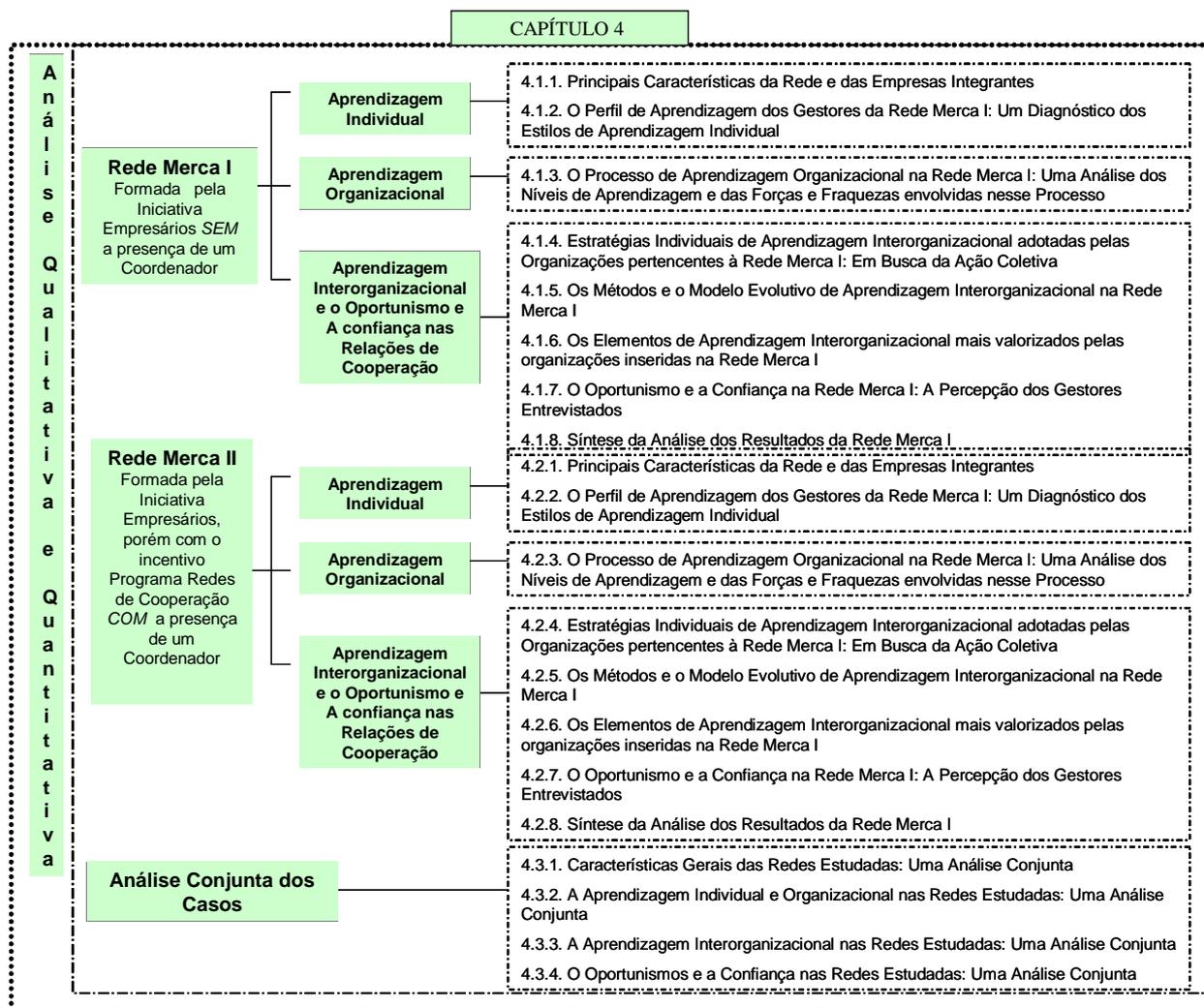


Figura 37 – Estrutura de Análise dos Dados da Tese

4.1 ANÁLISE INDIVIDUALIZADA DA REDE MERCA I

4.1.1 Principais Características da Rede e das Empresas Integrantes

A Rede Merca I é formada, atualmente, por treze empresas varejistas do ramo de supermercados gaúchos, localizadas no interior do Estado do Rio Grande do Sul, localizadas em sete cidades gaúchas. A Rede Merca I foi fundada no ano de 1997 e foi originada através de iniciativas dos seus proprietários/associados, sem a presença de um coordenador externo. É composta de dois tipos de sócios: sócios denominados “fundadores” (responsáveis pela criação da rede) e sócios denominados “adesivos” (que passaram a participar da rede por adesão, ou seja, após a sua fundação). Os sócios adesivos não podem participar da diretoria,

ou seja, não têm direito a voto, mas podem votar e participar das decisões coletivas que são tomadas pelas organizações participantes da rede. Dos treze sócios que compõem a rede, cinco são sócios fundadores e oito são sócios por adesão.

A estrutura organizacional da Rede Merca I é composta pelo Presidente, Vice-Presidente, 1º e 2º Tesoureiros, 1º e 2º Secretários, Conselho Fiscal, Conselho Administrativo e Conselho de Ética, cuja representação visualiza-se na Figura 38, a seguir.

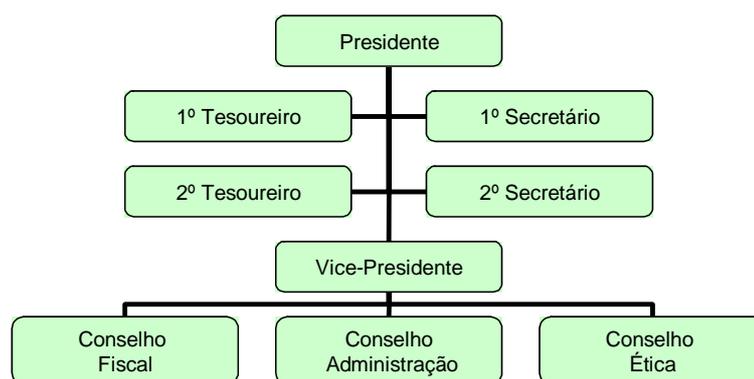


Figura 38 – Estrutura Organizacional da Rede Merca I

Fonte: elaborado com base nas informações coletadas.

Segundo entrevistas realizadas com os gestores, ao Conselho Fiscal compete fiscalizar o cumprimento das determinações previstas no estatuto da rede. Ao Conselho de Administração compete a administração das receitas e despesas, promoções, ofertas e o mesmo também é encarregado da área financeira da rede. O Conselho de Ética se encarrega de ratificar o parecer final emitido pelo Conselho Fiscal.

Segundo entrevistas com os gestores, a rede têm desenvolvido as seguintes ações: compras conjuntas, realização de propagandas em rádios, TVs e encartes, e obtenção de maior crédito junto aos fornecedores. Considerando-se o conjunto das treze empresas que integram a Rede Merca I, foi verificado que o número de empregos diretos perfaz um total de, aproximadamente, 500 funcionários.

Os entrevistados foram os treze gestores das empresas participantes da rede, sendo que um destes é o atual Presidente da rede. O perfil predominante dos entrevistados apresenta as seguintes características: 69% possuem 30 anos de idade ou mais e 31% possuem menos de 30 anos; 62% dos entrevistados são casados e 38% são solteiros; 92% dos entrevistados são homens, sendo que somente uma pessoa do sexo feminino participou da pesquisa; quanto ao grau de instrução 47% dos entrevistados revelaram possuir curso superior completo, 15%

possuem curso superior incompleto, 15% têm o 2º grau completo, e 23% cursaram somente até o 1º grau.

Já no que se refere ao tempo de empresa, a maioria dos entrevistados, ou seja, 54%, possui mais de dez anos de empresa, 31% têm entre cinco e dez anos de empresa, e apenas 15% dos entrevistados possuem menos de cinco anos de empresa. Esta constatação revela que os gestores apresentam uma larga experiência na sua área de atuação.

Em relação ao tempo de participação na rede, constatou-se que cinco empresas, ou seja, as empresas consideradas sócias fundadoras participam da rede desde a sua fundação; uma empresa participa da rede há cinco anos; cinco empresas aderiram à rede há aproximadamente dois anos e duas empresas inseriram-se na rede há apenas um ano. Também pode ser acrescentado que cinco empresas saíram da rede após a sua fundação, que ocorreu no ano de 1997. Ao se tratar da temática abordada na presente pesquisa, estes dados podem ser considerados significativos, pois há uma considerável variabilidade, no que se refere ao tempo de atuação coletiva em forma de rede, pelas empresas integrantes da rede Merca I.

No Gráfico 01, são apresentados os motivos que levaram as empresas da Rede Merca I a participar da rede (Anexo B), conforme a percepção dos gestores entrevistados.

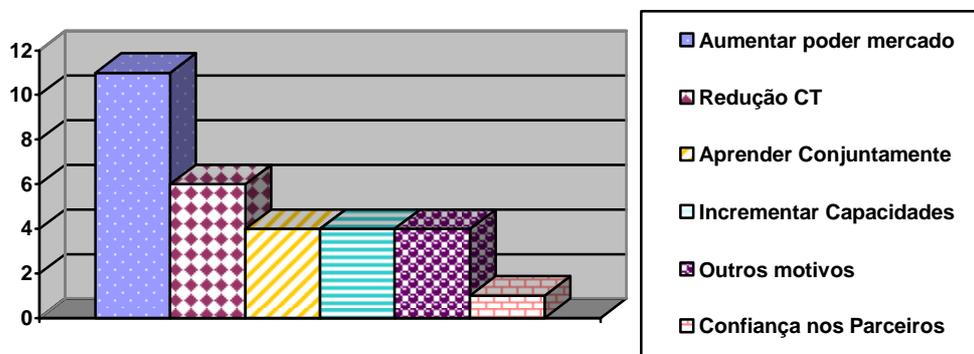


Gráfico 01 – Motivos que levaram as empresas a participar da Rede Merca I

Fonte: dados da pesquisa.

Os dados apresentados no Gráfico 01 revelam que os principais motivos que levaram as empresas a ingressar na rede se referem a aspectos de cunho econômico, pois a grande maioria dos gestores, ou seja, 88% deles, revelaram que as empresas ingressaram na rede para aumentar o poder de mercado, enquanto que 47% mencionaram como um dos motivos a redução dos custos de transação. Também foi constatado que estes motivos foram mais valorizados pelas empresas consideradas sócias adesivas, ou seja, aquelas que ingressaram na rede após a sua fundação. No entanto, cabe ressaltar que as empresas integrantes da rede analisada também vislumbraram a possibilidade de aprendizagem conjunta com os parceiros

(31%) e do incremento de suas capacidades (31%). Pode, ainda, ser destacado que apenas uma empresa elencou a confiança nos parceiros como um dos motivos que a levou a estabelecer relacionamentos horizontais em rede.

4.1.2 O Perfil de Aprendizagem dos Gestores da Rede Merca I: Um Diagnóstico dos Estilos de Aprendizagem Individual

Para a identificação dos estilos de aprendizagem dos gestores, foi utilizado o Questionário Honey-Alonso de Estilo de Aprendizagem. Este questionário, segundo Portilho (2004), foi traduzido para o espanhol por Alonso e para o português por Portilho (2004), cuja classificação contempla quatro estilos de aprendizagem: ativo, reflexivo, teórico e pragmático. Para cada um dos quatro estilos, os autores definiram 20 características nas quais os respondentes deveriam assinalar somente aquelas que correspondem ao seu perfil de aprendizagem. Neste estudo, foi identificado que os gestores da Rede Merca I revelaram uma alta preferência em relação ao estilo pragmático de aprendizagem, existindo uma predominância de características deste estilo em relação aos demais, conforme está demonstrado no Gráfico 02.

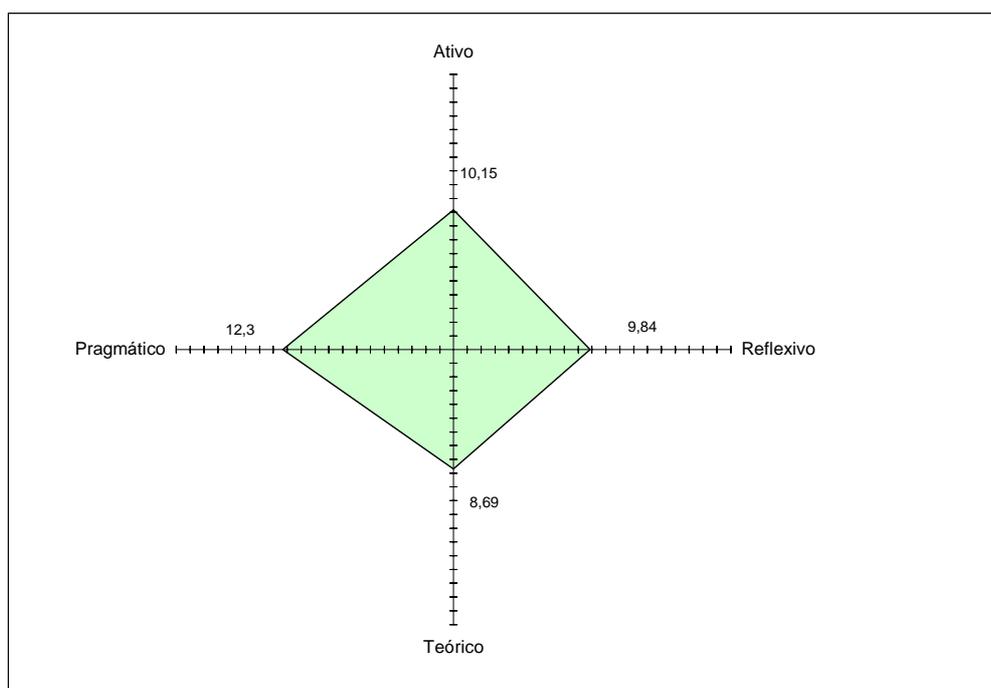


Gráfico 02 – Análise conjunta dos Estilos Aprendizagem dos Gestores Rede Merca I

Fonte: dados da pesquisa, com base em Honey e Mumford (1992); Alonso, Galego e Honey (1999) e Portilho (2004).

De acordo com Honey e Mumford (1992), Alonso, Galego e Honey (1999), e Portilho (2004), as pessoas possuidoras do estilo pragmático de aprendizagem apresentam como ponto forte a aplicação e experimentação de idéias novas. Os gestores com características de aprendizagem deste estilo costumam ter atitudes essencialmente práticas e preferem a busca de soluções realistas para os problemas que enfrentam. A atuação destes gestores, pertencentes às empresas que integram à Rede Merca I, reforça a predominância das características acima destacadas, uma vez que os mesmos procuram desenvolver as suas atividades de modo prático e direto, demonstrando até mesmo certo grau de impaciência em situações que estão distantes de sua realidade. Os gestores possuidores de características do estilo pragmático têm preferência por soluções mais realistas e práticas, gostam de tomar decisões úteis e de resolver problemas concretos (HONEY; MUMFORD, 1992). Para Portilho (2004), os objetivos destas pessoas, cujo estilo de aprendizagem é o pragmático, giram em torno da funcionalidade.

Ao analisar as características do estilo pragmático de aprendizagem, pode ser estabelecida uma relação com o estilo convergente, tal como proposto por Kolb (1997), que prioriza as habilidades de “experimentação ativa” e de “conceituação abstrata”, sendo caracterizado pela aplicação prática de idéias, dando preferência a questões de ordem técnica e operacional.

Em relação aos estilos ativo e reflexivo de aprendizagem, os resultados sinalizam que os gestores da Rede Merca I possuem uma preferência média. Já o estilo teórico de aprendizagem obteve a menor média (8,69), representando um indicativo de que, ao aprender, a maioria dos gestores não está priorizando as características contempladas neste último estilo. Segundo Honey e Mumford (1992), Alonso, Gallego e Honey (1999), e Portilho (2004), as características marcantes nos gestores que possuem o estilo teórico de aprendizagem estão relacionadas à busca do perfeccionismo, ao gosto pela análise e à síntese das situações envolvidas, bem como à objetividade, imparcialidade e sistematização na resolução dos problemas.

As características deste estilo têm uma estreita relação com as características do estilo assimilador, conforme proposto por Kolb (1997), ao priorizar as habilidades de “conceituação abstrata e observação reflexiva” no processo de aprendizagem. Os gestores possuidores do estilo assimilador evidenciam a preocupação com conceitos abstratos e com a criação de modelos teóricos no processo decisório.

Os resultados encontrados revelam a importância de se conhecer as características de aprendizagem dos gestores, pois, ao se conhecer as diferentes maneiras pelas quais os gestores aprendem, estes resultados podem servir de subsídios para o desenvolvimento de atividades conjuntas, uma vez que as estratégias coletivas podem ser ajustadas de modo a valorizar o potencial de aprendizagem das pessoas e das organizações (ESTIVALETE; KARAWEJCYZ; BEGNIS, 2005).

4.1.3 O Processo de Aprendizagem Organizacional na Rede Merca I: Uma Análise dos Níveis de Aprendizagem e das Forças e Fraquezas envolvidas neste Processo

Ao se analisar o processo de aprendizagem organizacional, segundo a perspectiva dos seus diferentes níveis de aprendizagem, foi constatado que os resultados mostraram-se congruentes, no que se refere à aprendizagem de primeiro nível. Na presente pesquisa, também ficou evidente que a aprendizagem verificada nas empresas integrantes da Rede Merca I, após as mesmas passarem a participar da rede, se dá, basicamente, em função das mudanças em procedimentos e rotinas. Esta conclusão foi avalizada pelo fato de que não se percebeu o interesse por parte dos gestores em questionar e refletir sobre os valores e princípios que norteiam suas ações. Estas constatações podem ser observadas através de alguns exemplos, destacados das falas de alguns dos gestores entrevistados, ao mencionarem que:

Após participar da rede, eu aprendi um conhecimento sobre percentual de lucro, sobre controle na padaria [...] [Fala do Gestor da Empresa 9].

Nas reuniões da rede, se discute mais sobre compras, preços, confecções de encartes, ofertas. Precisamos discutir outros assuntos [...] [Fala do Gestor da Empresa 10].

Aprendi conhecimentos sobre como melhorar o lay-out, sobre atendimento, sobre a melhoria do ambiente [...] [Fala do Gestor da Empresa 10].

Nas reuniões da rede se aprende, principalmente, como negociar, barganhar melhor com os fornecedores. Quando as empresas estão mais abertas, consegue-se aprender sobre formas de arrumar as gôndolas, de organização da loja e algumas técnicas de atendimento [Fala do Gestor da Empresa 11].

Na rede é discutido muito pouco. A maioria das discussões é sobre compras. Até não vou muito nas reuniões em função do custo e de que se faz muito pouco nas reuniões... [Fala do Gestor da Empresa 1].

Aprendi mais depois que entrei na rede. Às vezes que fui nas palestras... Aprendi sobre atendimento e preço. Antes me preocupava só com preço, mas se não tem alguém para atender bem o cliente, não se vende o produto... [Fala do Gestor da Empresa 2].

Na rede, a gente aprende novas idéias que a gente tem que aproveitar ou descartar... [Fala do Gestor da Empresa 4].

Na rede aprendemos como vender. A rede proporciona palestras através da AGAS sobre atendimento aos clientes, metas de vendas, o que vender, para quem vender... [Fala do Gestor da Empresa 5].

Estes depoimentos permitem inferir que a participação na rede ainda não tem possibilitado um aprendizado de nível mais elevado para todos os gestores das organizações, envolvendo mudanças nas regras e conceitos, no questionamento dos valores organizacionais e nos modelos mentais destes gestores, tal como sugerem Argyris e Schön (1978), na aprendizagem *double loop*.

Pelo exposto, as falas supracitadas conduzem a um entendimento de que, nas organizações pertencentes à Rede Merca I, há uma predominância da aprendizagem *single loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1978). Esta característica pôde ser constatada porque as mudanças identificadas se referem, basicamente, à aquisição de novas técnicas, procedimentos e rotinas com foco específico na solução de problemas enfrentados pelas empresas e no “como” as coisas são efetivamente realizadas. Assim, pode-se estabelecer uma relação entre estes resultados e as características da aprendizagem de baixo nível, de Fiol e Lyles (1985), da operacional, de Kim (1998), de primeiro ciclo, de Sweringa e Wierdsma (1995), da adaptativa, de Probst e Büchel (1997), da técnica, de Child e Faulkner (1998) e da aprendizagem pela rotinização, de Ciborra e Andreu (2002).

Na concepção de Argyris e Schon (1978), a aprendizagem *single loop* se refere à detecção e correção do erro, porém não reexamina os pressupostos ou as variáveis envolvidas. Para os autores, este tipo de aprendizagem pode ser considerado como incremental e adaptativo, pois seu foco está centrado nas rotinas de mudança organizacional, sendo por isto, denominada de aprendizagem organizacional restrita (VALENÇA, 1997). Na aprendizagem *double loop*, segundo Valença (1997) além do questionamento dos objetivos e pressupostos subjacentes à ação, os agentes precisam aprender a mudar as intenções, os motivos, os interesses e as premissas que geram as estratégias de ação (VALENÇA, 1997). Este tipo de aprendizagem é chamado de sistema de aprendizagem organizacional abrangente.

Visando proporcionar uma contribuição ao avanço para a aprendizagem *double loop* procurou-se identificar, segundo as percepções dos gestores da Rede Merca I, as forças e fraquezas envolvidas nesse processo, pois segundo Brown e Hendry (1998) uma análise envolvendo esses aspectos permite melhorar a habilidade das organizações para a compreensão das mudanças ambientais, para o desenvolvimento de competências internas e

para a tomada de decisões que resultam na obtenção de vantagem competitiva para as organizações.

Assim, com base nas percepções dos entrevistados, são listadas, a seguir, as principais forças que podem facilitar o processo de aprendizagem nas organizações integrantes da rede investigada: existência de pessoas abertas e dispostas a colaborar; decisões coletivas e não individuais; atividades de confraternização entre os integrantes da rede; treinamentos externos; diálogo entre os dirigentes das organizações; mudança de visão por parte dos envolvidos; estar aberto à troca de informações e conhecimento; colaboração mútua; abrir mão das disputas por interesses individuais; busca de objetivos comuns; realização de palestras conjuntas; visitas a outras empresas do mesmo segmento; participação em feiras e eventos da área; atividades de integração entre as empresas da rede; e realização de reuniões periódicas.

Quanto às barreiras que podem dificultar o processo de aprendizagem nas organizações que atuam em rede, os entrevistados mencionaram: assimetrias de poder; visão individualista; falta de clareza e transparência; concepções arraigadas nos gestores; ego de cada um; conflitos entre empresas; localização geográfica das empresas que participam da rede; processo de comunicação ineficaz; individualismo; e falta de cooperação e de espírito coletivo.

Estabelecendo-se uma relação entre as forças e as fraquezas em relacionamentos horizontais, conforme propõem Brown e Hendry (1998), pôde ser constatado que as forças facilitadoras da aprendizagem das organizações inseridas na rede analisada residem nos processos de nível individual, contemplando as atividades de interpretação e inovação. Para Brown e Hendry (1998), a interpretação se refere ao processo pelo qual os gestores valorizam eventos externos, e a inovação se refere à autonomia, por parte dos indivíduos, para colocar em prática ações que já não façam parte do seu comportamento normal de trabalho. Com base nas percepções dos entrevistados, também foi constatado que as forças facilitadoras do processo de aprendizagem estão concentradas nos seguintes aspectos: ênfase na disposição das pessoas para colaborar e para fortalecer o espírito de coletividade; abertura ao diálogo, troca de informações e conhecimentos; e importância da realização de eventos externos como estratégias impulsionadoras da aprendizagem organizacional. Na Figura 39, está representada uma ilustração gráfica das forças e fraquezas envolvidas no processo de aprendizagem organizacional relativo às empresas que compõem a rede investigada.

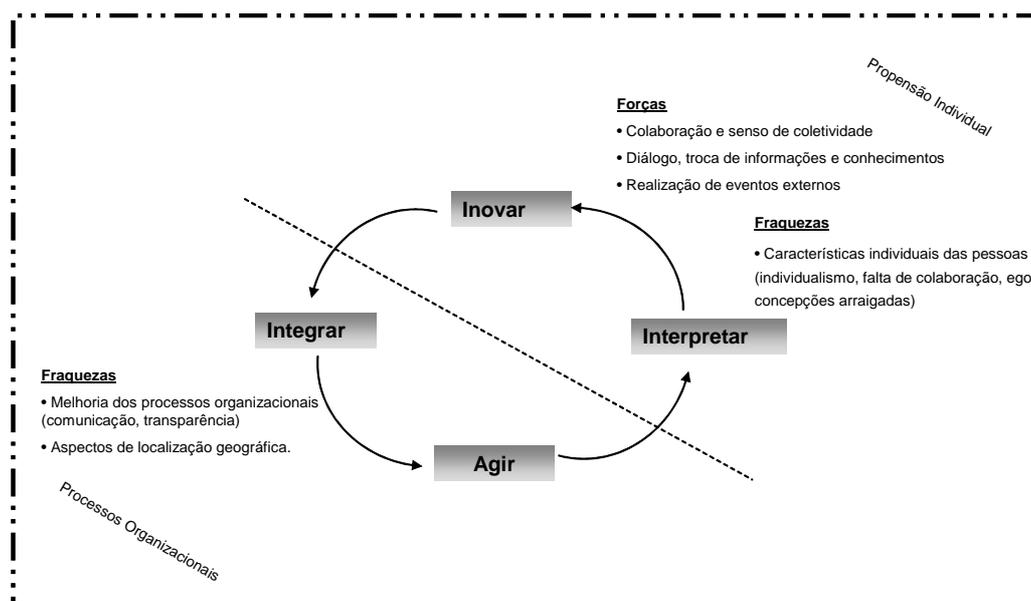


Figura 39 – Forças e Fraquezas em relação à Aprendizagem Organizacional na Rede Merca I

Fonte: dados da pesquisa, com base em Brown e Hendry (1998)

Já em relação às fraquezas e barreiras que dificultam o processo de aprendizagem, diferentemente do que propõem Brown e Hendry (1998), foi constatado que as mesmas residem tanto nos processos organizacionais quanto nos individuais, relacionados às atividades de interpretação, inovação, integração e ação. As atividades de integração, conforme descrevem Brown e Hendry (1998), são relacionadas à exploração de novas idéias, sendo que estas podem resultar na introdução de novos produtos e serviços por parte das organizações. Já as atividades relacionadas à ação, segundo Brown e Hendry (1998), consistem nas escolhas coletivas que determinam as ações estratégicas das organizações. Analisando-se as fraquezas que dificultam a aprendizagem organizacional, segundo a percepção dos gestores da Rede Merca I, foram encontrados três fatores relevantes: algumas das características das próprias pessoas responsáveis pelas relações na rede (como individualismo, falta de colaboração, ego, concepções arraigadas); falta de uma melhoria dos processos organizacionais (como na comunicação e na transparência); e também alguns aspectos relativos à localização geográfica das empresas.

Estabelecendo um paralelo com o estudo de Brown e Hendry (1998) em distritos industriais, foi verificado que as fraquezas residem somente nas atividades de integração e ação (processos organizacionais). Na rede estudada, as fraquezas residem nas quatro atividades que compõem o modelo e nos processos organizacionais e individuais.

4.1.4 Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Organizações pertencentes à Rede Merca I: Em Busca da Ação Coletiva ²

Para análise das estratégias individuais de aprendizagem, tomou-se por base o *framework* desenvolvido por Larsson *et al.* (1998), que criaram uma tipologia de cinco diferentes estratégias de aprendizagem, baseadas nas dimensões de transparência e receptividade de uma organização em relação às demais. As estratégias de aprendizagem proposta pelos autores são: colaboração (altamente receptivo e altamente transparente); competição (altamente receptivo e não transparente); compromisso (moderadamente receptivo e transparente); acomodação (não receptivo e altamente transparente) e; evitação (não receptivo e não transparente). Para identificar o comportamento estratégico das empresas integrantes da Rede Merca I, foi utilizada a seguinte classificação: alta, moderada ou baixa transparência; e alta, moderada ou baixa receptividade.

Realizando-se uma análise individual das organizações investigadas, pôde ser verificado que sete das organizações inseridas na rede apresentam uma alta receptividade para absorver o conhecimento que é compartilhado através dos relacionamentos horizontais estabelecidos. Já em relação às receptividades baixa e moderada, foi constatado um equilíbrio no número de organizações, sendo que três dentre estas empresas revelaram possuir baixa receptividade, assim como três outras empresas manifestaram possuir receptividade moderada, conforme pode ser visualizado no Gráfico 03, a seguir.

Em relação à transparência que, segundo Larsson *et al.* (1998), representa a cooperação em descobrir e compartilhar conhecimento entre as empresas parceiras, pôde ser constatado um certo equilíbrio entre as avaliações de baixa (por gestores de cinco das empresas) e de moderada (pelos de outras cinco empresas) transparência na descoberta e disseminação de conhecimento. Apenas três empresas revelaram adotar uma estratégia de alta transparência em relação à aprendizagem conjunta. Analisando as dimensões de transparência e receptividade, de modo geral, pode-se inferir que as empresas pertencentes à Rede Merca I estão mais abertas para receber conhecimentos das empresas parceiras (receptividade) do que para disseminá-lo e compartilhá-lo (transparência).

² Esta Seção 4.1.4, integrante do Capítulo 4 da presente tese, foi publicada conforme segue: ESTIVALETE, V.F.B.; PEDROZO, E.A.; BEGNIS, H.S.M. Em Busca da Ação Coletiva: Estratégias de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Organizações que estabelecem Relacionamentos Horizontais em Redes In: **Anais do 30º Encontro da Anpad**: Salvador, 2006.

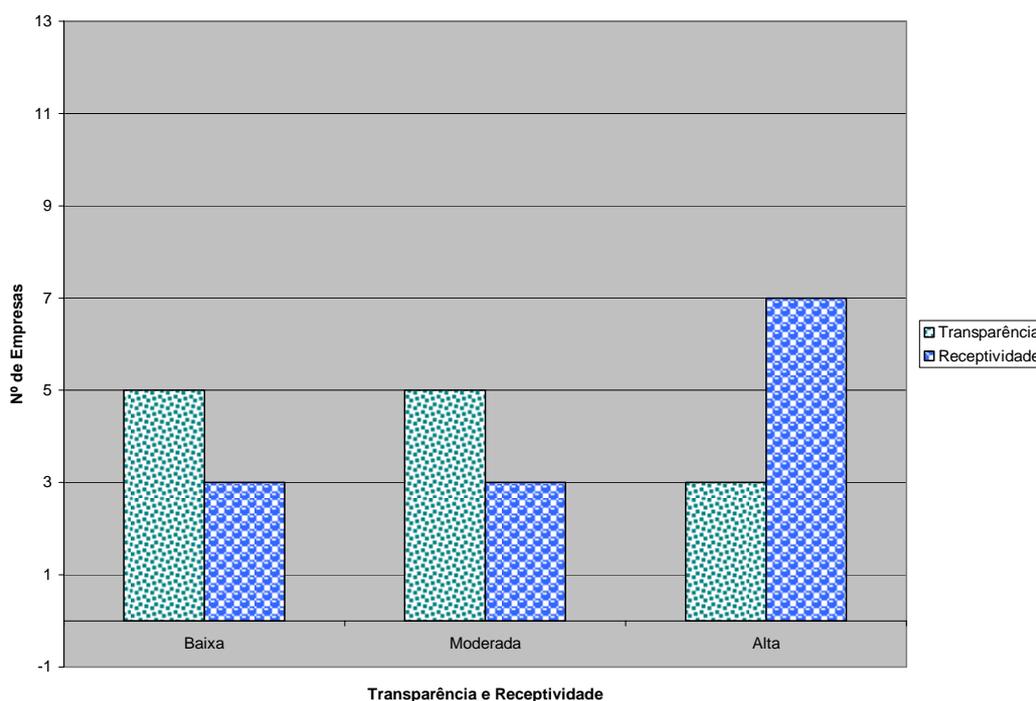


Gráfico 03 – Grau de transparência e receptividade – Rede Merca I

Fonte: dados da pesquisa.

A combinação entre estas duas dimensões – transparência e receptividade – contempladas no modelo de Larsson *et al.* (1998), deu origem aos cinco tipos de comportamento estratégico mencionados anteriormente. Assim, para facilitar a visualização desta observação, se procurou apresentar graficamente, na Figura 40, as estratégias de aprendizagem interorganizacional adotadas pelas empresas participantes da rede de supermercados analisada.

As estratégias de aprendizagem interorganizacional, analisadas de modo conjunto, nos remetem ao entendimento de que a maioria das organizações investigadas estão desenvolvendo esforços distributivos em relação à aprendizagem. E isto se revela através de alta e moderada receptividade nos relacionamentos horizontais estabelecidos, e de baixa transparência no que se refere à descoberta e troca de conhecimentos. Na concepção de Larsson *et al.* (1998), este comportamento estratégico pode conduzir a resultados assimétricos em termos de aprendizagem, impedindo o desenvolvimento de conhecimento coletivo entre os atores envolvidos.

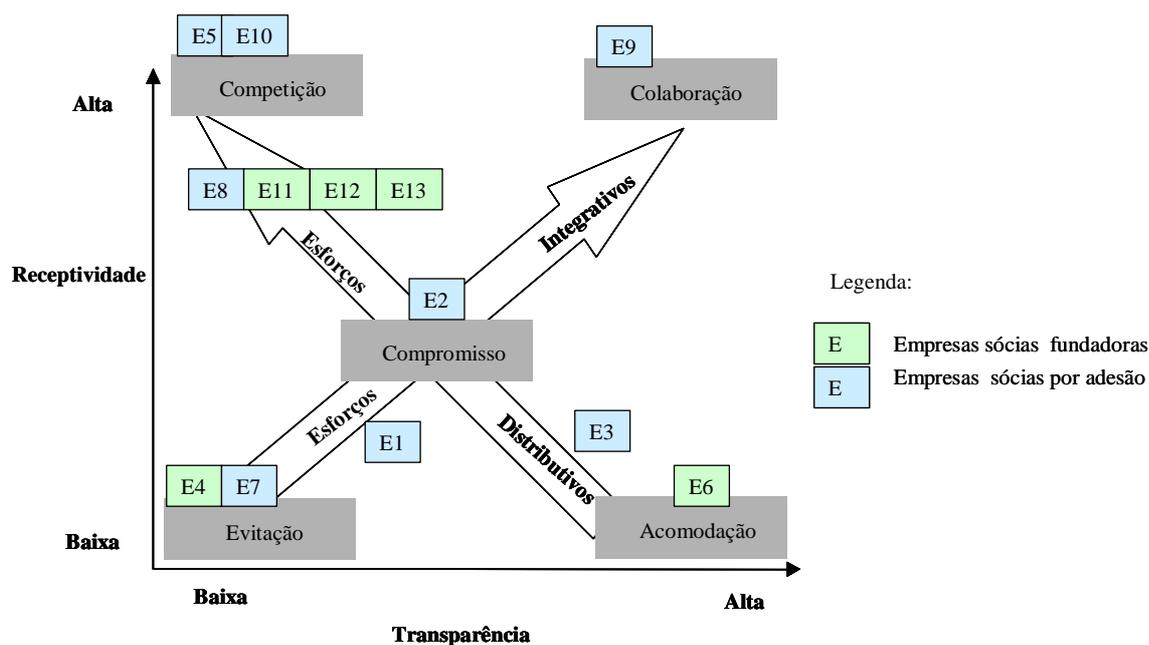


Figura 40 – Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Empresas participantes da Rede Merca I

Fonte: Adaptado de Larsson *et al.* (1998) de acordo com os dados da pesquisa.

Nesta análise, como observa-se na Figura 40, também pode ser destacado que foi constatada uma maior concentração em torno das estratégias de competição, por parte das empresas denominadas sócias fundadoras da rede, e de uma diversidade de comportamentos estratégicos, por parte das demais empresas, que aderiram à rede após a sua formação. Estes dados merecem uma maior apreciação, haja vista que as empresas sócias fundadoras, por participarem da rede desde a sua fundação, deveriam desenvolver esforços de aprendizagem mútua (KARTHIK, 2002), fazendo com que a aprendizagem unilateral desse espaço à aprendizagem coletiva entre os parceiros. Já as empresas que aderiram à rede posteriormente, por não visualizarem um alinhamento estratégico entre as empresas parceiras, acabam por adotar uma variedade de estratégias de aprendizagem, o que pode conduzir a uma assimetria no processo de aprendizagem interorganizacional.

As organizações inseridas no contexto da rede estudada devem estar atentas para a existência de comportamentos estratégicos voltados à evitação, uma vez que os mesmos podem eliminar e/ou impedir a possibilidade de que ocorra uma aprendizagem interorganizacional significativa em função da baixa transparência e receptividade em relação ao conhecimento que transita nas relações estabelecidas.

Outro aspecto que merece destaque se refere-se à existência de estratégias de acomodação, que se caracterizam por alta transparência e baixa receptividade. Este tipo de

comportamento estratégico também pode revelar uma assimetria em termos de aprendizagem, deixando espaço para a adoção de iniciativas oportunistas (WILLIAMSON, 1985; LARSSON *et al.* 1998) por parte de algumas organizações. As iniciativas oportunistas se revelam através de atitudes individualistas, com o objetivo de apropriação dos benefícios advindos do processo de aprendizagem entre os atores envolvidos. Para impedir a conduta oportunista por parte de algumas organizações, bem como para maximizar o valor da aprendizagem interorganizacional, acrescenta-se a contribuição de Mohr e Sengupta (2002), que afirmaram que as empresas têm que reconhecer, primeiramente, que a vantagem competitiva pode ser obtida através da colaboração, e, após, criar estruturas e mecanismos de governança apropriados para que a aprendizagem realmente ocorra.

Acrescenta-se a esta discussão o papel da confiança interorganizacional como grande motivadora para o desenvolvimento de atitudes receptivas e transparentes nas interações entre os parceiros envolvidos em relações de cooperação. Através desta confiança, se minimizaria a ocorrência de comportamentos oportunistas, uma vez que estes inibem o processo de aprendizagem coletiva. Segundo a concepção de Larsson *et al.* (1998), altos níveis de confiança em relacionamentos interorganizacionais podem evitar iniciativas oportunistas por parte das organizações parceiras, levando-as a desfrutar das vantagens e benefícios em termos de aprendizagem interorganizacional.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, é oportuno acrescentar a concepção de Pereira (2005, p. 181), que formulou o seguinte questionamento: “Sendo o crescimento qualitativo tão importante para a evolução e sustentabilidade das redes e das suas organizações individualizadas, por que estas não buscam estratégias coletivas, neste sentido?” A sustentação para tal questionamento é fornecida por Pereira (2005), e por Pedrozo e Pereira (2006), ao afirmarem que os objetivos das redes não são dados pelos objetivos das organizações individuais, pois os atores somente compartilham os benefícios oriundos das relações de cooperação em momentos de crise, quando estas resultarem em perdas visíveis para ambos os lados da relação. De acordo com Pedrozo e Pereira (2006), se os atores perceberem a incapacidade de os relacionamentos gerarem novos benefícios, os atores voltarão a competir de modo individual, ou seja, passarão novamente a agir de modo oportunístico.

De acordo com esta perspectiva, também pode ser destacado que somente uma das empresas participantes da rede revelou adotar comportamento estratégico de colaboração, o que foi manifestado através de alta receptividade e transparência em relação ao conhecimento descoberto e compartilhado. A adoção de estratégias de colaboração, como sustentam Larsson

et al. (1998), conduz à maximização da aprendizagem interorganizacional, capacitando as organizações para a criação, descoberta e compartilhamento de conhecimento entre os envolvidos em relações de cooperação. Nesta lógica, os resultados conjuntos em termos de aprendizagem corresponderiam a esforços integrativos ao longo da diagonal principal (Figura 43) de transparência e receptividade crescente (LARSSON *et al.*, 1998).

Assim sendo, a tendência geral que se observa na rede Merca I, conforme já visualizado na Figura 43, é a predominância de comportamentos estratégicos que variam da estratégia de compromisso em direção à estratégia de competição entre as empresas analisadas.

4.1.5 Os Métodos e o Modelo Evolutivo de Aprendizagem Interorganizacional na Rede Merca I

Ao analisar os métodos de aprendizagem e os tipos de conhecimento que são compartilhados na Rede Merca I, foi constatado que o conhecimento tácito quase não circula na rede, pois há o receio de que as organizações parceiras possam copiá-lo. Esta preocupação foi evidenciada na fala de alguns dos entrevistados, ao mencionarem que:

[...]nem sempre as empresas dizem o que pensam, com receio de que outras irão copiá-lo [Fala do Gestor da Empresa 11].

[...]muitas empresas não passam o conhecimento. Vou nas lojas e fico de olho para ver o que tem de bom e o que posso fazer na minha [Fala do Gestor da Empresa 2].

Sem aprender, não há como ensinar. A maior dificuldade não é aprender, mas passar aos outros as informações que se sabe, o conhecimento tácito... [Fala do Gestor da Empresa 13].

Em relação à comunicação de coisas rotineiras, há o conhecimento explícito. Mas para os outros tipos de informações, há o conhecimento tácito, mas não está havendo clareza nas informações que circulam... [Fala do Gestor da Empresa 12].

Circula mais o conhecimento explícito na rede. Eles falam como tem que ser, não há meias palavras entre nós... [Fala do Gestor da Empresa 9].

Na rede circula os dois tipos de conhecimento, mas o que prevalece é o explícito. [Fala do Gestor da Empresa 4].

Diante do exposto, foi percebido que o conhecimento explícito é o tipo de conhecimento que mais circula na rede, porém, na percepção de alguns dos gestores, não há clareza nas informações que são compartilhadas. Este aspecto merece destaque, pois, ao se

tratar da aprendizagem em um contexto de relacionamentos interorganizacionais, devem ser consideradas as dimensões contempladas no conceito de capacidade absorptiva, proposto por Cohen e Levinthal (1990). E esta avaliação é importante devido ao fato de que, primeiramente, é preciso que as organizações possam desenvolver as habilidades necessárias para reconhecer e assimilar o conhecimento externo. E, então, posteriormente, poder aplicá-lo. Para isto, torna-se necessária uma maior clareza e transparência nas informações que são compartilhadas entre os atores envolvidos.

Ao serem questionados sobre a forma como os gestores se apropriam de novos conhecimentos, os mesmos indicaram os seguintes aspectos: participação nas reuniões da rede, participação em cursos, palestras, eventos, feiras e seminários relacionados com o setor varejista, visitas às demais empresas e *benchmarking*. Com base nestas informações, foi constatado que as organizações participantes da Rede Merca I aprendem através dos métodos denominados aprendizagens passiva e ativa – segundo Lane e Lubatkin (1998) – na medida em que o conhecimento articulável (explícito) predomina nas relações estabelecidas e a aquisição do mesmo se dá através de diversas fontes, conforme mencionado anteriormente. A transferência do conhecimento explícito e as diversas formas de apropriação do mesmo, na rede investigada, podem limitar e dificultar o desenvolvimento de capacidades coletivas valiosas que poderiam contribuir para a aprendizagem em um contexto interorganizacional (LANE; LUBTAKIN, 1998). Neste sentido, a transferência do conhecimento tácito também se faz necessária, de modo a proporcionar a oportunidade de que ocorra a aprendizagem mútua (KARTHIK, 2002) entre as organizações parceiras, estimulando a cooperação e o desenvolvimento de um processo inovador.

Nesta rede investigada, de acordo com as entrevistas realizadas com os seus gestores, não foi percebida a aprendizagem denominada interativa (LANE; LUBTAKIN, 1998), a qual traria contribuições no sentido de impulsionar o desenvolvimento de capacidades valiosas agregando valor para as organizações que estabelecem relacionamentos e para a rede como um todo. Para que isto ocorra, torna-se necessária a realização de esforços que culminem com a transferência e aquisição de conhecimentos explícito e tácito por parte das empresas parceiras. Neste sentido, os entrevistados sugeriram um maior estímulo à participação nas reuniões e eventos desenvolvidos pela rede, a organização de atividades de confraternização entre as empresas para que possam se conhecer melhor e um maior incentivo ao diálogo entre os gestores, proporcionando uma maior troca de experiências.

Ao analisar o processo de aprendizagem entre as empresas integrantes da Rede Merca I, segundo a perspectiva do modelo evolutivo de aprendizagem recíproca que foi proposto por

Lubatkin, Florin e Lane (2001), de acordo com a opinião dos gestores, foi constatado que a aprendizagem interorganizacional ocorre, predominantemente, através da interdependência de recursos e objetivos. E isto evidencia o fato de que a rede analisada ainda se encontra no primeiro estágio evolutivo de aprendizagem, denominado convergência. Na fase atual em que se encontra a Rede Merca I, as tarefas estão sendo realizadas de modo individual, uma vez que não foi identificada uma interdependência entre as mesmas, talvez pela inexistência de rotinas institucionalizadas pela rede e pela falta de um planejamento estratégico.

Neste sentido, e com base nos resultados encontrados, a conclusão a que se chega é a de que as empresas inseridas na rede analisada estão desenvolvendo esforços para “aprender a aprender” e para “aprender a confiar” (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001) nos parceiros envolvidos. E, na fase atual em que se encontra a rede, ainda não foi identificado um avanço significativo para o estágio de divergência, que é caracterizado pela aprendizagem através da especialização, e nem para o estágio de re-orientação, cuja aprendizagem, para Lubatkin, Florin e Lane (2001), pode ser incrementada através da co-descoberta e inovação. Para reforçar este entendimento, acrescenta-se a percepção de um dos gestores entrevistados, que afirmou que algumas propostas inovadoras foram discutidas entre as organizações que compõem a rede, porém não foram colocadas em prática em função da sua não-aceitação por parte de alguns e pelo fato da forte presença de um espírito individualista, que ainda impera nos relacionamentos. No entendimento deste gestor:

[...] o que mais prejudica o aprendizado entre as empresas da rede é a falta de cooperação e de um pensamento único entre elas. Todas as empresas deveriam ter um objetivo único, não pensar tanto em si, deixar o individualismo de lado, pensando mais em conjunto [Fala do Gestor da Empresa 11].

Lubatkin, Florin e Lane (2001) acreditam que o modelo proposto não é linear e que a seqüência de um estágio para outro é um processo co-evolutivo interativo. No entanto, também pode ser destacado que a evolução de um ciclo para outro pode ser interrompido, caso ocorra falta de transparência e receptividade (LARSSON *et al.*, 1998) em relação ao conhecimento que está sendo descoberto, ou através de comportamentos oportunistas por parte das organizações, ao tentarem absorver o máximo de conhecimento através do parceiro (alta receptividade) e compartilhar o mínimo possível (baixa transparência) em termos de conhecimentos.

Retomando-se os resultados apresentados na Seção 4.1.4., foi verificado que a maioria das organizações pertencentes a Rede Merca I revelaram ser receptivas para absorver o

conhecimento, porém manifestaram uma baixa ou moderada transparência para compartilhá-lo. Estes resultados merecem apreciação, pois podem inibir a capacidade das organizações para co-aprenderem e inovarem conjuntamente.

Para que ocorra a aprendizagem recíproca, como propõem Lubatkin, Florin e Lane (2001), é necessário que exista uma interdependência de recursos, objetivos e tarefas; e isto requer que as organizações que estabelecem relacionamentos horizontais fortaleçam o seu espírito cooperativo, através de constantes interações que possam possibilitar o desenvolvimento de relações de confiança mútua, como um elemento que possa influenciar a magnitude e eficiência do conhecimento que é compartilhado (LANE; SALK; LYLES, 2001) entre os atores envolvidos.

4.1.6. Os Elementos de Aprendizagem Interorganizacional mais valorizados pelas Organizações inseridas na Rede Merca I

Com base no referencial teórico e na consulta aos especialistas anteriormente mencionada, procurou-se listar uma série de elementos que possam influenciar o processo de aprendizagem entre as organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede. Foi tomada como base a classificação dos elementos de aprendizagem segundo as dimensões cognitiva-estrutural e comportamental-social, e, como parâmetro, o cálculo da média de cada um dos elementos, de acordo com a escala apresentada anteriormente, que varia entre baixa, média e alta influência. Deste modo foi constatado que os gestores que atuam nas organizações integrantes da Rede Merca I atribuem uma maior valorização para a dimensão cognitiva-estrutural, que obteve uma média de 3,10, em relação à dimensão comportamental-social, cuja média é de 2,74, conforme pode ser visualizado no Quadro 11, a seguir.

Dimensão	Elementos	Média
Dimensão Cognitiva-Estrutural	Tecnologia	3,85
	Estrutura das Empresas	3,77
	Estrutura da Rede	3,69
	Capacidade Absortiva	3,62
	Conhecimento Anterior Parceiros	3,46
	Tempo	3,38
	Interdependência Recursos	2,92
	Comunidade Pesquisas Compartilhadas	2,85
	Interdependência de Tarefas	2,77
	Homogeneidade Conhecimento	1,92
	Heterogeneidade Conhecimento	1,85
	MÉDIA:	3,10
Dimensão Comportamental-Social	Confiança	3,92
	Capacidade Comunicação	3,23
	Criação Novos Conhecimentos	3,08
	Transferência Conhecimento Tácito	3,00
	Treinamento Conjunto	2,92
	Interdependência Objetivos	2,85
	Transferência Conhecimento Explícito	2,62
	Mecanismos Controle/Governança	2,46
	Normas e Valores Compatíveis	2,31
	Compatibilidade Cultural	1,92
	Incerteza	1,85
	MÉDIA:	2,74

Quadro 11 – Média dos Elementos de Aprendizagem Interorganizacional – Rede Merca I

Fonte: Dados da pesquisa.

Já a interdependência de recursos, a comunidade de pesquisas compartilhadas e a interdependência de tarefas exercem uma influência média sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. Os gestores partilham do entendimento de que a homogeneidade e a heterogeneidade do conhecimento entre as empresas parceiras exercem apenas uma fraca influência sobre o processo de aprendizagem. Inspirada em Balestrin (2005) procurou-se representá-los graficamente como visualiza-se na Figura 41 a seguir.

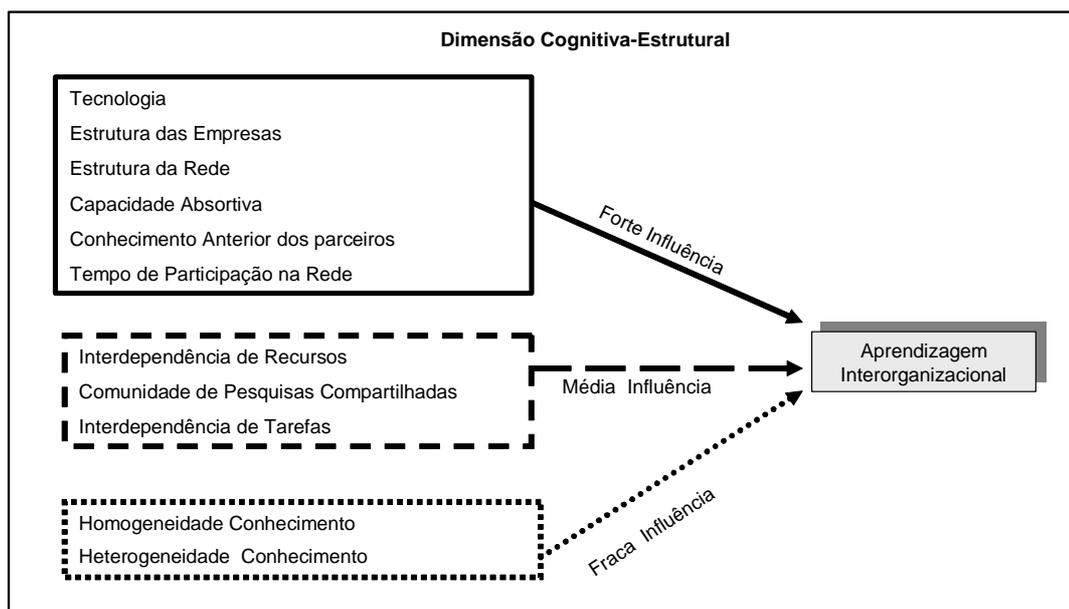


Figura 41 – Nível de Influência dos Elementos da Dimensão Cognitiva-Estrutural - Rede Merca I
Fonte: dados da pesquisa.

Para os entrevistados a tecnologia é um dos elementos que podem propiciar um clima propício para que ocorra o aprendizado, na medida em que as organizações parceiras podem obter acesso a novas idéias e inovações. Assim, os gestores das organizações pertencentes à Rede Merca I, formada por iniciativa dos próprios empresários sem a presença de um coordenador externo, devem procurar utilizar a tecnologia de modo efetivo, considerando-a como um elemento-chave, um facilitador da transferência do conhecimento e do processo de aprendizagem entre as organizações. Para que isto ocorra, os gestores devem procurar acompanhar as mudanças com maior proximidade e interesse, desenvolvendo capacidades internas que permitam o desenvolvimento de novas maneiras para se solucionar problemas e de novas formas de pensar e de gerir as organizações.

Estes resultados remetem ao estudo de Levinson e Asahi (1995), que mencionaram que a tecnologia exerce implicações na maneira pela qual ocorre a aprendizagem interorganizacional, pois ela pode facilitar uma multiplicidade de conexões entre organizações que estabelecem este tipo de relacionamentos, promovendo a aprendizagem colaborativa e os processos de reflexão entre os envolvidos.

Outro elemento que exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional se refere à estrutura organizacional e ao tamanho das empresas que integram a rede. De acordo com a opinião dos entrevistados pertencentes à Rede Merca I, a estrutura organizacional e o tamanho das empresas que integram a rede exercem uma influência significativa no processo de aprendizagem interorganizacional. Em relação a este

elemento, foi constatada a existência de duas visões diferentes, por parte dos gestores entrevistados. Por um lado, alguns destes gestores consideram que as empresas de maior porte acabam exercendo um maior poder nos relacionamentos estabelecidos. E, deste modo, impõem, muitas vezes, as suas idéias e opiniões sobre os demais, o que acaba por gerar conflitos entre os associados e interfere na troca de conhecimentos e no processo de aprendizagem entre as empresas. Por outro lado, reconhecem que as empresas maiores colaboram com as empresas menores, no sentido de facilitar o acesso destas ao conhecimento e à troca de informações dentro da rede, além de investirem em um volume maior de compras e *mix* de produtos, beneficiando as empresas de menor porte. Quanto a este último aspecto, também pode ser destacada a fala de um entrevistado, que mencionou que “... *quem tem mais conhecimento na rede normalmente tem uma estrutura melhor, mas pode ter começado pequeno e sabe que é necessária a ajuda dos maiores para crescer e aprender*” [Fala do Gestor da Empresa 10].

Os gestores também evidenciaram que as empresas com estruturas organizacionais centralizadas dificultam o acesso e a disseminação do conhecimento gerado através dos relacionamentos estabelecidos, influenciando negativamente a aprendizagem entre as empresas parceiras. Estas constatações possibilitam estabelecer uma relação entre este fator e as estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional, onde diversas das empresas pertencentes à Rede Merca I revelaram uma baixa e moderada transparência na descoberta e disseminação do conhecimento.

Os resultados da pesquisa sinalizam para a importância deste elemento no processo de aprendizagem interorganizacional, pois uma assimetria muito acentuada na estrutura organizacional e no tamanho das empresas que integram a rede pode limitar o acesso a novos conhecimentos. E esta limitação pode, e de modo significativo, dificultar o processo de aprendizagem, e impedir o crescimento das empresas de maior porte, o que pode vir a culminar com a saída destas empresas da rede à qual estão integradas.

Na opinião dos entrevistados, a estrutura da rede é outro elemento que exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem. Os gestores revelaram que o número de empresas participantes da rede pode trazer benefícios e/ou desvantagens para a aprendizagem das empresas e da rede como um todo. Deve ser buscado um equilíbrio, pois os gestores são da opinião de que, quanto maior o número de empresas, maior será a incidência de conflitos entre os atores envolvidos nos relacionamentos, e que isto pode vir a dificultar as ações coletivas, gerando um clima desagradável entre os associados. Estas opiniões foram evidenciadas na fala de alguns dos entrevistados, que mencionaram que:

[...] um número muito grande de empresas, a gente até desaparece na rede [Fala do Gestor da Empresa 2].

[...] quanto maior o número de empresas que participam da rede, mais nós temos que repartir o conhecimento [...] [Fala do Gestor da Empresa 4].

[...] o número de empresas influencia a aprendizagem, porém depende da forma como nós nos relacionamos, cada um tem uma maneira de agir, é muito complexo... [Fala do Gestor da Empresa 6].

[...] muitas empresas participando da rede pode gerar atrito entre os associados, dificultando as ações em rede, as campanhas criando um clima ruim [Fala do Gestor da Empresa 7].

Ao considerarem a estrutura da rede como um dos elementos que exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem, parece estar evidente, nas falas dos entrevistados, que além do número de empresas pertencentes à rede, a forma como os relacionamentos são estabelecidos impactam na aprendizagem das mesmas. As opiniões dos entrevistados estão coerentes com o entendimento de Levinson e Asahi (1995), que afirmaram que o nível e a intensidade de conexões pode fazer a diferença em termos de aprendizagem. Para estes mesmos autores, as conexões de múltiplos níveis asseguram um fluxo mais rápido de informações e conhecimento, e também proporcionam uma maior estabilidade nos relacionamentos, porém a intensidade destas conexões se torna ainda mais relevante na compreensão do processo de aprendizagem interorganizacional.

Para Levinson e Asahi (1995), uma conexão fraca implica interações que não são muito frequentes entre as organizações parceiras. No entanto, esta limitação na conexão entre os parceiros pode sugerir a promoção de uma maior consciência por idéias inovadoras. Os autores também mencionam que a centralidade e periferia são medidas importantes para administrar a aprendizagem em relacionamentos interorganizacionais, pois, se uma das organizações ocupar uma posição muito central, ela exerce certo poder sobre as demais, por estar no centro do fluxo de informações e conhecimentos. Nakano (2005, p. 62) compartilha desta compreensão, ao comentar que relações fracas entre as empresas que estabelecem relacionamentos, “embora tenham menor capacidade de suportar fluxos de recursos, possibilitam às organizações envolvidas reconfigurarem constantemente suas redes, mantendo-as sempre atualizadas e abertas a novos contatos”.

Levinson e Asahi (1995) entendem que o número de organizações participantes de uma rede influencia a adoção de novas idéias. Se houver poucas organizações participando de um relacionamento, Levinson e Asahi (1995) mencionam que as empresas poderão não ter

habilidade para identificar e incorporar novas idéias. Por outro lado, para estes autores, se existirem poucas organizações interagindo, haverá uma tendência maior para troca e disseminação do conhecimento, bem como uma maior aceitação para a adoção e internalização de idéias novas e inovadoras.

Os resultados da pesquisa indicam que a habilidade dos parceiros para reconhecer, assimilar e internalizar o conhecimento que circula na rede, ou seja, a sua capacidade absorviva (COHEN; LEVINTHAL, 1990) exerce forte influência sobre o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras. Com base nas entrevistas, os gestores são da opinião de que as organizações que não possuem a capacidade de absorver novos conhecimentos devem procurar desenvolver estas habilidades, de modo a acompanhar o crescimento e evolução das demais empresas integrantes da rede. Esta influência pode estar relacionada com a alta receptividade, por parte da maioria das empresas que integram a rede, para absorver o conhecimento que é compartilhado através dos relacionamentos horizontais estabelecidos.

O conhecimento anterior dos parceiros e o tempo de participação na rede também exercem forte influência sobre o processo de aprendizagem. Os gestores entrevistados revelaram que as pessoas devem estar abertas à cooperação e podem aprender a cooperar ao longo da evolução dos relacionamentos. Eles também entendem que o relacionamento anterior com os parceiros pode facilitar o processo de aprendizagem. Quanto ao tempo de participação na rede, os entrevistados reconhecem que o mesmo pode trazer vantagens às organizações, em termos de apropriação do conhecimento, e também influenciando a aprendizagem destas empresas.

Os gestores consideram que a interdependência de recursos e tarefas influencia medianamente o processo de aprendizagem, porém reconhecem que, na prática, as empresas devem ter autonomia em relação a estes elementos. Para os entrevistados, a realização de pesquisas conjuntas também pode influenciar a aprendizagem, porém não em um grau muito elevado.

Outro ponto que merece destaque se refere-se à baixa influência dos elementos de homogeneidade e de heterogeneidade do conhecimento entre as empresas parceiras no processo de aprendizagem interorganizacional. Os entrevistados revelaram que a base de conhecimento similar ou distinta entre as organizações exerce pouca influência sobre a aprendizagem das demais empresas. Esta constatação pode ser explicada em função de os relacionamentos estudados serem de natureza horizontal, nos quais as empresas que passam a se inserir em redes deveriam ter o objetivo de compartilhar conhecimentos e capacidades, de

modo a criar uma sinergia dentro da rede. Estes resultados merecem uma maior apreciação, pois a heterogeneidade de conhecimento entre as empresas parceiras pode ser um elemento impulsionador do processo de aprendizagem que ocorre nas empresas, e também na rede como um todo.

No que se refere aos elementos contemplados na dimensão comportamental-social, os gestores são da opinião de que a confiança, a capacidade de comunicação, a criação de novos conhecimentos e a transferência de conhecimento tácito exercem forte influência sobre o processo de aprendizagem entre as empresas participantes da rede. O treinamento conjunto, a interdependência de objetivos, a transferência de conhecimento explícito, os mecanismos de controle/governança e a compatibilidade de normas e valores exercem uma influência média sobre o processo de aprendizagem. Já a compatibilidade cultural e a incerteza, segundo a opinião dos entrevistados, exercem uma influência baixa no processo de aprendizagem entre as empresas parceiras, conforme pode ser visualizado na Figura 42.

Apesar de os elementos que compõem a dimensão cognitiva-estrutural apresentarem uma média geral superior aos elementos classificados na dimensão comportamental-social, percebe-se que a confiança foi o elemento mais valorizado pelos gestores entrevistados, exercendo uma elevada influência sobre o processo de aprendizagem.

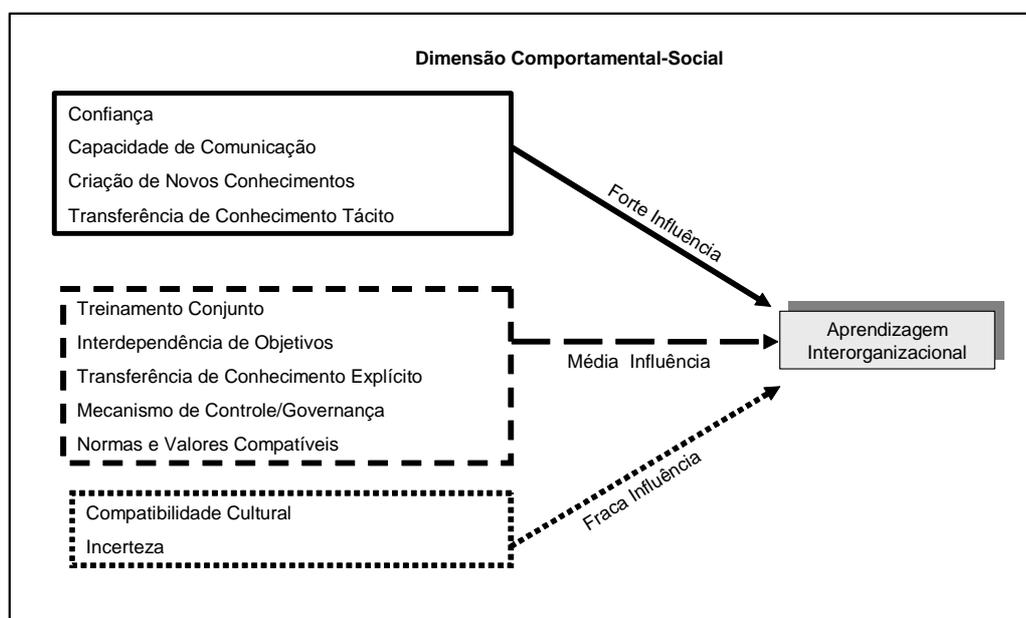


Figura 42 – Nível de Influência dos Elementos da Dimensão Comportamental-Social – Rede Merca I
Fonte: dados da pesquisa.

A confiança obteve a média mais alta (3,92), dentre todos os elementos abordados no aspecto quantitativo deste estudo, porém é oportuno acrescentar que a grande maioria dos gestores entrevistados revelou que as organizações participantes da rede analisada, no atual estágio em que a rede se encontra, adotam ações oportunistas. E que estas ações se caracterizam através do acesso e manutenção de informações privilegiadas, com o objetivo de obter vantagens e benefícios individuais.

Estes resultados podem constituir um indicativo de que a rede analisada deve procurar construir e fortalecer relações de confiança entre os atores envolvidos, de modo a criar um clima mais propício para que ocorra a aprendizagem interorganizacional, bem como estimular a criação de novos conhecimentos. Para Larsson *et al.* (1998), e para Child (1999), a confiança mútua pode ser considerada como um elemento-chave facilitador do processo de aprendizagem interorganizacional. O estabelecimento de relações de confiança na rede analisada pode ser um grande motivador para que seja atingida uma transparência mais alta, para descobrir e compartilhar conhecimento, bem como uma receptividade também mais alta, para absorver o conhecimento que é compartilhado (LARSSON *et al.* 1998), aumentando assim a capacidade de aprendizagem entre as empresas parceiras.

Os gestores das empresas integrantes da Rede Merca I consideram que a capacidade de comunicação exerce forte influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional, pois entendem que, se existir confiança nestes relacionamentos, a comunicação fluirá de modo eficaz. Para eles, a participação nas reuniões para tratar de assuntos de interesse coletivos contribui para tornar o processo de comunicação mais eficaz. No entanto, revelaram a necessidade de haver uma sintonia entre aquilo que os integrantes da rede falam e o que realmente fazem. Estas constatações remetem ao conceito de dissonância cognitiva, proposto por Festinger (1975, p. 13), que se caracteriza pela existência de relações discordantes entre cognições, ou seja, entre qualquer conhecimento, opinião ou convicção sobre nós próprios ou nosso comportamento. Pode se perceber, com base no conceito de dissonância cognitiva desenvolvido por Festinger (1975), a existência de incongruências que acentuam o contraste e a distância entre o discurso, por parte dos gestores pertencentes às organizações da Rede Merca I, e as ações por eles desenvolvidas.

Festinger (1975) postulou que a dissonância pode ser reduzida através de duas iniciativas: as pessoas podem mudar as suas cognições sobre o seu comportamento, e também podem modificar, deste modo, as suas ações e mudar os seus conhecimentos, eliminando assim, a dissonância entre o que se faz e o que se sabe.

A criação de novos conhecimentos entre as empresas parceiras foi considerada como tendo uma alta influência sobre o processo de aprendizagem. No entanto, na visão dos entrevistados, as empresas devem priorizar a transferência de capacidades e conhecimentos existentes para, posteriormente, alvar e desenvolver a capacidade para explorar novas oportunidades e novos conhecimentos. Consideram que, no estágio em que se encontra a rede, é necessário que as organizações compartilhem os conhecimentos que já possuem para, desta forma, incrementar o processo de aprendizagem e avançar para o desenvolvimento de novos conhecimentos. Com base nestes resultados, cabe retomar o estudo de March (1991), que analisou a lógica da *exploitation*, que consiste na exploração das capacidades e conhecimentos existentes. Na medida em que o grau de incerteza e o risco diminuem, de acordo com March (1991) os retornos advindos desta lógica são mais rápidos (curto prazo) e também diminuirá a necessidade de mecanismos de controle. No entanto, pode ainda ser acrescentada a sugestão de March (1991), através da qual a busca por um equilíbrio entre *exploitation* (explorar capacidades e conhecimentos existentes) e *exploration* (descoberta de novos conhecimentos) pode trazer ganhos em termos de construção de conhecimentos coletivos e de aprendizagem mútua entre os envolvidos.

A transferência de conhecimento tácito entre as organizações, na opinião dos entrevistados, exerce uma alta influência sobre o processo de aprendizagem. As organizações que integram a rede devem estar atentas para este aspecto, pois, através das entrevistas, foi constatado que o conhecimento tácito quase não circula na rede, pois não há transparência nas informações que são compartilhadas.

A partir do discurso dos entrevistados, também foi identificada a necessidade de maiores esforços voltados para a externalização e socialização do conhecimento (NONAKA; TAKEUCHI, 1997), no sentido de transformar o conhecimento tácito em explícito e em compartilhar este conhecimento, agora explicitado, entre os diferentes atores envolvidos. Para Nonaka e Takeuchi (1997), o compartilhamento do conhecimento tácito é um processo que pode ser considerado crítico, pois está relacionado com o comprometimento e com o envolvimento entre as pessoas.

Em relação a estes resultados, foi observado um certo paradoxo, e emergiram duas questões, ao se tratar do processo de aprendizagem interorganizacional. Uma se refere ao fato de as empresas que estabelecem relacionamentos manifestarem uma certa resistência para transferir o conhecimento tácito, por não vislumbrarem nisto benefícios diretos, e sob pena de perderem vantagens competitivas frente às empresas parceiras. Os achados de Balestrin (2005) corroboram estes resultados ao destacar um certo temor existente entre as empresas em

socializar seus conhecimentos. E a outra questão se deve à valorização atribuída ao elemento da confiança nos relacionamentos. Porém, na prática, isto não se concretiza, visto que foi perceptível, através das falas e ações dos entrevistados, a falta de confiança entre os atores envolvidos, o que também representa uma barreira ao processo de aprendizagem interorganizacional.

Como a transferência do conhecimento tácito influencia a aprendizagem interorganizacional, sugere-se que as organizações inseridas em rede criem espaços que incentivem o diálogo e a participação, de modo que os seus integrantes possam interagir com maior frequência, além das reuniões formais já existentes, para que o conhecimento tácito possa ser compartilhado. Balestrin (2005, p. 165) reforça este entendimento ao mencionar que “para a socialização de conhecimentos de natureza tácita, as situações de interações informais e de comunicação face a face apresentam um papel de maior relevância na dinâmica de complementaridade de conhecimentos em um contexto em rede.”

Conforme enfatizam Nonaka e Takeuchi (1997, p. 7), o conhecimento tácito “está enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como em suas emoções, valores ou ideais”.

Um elemento que exerce uma média influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional se refere à realização de treinamentos conjuntos. Os entrevistados mencionaram que a participação conjunta em eventos propostos pela Rede faz com que as empresas aprendam a aprender juntas, fortalecendo o senso de grupo e proporcionando uma melhoria na base de conhecimento que possuem, impactando, assim, na aprendizagem entre as organizações.

A interdependência de objetivos é outro elemento da dimensão comportamental-social que, segundo os entrevistados, exerce uma média influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. Ao mencionar a influência deste elemento sobre a aprendizagem das empresas parceiras, um dos entrevistados emitiu a seguinte opinião:

Para ocorrer aprendizagem coletiva, têm que estabelecer metas, regras e objetivos comuns e fazer com que as pessoas cumpram para não prejudicar a aprendizagem das demais. Algumas empresas já saíram da rede por não cumprirem as metas, regras e objetivos [Fala do Gestor da Empresa 6].

Dando seqüência à análise dos resultados da pesquisa, constata-se que a transferência do conhecimento explícito obteve a média de 2,62, exercendo uma média influência sobre o processo de aprendizagem. Esta constatação é um indicativo de que os gestores pertencentes à Rede Merca I atribuem um maior valor para a transferência de conhecimento tácito,

considerando-o como um elemento de maior influência sobre o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras. E também indica que estes gestores estejam sinalizando às empresas que integram a rede a respeito da necessidade de espaços de interação que permitam a circulação deste tipo de conhecimento na rede. Para isto, os gestores sugeriram a realização de atividades de confraternização e de visitas às empresas integrantes da própria rede e de outras redes do mesmo setor. Estes aspectos servem para reforçar que as relações informais e o fortalecimento dos laços pessoais entre as organizações envolvidas em relacionamentos horizontais podem representar elementos-chave para o processo de aprendizagem interorganizacional. Vale acrescentar nesta análise a contribuição de Balestrin (2005) ao reforçar a necessidade de situações de interação para facilitar a conectividade e complementaridade de conhecimentos entre as empresas inseridas num contexto de redes. Os resultados encontrados por Balestrin (2005) em uma das redes pesquisadas pelo autor indicam que a existência de espaços informais possibilitam a socialização de conhecimentos, experiências, *know-how* e habilidades dos gestores envolvidos em relações de cooperação.

Ainda em relação aos elementos que compõem a dimensão comportamental-social, os entrevistados acreditam que os mecanismos de controle/governança exercem média influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. Estes resultados remetem a uma revisita ao estudo de Mohr e Sengupta (2002), no qual foi afirmada a importância do papel dos mecanismos de governança no gerenciamento do paradoxo da aprendizagem inter-firma. Para estes autores, mecanismos de governança unilaterais inibem a aprendizagem inter-firma, ao passo que os mecanismos de governança bilaterais, baseados em normas de relações e de confiança mútuas encorajam a transferência de *know-how*, facilitando o processo de aprendizagem inter-firma.

Outro elemento que exerce uma média influência sobre o processo de aprendizagem é a compatibilidade de normas e valores entre as empresas. Na percepção dos gestores, o fato de as empresas participarem da rede impõe alguns ajustes nas normas e valores até então vigentes, pois, na medida em que a atuação passa a ser coletiva e não mais individual, as empresas devem se adaptar às novas regras que são estabelecidas. No entanto, acreditam que a cultura organizacional não deve ser afetada, visto que devem ser respeitadas as peculiaridades de cada empresa.

Assim, os dois elementos que exercem uma baixa influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional são a compatibilidade cultural e a incerteza. Para os entrevistados, as empresas inseridas em um contexto de rede não perdem a sua identidade, uma vez que cada empresa tem a sua cultura, seus valores e seu modo de ser. Ao se inserir em

relacionamentos desta natureza, os gestores entendem que os conflitos culturais serão inevitáveis e deverão ser entendidos como parte do processo de parceria. Para eles, as empresas devem se preparar para conviver com a diversidade, e a rede deve respeitar a cultura de cada empresa que a integra. Quanto à incerteza, os entrevistados acreditam que a participação em redes e a atuação coletiva, minimiza a influência deste elemento sobre o processo de aprendizagem, principalmente se existirem adequadas abertura e troca de informações e conhecimentos, entre os participantes.

4.1.7 O Oportunismo e a Confiança na Rede Merca I: A Percepção dos Gestores Entrevistados

O oportunismo e a confiança são dois enfoques teóricos importantes, ao se tratar do processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede. Para a realização de uma análise do oportunismo e da confiança nos relacionamentos estudados, além da análise qualitativa foi realizada também uma análise quantitativa através da utilização de uma escala *likert*, cujas alternativas contemplam uma escala de seis pontos, variando desde o “discordo totalmente” (representado pelo algarismo 1) até o “concordo totalmente” (representado pelo algarismo 6). Com base nisto, foram calculadas as médias para cada uma das afirmações e os resultados da pesquisa revelaram que as empresas integrantes da Rede Merca I têm adotado iniciativas oportunistas em relação ao processo de aprendizagem, o que tem se materializado através do acesso e manutenção de informações privilegiadas por algumas organizações, visando a obtenção de vantagens individuais.

O Quadro 12 expõe os níveis de concordância e discordância, em relação às atitudes de oportunismo e de confiança, bem como os seus efeitos sobre o processo de aprendizagem interorganizacional.

Pelos dados quantitativos expostos no Quadro 12, pôde ser constatado que, segundo os gestores, as empresas integrantes da Rede Merca I nem sempre procuram compartilhar informações com as empresas parceiras, pois este quesito obteve uma média de 3,08.

Variáveis	Questões	Média
Oportunismo	As empresas que participam da rede há mais tempo têm vantagens sobre as demais em termos de apropriação do conhecimento	5,08
	As organizações que agem de modo individual (sem pensar no coletivo) influenciam negativamente a aprendizagem das demais empresas e o compartilhamento das informações e do conhecimento.	4,69
	Na maioria das vezes, as organizações que participam da rede compartilham as informações com as demais empresas parceiras	3,08
	As informações que circulam entre as organizações inseridas na rede são claras e transparentes e não proporcionam benefícios individuais aos parceiros	2,54
Confiança	Na sua opinião a confiança entre as empresas da rede influencia positivamente o nível de aprendizagem entre elas, ou seja, quanto maior a confiança maior o aprendizado	5,54
	A confiança entre as organizações inseridas em rede ocorre em decorrência das relações que ocorrem entre as pessoas	4,77
	Quanto maior o tempo de participação na rede maior a confiança entre as empresas parceiras	4,62
	As empresas participantes da rede confiam uma nas outras em função dos mecanismos de controle estabelecidos pela rede	4,00

Quadro 12 - Média de questões relacionadas ao Oportunismo e Confiança – Rede Merca I

Fonte: dados da pesquisa.

Os entrevistados também consideram que não há clareza e transparência nas informações que circulam entre as empresas, pois esta questão obteve a média mais baixa (2,54). A grande maioria dos entrevistados entende que a falta de clareza e transparência das informações acaba proporcionando benefícios individuais aos parceiros, através da realização de ações oportunistas que priorizem objetivos e interesses individuais, em detrimento dos objetivos e interesses coletivos.

Segundo a opinião dos entrevistados, as ações oportunistas têm se concretizado pela falta de espírito cooperativo entre os envolvidos. Nelas impera, ainda, o individualismo, nas relações estabelecidas entre as empresas que integram a rede investigada. Com base nestes resultados, também pode ser acrescentada a abordagem de Nakano (2005), ao salientar que as organizações que ingressam em redes precisam estar preparadas para possíveis comportamentos oportunistas, já que algumas empresas entram em uma rede com a intenção de obter vantagens exclusivamente para si. Neste sentido, o autor chama a atenção para o fato de que o comportamento oportunista por parte de uma organização pode minar a confiança dentro da rede e, assim, prejudicar o processo de aprendizagem interorganizacional.

Em relação à confiança, apesar de os gestores acreditarem que, quanto maior o tempo de participação em uma rede, maior a confiança (4,62), também foi observado, através dos dados da pesquisa, que, na prática, nem sempre isto se concretiza. Na Rede Merca I, foi

identificado certo paradoxo, uma vez que, nas fases iniciais dos relacionamentos, os entrevistados revelaram um nível maior de confiança nos parceiros, porém, na medida em que as relações evoluem ao longo do tempo, o nível de confiança diminui, cedendo espaço à adoção de comportamentos oportunistas. A adoção de um comportamento oportunista por parte das empresas parceiras, ou seja, de as organizações agirem de modo individual, sem pensar no coletivo (4,69), influenciam negativamente o processo de aprendizagem das demais empresas, dificultando a criação e o compartilhamento de novos conhecimentos.

Este aspecto merece destaque, uma vez que, em entrevista com os gestores, os mesmos revelaram que o nível de confiança diminui com o passar do tempo, e que isto pode ocasionar um enfraquecimento nas relações, fazendo com que algumas empresas deixem as redes às quais estão integradas, por não vislumbrarem perspectivas futuras em termos de aprendizagem e crescimento. O estudo desenvolvido por Pereira (2005, p. 86) serve para corroborar estes resultados ao ressaltar que “as empresas pertencentes as redes estarão a todo momento avaliando os custos e benefícios para permanecer naquela forma de associação, ocasionando buscas contínuas de novas oportunidades individuais”. Este mesmo autor menciona que as empresas inseridas em redes estarão avaliando, permanentemente, a permanência e/ou saída da rede a qual pertence, assim como o ingresso em outras redes.

Além disto, as organizações participantes da rede também podem adotar comportamentos estratégicos de acomodação e evitação (LARSSON *et al.*, 1998), agindo de modo não-receptivo e com baixa transparência, no que se refere à troca e absorção de conhecimentos. Pelos dados do Quadro 13, também foi verificado que os gestores acreditam que há uma forte relação entre os mecanismos de controle/governança estabelecidos pela rede e a confiança nos relacionamentos (4,00), e concordam que a confiança se estabelece em uma parceria, em função das relações que ocorrem entre as pessoas.

Tomando-se por base as contribuições de Larsson *et al.* (1998), foi constatado que, no atual estágio em que a rede se encontra, há uma predominância da dimensão estrutural da confiança sobre a dimensão comportamental, diferentemente do que ocorreu nas fases iniciais de formação da rede. No início dos relacionamentos, segundo as percepções dos entrevistados, a existência de confiança se revelava através das ações bem intencionadas por parte das empresas parceiras e da crença de que as demais organizações integrantes da rede não agiriam em benefício próprio. Estas características permitem inferir que a dimensão comportamental da confiança (LARSSON *et al.*, 1998) predominou nas fases iniciais dos relacionamentos. E que, no entanto, à medida que os relacionamentos foram evoluindo, a dimensão comportamental da confiança foi cedendo espaço para a confiança estrutural, o que

tem se materializado através das iniciativas individuais e oportunistas por parte dos atores envolvidos.

Paralelamente a esta análise, retoma-se o estudo de Child (1999), quando este autor analisou três tipos de confiança que se manifestam, de acordo com as fases evolutivas das relações de cooperação, sendo elas: confiança calculativa, cognitiva e normativa. De acordo com os dados da pesquisa, pode-se estabelecer uma relação da confiança estrutural (LARSSON *et al.*, 1998), com a confiança calculista proposta por Child (1999), que se baseia em uma visão de curto prazo, envolvendo expectativas a respeito dos parceiros e a crença de que os mesmos cumprirão com o que foi combinado. Para Child (1999), a confiança calculista normalmente se desenvolve nas fases iniciais de formação das alianças. Porém, na rede que foi o foco de investigação deste estudo, foi percebido certo paradoxo relativo a esta questão, pois os relacionamentos já se encontram em um estágio evolutivo mais avançado e, nesta fase, a confiança deveria ter se elevado para o nível comportamental (PEREIRA, 2005).

Diante de tais resultados, é possível supor que isto se deva a três fatores: (a) ao fato de que a maioria das organizações integrantes da Rede Merca I aderiram à mesma após a sua fundação, uma vez que apenas cinco das treze empresas pertencentes à rede analisada estabeleceram relacionamentos desde a fase inicial de formação da rede; (b) a inexistência de um coordenador externo que incentive o diálogo e fortaleça as relações de confiança entre os atores; e (c) a inexistência de uma metodologia adequada, como o auxílio na formação, desenvolvimento e evolução dos relacionamentos.

Revisitando os tipos de confiança propostos por Barney e Hansen (1994), pode ser dito que, nas fases iniciais de formação dos relacionamentos, a forma forte de confiança predominava nas relações entre as empresas, pois, segundo os gestores, as regras, normas e princípios estabelecidos pela rede se refletiam nas ações desenvolvidas pelas empresas, revelando um comportamento confiável por parte dos parceiros. Com a evolução dos relacionamentos, foi observado que houve um enfraquecimento das relações de confiança, o que tem se materializado, de acordo com os entrevistados, pela falta de condições de igualdade entre os envolvidos nos relacionamentos, pela prática de ações oportunistas e pela assimetria de poder existente na rede analisada. Estas constatações remetem ao entendimento de que a forma forte de confiança, na medida em que os relacionamentos estão evoluindo, está sendo substituída pela forma fraca de confiança, em alguns momentos, e pela forma semi-forte de confiança, em outros.

4.1.8 Síntese da Análise dos Resultados Rede Merca I

Para facilitar o entendimento, optou-se pela apresentação de um quadro-síntese dos principais resultados da pesquisa, tendo como foco de investigação a Rede Merca I, que é constituída por treze empresas, e foi formada a partir da iniciativa de seus próprios dirigentes, sem a presença de um coordenador externo à rede (Quadro 13).

Categorias de Análise	Resultados Predominantes encontrados na Rede Merca I
Número total empresas integrantes da Rede	Treze empresas
Iniciativa formação da Rede	Próprios empresários sem a presença de um consultor externo
Tempo de formação da rede	Desde 1997 – Nove anos
Número de empregos diretos	Aproximadamente 500 empregos diretos
Estilo Aprendizagem (HONEY e MUMFORD, 1992)	Predominância Estilo de Aprendizagem Pragmático
Níveis de Aprendizagem Organizacional (ARGYRIS e SCHÖN, 1978)	Aprendizagem <i>single loop</i>
Principais forças facilitadoras Aprendizagem Organizacional (BROWN e HENDRY, 1998)	Residem processos nível individual – Interpretação e Inovação
Principais barreiras à Aprendizagem Organizacional (BROWN e HENDRY, 1998)	Residem nos processos organizacionais e individuais Interpretação, Inovação, Integração e Ação
Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional (LARSSON et al. 1998)	Predominância de comportamentos estratégicos que variam da estratégia de compromisso à competição – Alta receptividade e Moderada e Baixa Transparência
Métodos de Aprendizagem e o Tipo de Conhecimento que mais circula na rede (LANE e LUBATKIN, 1998)	Aprendizagem Passiva e Ativa Conhecimento Explícito
Estágio do Modelo Evolutivo de Aprendizagem (LUBATKIN, FLORIN e LANE, 2001)	Estágio de Convergência
Elementos Forte Influência Processo de Aprendizagem (Diversos Autores)	Tecnologia, Estrutura das Empresas, Estrutura da Rede, Capacidade Absortiva, Conhecimento anterior dos Parceiros, Tempo, Confiança, Capacidade Comunicação, Criação Novos Conhecimentos e Transferência do Conhecimento Tácito.
Elementos Média Influência Processo de Aprendizagem (Diversos Autores)	Interdependência de Recursos, Comunidade de Pesquisas Compartilhadas, Interdependência de Tarefas, Treinamento Conjunto, Interdependência de Objetivos, Transferência Conhecimento Explícito, Mecanismos/Controle de Governança e Normas e Valores Compatíveis.
Elementos Fraca Influência no Processo Aprendizagem (Diversos Autores)	Homogeneidade de Conhecimento , Heterogeneidade de Conhecimento, Compatibilidade Cultural e Incerteza
Dimensão Priorizada no Processo de Aprendizagem Interorganizacional em relação aos Elementos de Aprendizagem	Dimensão Cognitiva Estrutural
Oportunismo (WILLIAMSON, 1985; AZEVEDO, 1998; ZYLBERSTAJN,2000; FIANI, 2002)	Adoção de Ações Oportunistas através falta espírito cooperativo e individualismo
Confiança (BARNEY e HANSEN, 1994; LARSSON et al., 1998; CHILD, 1999)	Predominância dimensão estrutural, calculista da confiança em relação a comportamental Forma fraca e semi-forte de confiança

Quadro 13 – Quadro Síntese dos principais resultados da Pesquisa – Rede Merca I

Fonte: elaborada com base nos dados da pesquisa

De forma sucinta, a partir de uma análise dos dados da pesquisa, ficou evidenciado que os gestores priorizam características de aprendizagem do estilo pragmático, e que a aprendizagem organizacional se dá em função das mudanças nas rotinas e procedimentos, ou seja, de uma aprendizagem *single loop*. Quanto às forças que podem facilitar a aprendizagem organizacional, também foi observado que as mesmas estão concentradas, principalmente, nos processos de nível individual. E que as fraquezas, que podem representar barreiras para a aprendizagem, estão presentes nos processos tanto de nível individual quanto organizacional.

Ampliando-se a análise para o nível interorganizacional, foi verificado que os comportamentos estratégicos voltados à competição ainda predominam nos relacionamentos estabelecidos, pois as organizações revelaram ser receptivas e abertas para compartilhar informações e conhecimentos, porém não se mostraram transparentes o suficiente para descobrir novos conhecimentos e compartilhá-los.

O conhecimento explícito é o tipo de conhecimento que mais transita nas relações entre as empresas. E a forma através da qual os gestores se apropriam dos novos conhecimentos permitem inferir que as organizações pertencentes à Rede Merca I aprendem através dos métodos denominados de aprendizagens ativa e passiva. Com relação à perspectiva do modelo evolutivo de aprendizagem, também se chegou à conclusão de que, entre as organizações participantes da Rede Merca I, há uma interdependência de recursos e objetivos, porém as tarefas ainda são executadas de modo individual, evidenciando que a rede se encontra no primeiro estágio evolutivo, denominado de convergência.

No que se refere aos elementos de aprendizagem, os gestores atribuem um maior valor aos elementos pertencentes à dimensão cognitiva-estrutural. No entanto, cabe ressaltar que a confiança, pertencente à dimensão comportamental-social, foi considerada o elemento que exerce maior influência no processo de aprendizagem interorganizacional. Na rede investigada, os dados revelam que as organizações ainda adotam iniciativas oportunistas e individualistas, fato este que pode representar uma barreira para a aprendizagem interorganizacional. No atual estágio em que a rede se encontra, a dimensão estrutural, e as formas semi-forte e fraca da confiança prevalecem em relação à dimensão comportamental e à forma forte de confiança.

4.2 ANÁLISE INDIVIDUALIZADA DA REDE MERCA II

4.2.1 Principais Características da Rede e das Empresas Integrantes

A Rede Merca II constitui-se, atualmente, de dezessete empresas do ramo de supermercados gaúchos do interior do Estado do Rio Grande do Sul, e sua atuação abrange dez cidades gaúchas. A Rede Merca II foi fundada no ano de 2003. No entanto, por não apresentar bons resultados, no ano de 2005 passou a aderir ao Programa Redes de Cooperação do Estado do Rio Grande do Sul, e conta atualmente com a seguinte estrutura organizacional (Figura 43).

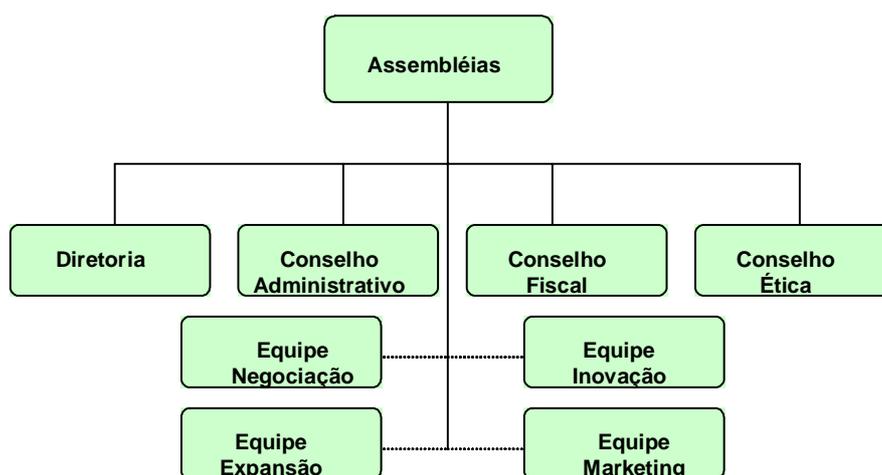


Figura 43 – Estrutura Organizacional da Rede Merca II
 Fonte: adaptado do Material de Apresentação da Rede Merca II (2006).

Segundo análise documental e informações constantes no material de apresentação da Rede Merca II, a Assembléia Geral, Ordinária ou Extraordinária é composta pelos Associados Fundadores e Admitidos, quites de suas obrigações e no pleno gozo de seus direitos. A Assembléia é o órgão supremo da rede, e é responsável por todas e quaisquer decisões de interesse da rede.

A Direção da Rede, segundo consta no material de apresentação da Rede Merca II, é exercida por uma Diretoria, um Conselho de Administração, um Conselho Fiscal e um Conselho de Ética, cujos membros desempenharão suas funções gratuitamente e com duração do mandato de dois anos. A Diretoria é encarregada de administrar a Rede, e é constituída de

um Presidente, um vice-presidente, um secretário e um tesoureiro, todos representantes legais das associadas fundadoras e admitidas. A Diretoria se reúne uma vez por mês, obrigatoriamente. Também, quando houver necessidade, se reunirá extraordinariamente, por convocação do Presidente da Rede. Vale acrescentar que, para quaisquer deliberações, o quorum será de metade mais um dos Diretores presentes (MATERIAL DE APRESENTAÇÃO DA REDE, 2006).

De acordo com o material de apresentação da Rede Merca II que foi disponibilizado à pesquisadora, as competências de cada unidade que compõe a estrutura da rede analisada, de forma sucinta, estão definidas do seguinte modo. Ao Conselho de Administração compete apreciar e aprovar o orçamento anual da rede, assim como emitir pareceres, assessorar os demais órgãos de direção, estabelecer parcerias com fornecedores, entre outras atividades. A apreciação das contas, balancetes e outros documentos demonstrativos mensais, assim como o balanço geral e o relatório anual da Diretoria fica a cargo do Conselho Fiscal. As competências do Conselho de Ética referem-se a plena implementação do Estatuto, do Código de Ética e do Regulamento Interno no âmbito de todas as organizações associadas à Rede ((MATERIAL DE APRESENTAÇÃO DA REDE, 2006, p.5).

A Rede Merca II elaborou seu planejamento estratégico, que norteará suas decisões e ações organizacionais. Para implementá-lo, a rede definiu quatro equipes de trabalho denominadas – equipe de negociação, equipe de expansão, equipe de inovação e equipe de marketing – que serão assessoradas por um coordenador externo do Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado, que é o responsável por acompanhar o desenvolvimento da rede. Cada uma das equipes têm atribuições a desenvolver que estão contempladas no planejamento estratégico da rede (MATERIAL DE APRESENTAÇÃO DA REDE, 2006).

Segundo entrevistas com os responsáveis pelas equipes e de acordo com a análise documental, várias iniciativas já vêm sendo desenvolvidas, tais como: parcerias junto aos fornecedores, compras conjuntas, intermediação com fornecedores e acompanhamento do atendimento aos integrantes da rede, realização de propagandas em rádios, TVs e encartes, padronização dos uniformes, criação de um “símbolo-mascote” para fixar a imagem da rede junto ao público infantil, e atualização da logomarca da Rede. Sendo consideradas conjuntamente as dezessete empresas, foi verificado que as mesmas empregam em torno de 100 (cem) pessoas.

Os entrevistados foram os dezesseis gestores da Rede Merca II, pois um dos gestores possui dois supermercados que integram a rede e um dos gestores das empresas que participam da rede está atualmente exercendo o papel de Presidente da rede. O perfil

predominante dos entrevistados apresenta as seguintes características: 75% deles possuem acima de 30 anos de idade; 88% pertencem ao sexo masculino; 69% são casados; e quanto ao nível de escolaridade, 50% deles possuem segundo grau completo, 38% possuem o primeiro grau e 12% possuem curso superior completo. No que se refere ao tempo de empresa, 50% possui mais de 10 anos, 38% possui entre cinco e nove anos de empresa e, apenas, 12% possui menos de cinco anos de empresa.

Ao serem questionados sobre os motivos pelos quais as organizações passaram a atuar na forma de rede, a grande maioria dos gestores revelou que é para aprender conjuntamente (88%), aumentar o poder de mercado (69%), incrementar capacidades (56%), reduzir custos de transação (44%) e por confiar nos parceiros (31%), conforme pode ser visualizado no Gráfico 04, a seguir. Quatro das dezesseis empresas mencionaram que passaram a participar da rede em função do convite de outras empresas.

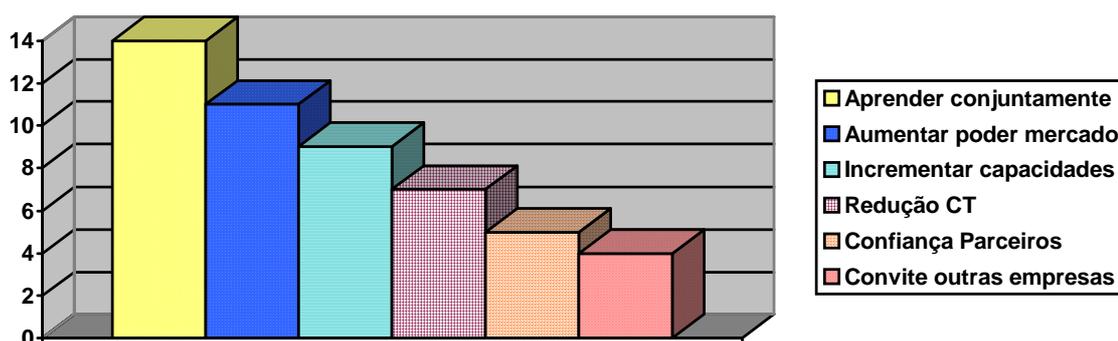


Gráfico 04 – Motivos que levaram as empresas a participarem da Rede Merca II

Fonte: dados da pesquisa.

Analisando-se os dados apresentados no Gráfico 04, foi detectado que os gestores das empresas integrantes da Rede Merca II passaram a valorizar outros motivos, além dos de cunho eminentemente econômico, ao decidirem participar de relacionamentos colaborativos em rede. Estes resultados podem ser um indicativo de que a adoção de metodologias adequadas para a formação de redes e a presença de uma pessoa facilitadora do processo de formação e consolidação dos relacionamentos pode despertar o interesse pelo aprendizado conjunto, fortalecendo as relações de confiança entre os envolvidos.

4.2.2 O Perfil de Aprendizagem dos Gestores da Rede Merca II: Um Diagnóstico dos Estilos de Aprendizagem Individual

O diagnóstico dos estilos de aprendizagem dos gestores pertencentes às organizações integrantes da Rede Merca II, realizado com base no Questionário Honey-Alonso de Estilos de Aprendizagem, revelou uma predominância do estilo reflexivo de aprendizagem sobre os demais, conforme está representado no Gráfico 05.

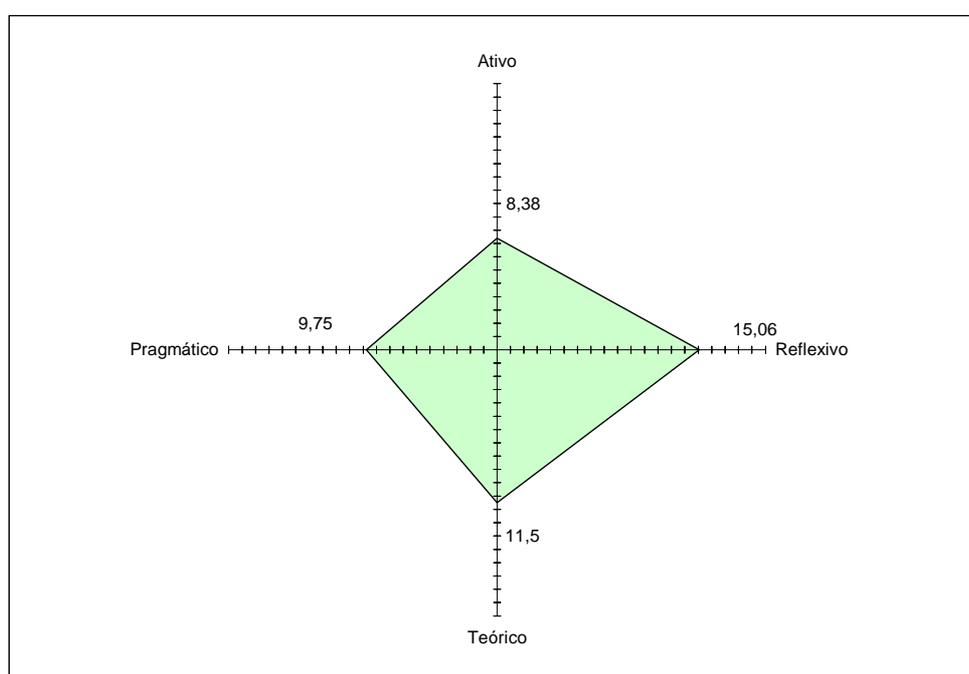


Gráfico 05 – Análise conjunta dos Estilos de Aprendizagem dos Gestores Rede Merca II

Fonte: dados da pesquisa, com base em Honey e Mumford (1992); Alonso, Galego e Honey (1999), e Portilho (2004).

Conforme pode ser visualizado no Gráfico 05, o estilo reflexivo de aprendizagem apresentou a maior média (15,06), o que revela que a maioria dos entrevistados priorizam características deste estilo no processo de aprendizagem. Na opinião dos gestores, possuidores do estilo reflexivo, a aprendizagem ocorre através da troca de experiências e de atitudes tomadas ao longo do tempo, principalmente em situações de crise. Estas atitudes, segundo eles, modificam o modo de pensar, possibilitando conhecer e analisar os problemas sob outro prisma.

Segundo Honey e Mumford (1992), Alonso, Gallego e Honey (1999), e Portilho (2004), as pessoas possuidoras do estilo reflexivo são cuidadosas, receptivas e analíticas,

considerando todas as alternativas possíveis antes de realizar determinado movimento. Segundo estes autores, os gestores com características predominantes do estilo reflexivo de aprendizagem procuram ser cautelosos e observadores, analisando detalhadamente as diversas situações antes de tomar decisões. As pessoas que possuem características do estilo reflexivo de aprendizagem, segundo Honey e Mumford (1992), são reconhecidas pela prudência e reflexão aprofundada, antes de tomarem decisões e de agir.

Pode ser feita uma relação entre o estilo reflexivo de aprendizagem (HONEY e MUMFORD, 1992) e o estilo divergente proposto por Kolb (1997), que prioriza as habilidades “experiência concreta” e “observação reflexiva” ao valorizar a imaginação e a criatividade, na identificação de problemas, buscando soluções com base na realidade observada.

Os gestores revelaram possuir uma preferência média pelos estilos pragmático e teórico de aprendizagem. Já o estilo ativo de aprendizagem obteve a menor média (8,38), entre os gestores pertencentes à Rede Merca II, revelando que estes gestores possuem uma baixa preferência por este estilo de aprendizagem. Segundo Honey e Mumford (1992), Alonso, Gallego e Honey (1999), e Portilho (2004), as pessoas com características do estilo ativo buscam novas experiências e resultados de curto prazo, e procuram concentrar ao seu redor as atividades que desenvolvem, sendo, por isto, considerados centralizadores.

As características deste estilo têm uma estreita relação com as características do estilo acomodador, proposto por Kolb (1997), ao priorizar as habilidades de “experiência concreta” e “experimentação ativa” no processo de aprendizagem. Os acomodadores, segundo Kolb (1997), tendem a se arriscar mais do que outras pessoas, e têm facilidade na adaptação a circunstâncias imediatas específicas. Segundo os gerentes possuidores deste estilo, a aprendizagem na organização é vista como resposta às informações, tanto de dentro como de fora da organização (ESTIVALETE; KARAWAJCZYK; BEGNIS, 2005).

4.2.3 O Processo de Aprendizagem Organizacional na Rede Merca II: Uma Análise dos Níveis de Aprendizagem e das Forças e Fraquezas envolvidas neste Processo

Analisando-se o processo de aprendizagem organizacional na Rede Merca II, segundo os níveis de aprendizagem, foi constatado que os entrevistados passaram a incorporar novas variáveis que contribuem para o aumento da capacidade das organizações inseridas em rede

na resolução dos problemas de natureza coletiva. Os resultados sinalizam para a existência de aprendizagem de segundo nível ou *double loop*. E isto se deve a que os gestores revelaram que, através das interações estabelecidas, emergiram novas formas de pensar e agir, que têm conduzido ao desenvolvimento de novas regras e valores, fazendo com que os envolvidos nos relacionamentos aprendam a fazer as coisas de forma diferente do que faziam antes da atuação em rede. Esta percepção encontra-se alinhada com o entendimento de Argyris e Schön (1978) em relação à aprendizagem *double loop*.

As mudanças no processo de aprendizagem na rede analisada têm sido observadas, além de nas rotinas e procedimentos, principalmente no questionamento de “por quê” as coisas são realizadas de determinada maneira, através de uma preocupação de longo prazo envolvendo todos os gestores que estabelecem relações de cooperação. Além disto, também foi constatada uma preocupação, por parte dos entrevistados, em mencionar a importância de aspectos humano-compartamentais e sócio-culturais como influenciadores da forma de atuação das organizações, após as mesmas passarem a participar da rede investigada, como pode ser analisado através das falas de alguns dos entrevistados:

Após a participação na rede, mudei meu modo de agir, passei de uma visão mais familiar para uma visão mais profissional ... [Fala do Gestor da Empresa 7].

Hoje tenho uma visão mais diferenciada do setor supermercadista, temos que respeitar a realidade cultural, ..., os aspectos sócio-culturais. Mudei meu modo de pensar e de agir... [Fala do Gestor da Empresa 5].

O que mudou na minha empresa após a participação na rede foram várias coisas: mais amizade entre mercadistas, reestruturei internamente o sistema de gôndolas, disposição mercadorias, fachada,... conquistei mais clientes, aumentou as vendas, e tenho mais conhecimento me relacionando com os outros... [Fala do Gestor da Empresa 6].

Ao participar da rede, aprendi novas maneiras de me relacionar com os parceiros. A troca de experiências levou a uma evolução em relação a atendimento, exposição de produtos, arrumação da loja, compras, relações com fornecedores, maneira de fazer promoções. Apesar de eu me considerar um conhecedor do setor, entrar na rede foi uma evolução tanto prática quanto na maneira de ver, assimilar as coisas... [Fala do Gestor da Empresa 15].

Mudou muito com a rede. Mudou a visão do cliente em relação à empresa, maior credibilidade. Mudou também meu modo de pensar... [Fala do Gestor da Empresa 4].

As opiniões dos gestores pertencentes às organizações inseridas na Rede Merca II representam um indicativo de que a atuação em rede tem possibilitado um aprendizado de nível mais elevado para as organizações. Os entrevistados mencionaram que, através dos relacionamentos com os parceiros, ocorreram modificações na forma de pensar, falar e agir, e isto repercute nas decisões cotidianas e impulsiona-os a (re)pensar as normas e valores que

orientam suas ações e atitudes, além de conduzir a adoção de novas rotinas organizacionais e de novas práticas de trabalho. Outro aspecto que merece destaque se refere ao fato de que, ao participar da rede, passou a ocorrer certo grau de evolução por parte das empresas, na forma de estabelecer os relacionamentos e na maneira de decidir e agir frente às situações que se apresentam. Através das entrevistas, pode-se constatar que esta evolução têm ocorrido através das novas maneiras de se relacionar através do fortalecimento do espírito coletivo e, principalmente, em função de que os gestores passaram a considerar a relação com o parceiro na hora de decidir.

Estas constatações reforçam a aprendizagem *double loop*, pois, segundo Valença (1997, p. 111), “os autores defendem, literalmente, a tese de que a mudança de ciclo duplo só pode ocorrer através de evolução e em ambiente de reciprocidade”. Com base no exposto e através das falas dos entrevistados, foi constatado que a aprendizagem *double loop* não se sobrepõe à aprendizagem *single loop*, podendo ambas ocorrer de modo paralelo e complementar.

Dando seqüência à discussão dos resultados, pode-se estabelecer uma relação entre a aprendizagem *double loop*, de Argyris e Schön (1978), e as aprendizagens de alto nível, proposta por Fiol e Lyles (1985), conceitual, de Kim (1993; 1998), de segundo ciclo, de Sweringa e Wierdsma (1995), aprendizagem reconstrutiva, de Probst e Büchel (1997), aprendizagem sistêmica, de Child e Faulkner (1998), e aprendizagem pela capacidade, de Ciborra e Andreu (2002).

Na visão de Argyris e Schön (1978), a aprendizagem de ciclo duplo promove uma transformação nos modelos mentais, gerando novas formas de pensar e de agir, por parte das pessoas. Para estes autores, a aprendizagem *double loop* pode ser considerada como organizacional abrangente, pois consiste em uma tarefa mais ampla do que simplesmente questionar as normas e valores da organização, na medida em que as pessoas necessitam modificar as variáveis que governam suas ações, ou seja, suas intenções, motivos, interesses e premissas (VALENÇA, 1997).

Visando ampliar a compreensão sobre o processo de aprendizagem organizacional nas empresas que participam da Rede Merca II, também se buscou identificar as forças e fraquezas presentes neste processo, tomando-se por base a concepção de Brown e Hendry (1998). De acordo com as percepções dos gestores entrevistados, as forças que podem facilitar o processo de aprendizagem organizacional são: o auxílio do coordenador externo à Rede, ao mostrar caminhos diferentes às empresas; as inovações que ocorrem através das interações entre as empresas; o aumento do conhecimento ao participar da rede; as reuniões que

possibilitam uma maior integração entre os associados; a realização de palestras com profissionais que atuam no setor supermercadista; a confiança entre os parceiros; o incremento da parceria com fornecedores; o planejamento das ações de modo coletivo; a facilidade para aceitar e expor idéias novas; a participação em feiras; a relação de amizade entre os parceiros, minimizando a idéia de concorrência entre as empresas; a troca de experiências; as conversas informais com os participantes da rede; e estilos gerenciais diferenciados entre as empresas.

Em relação às barreiras que podem inibir o processo de aprendizagem nas organizações que integram a Rede Merca II, os gestores listaram os seguintes aspectos: assimetria de tamanho entre as empresas que compõem a rede; a falta de tempo e dedicação à rede; a distância geográfica; a falta de disposição para colocar em prática as decisões coletivas; e a falta de participação.

Ao estabelecer uma relação entre as forças e as fraquezas evidenciadas pelos entrevistados, de acordo com o construto desenvolvido por Brown e Hendry (1998), pode-se inferir que as forças facilitadoras da aprendizagem, nas organizações inseridas na rede investigada, estão concentradas nos processos individuais e organizacionais relacionados às quatro atividades que compõem o modelo: interpretar, inovar, integrar e agir. E que as fraquezas e dificuldades estão mais concentradas nos processos organizacionais relacionados às atividades de integração e ação, uma vez que os entrevistados deram uma maior ênfase à assimetria de tamanho das empresas, a dispersão geográfica e a falta de tempo de alguns gestores, conforme está representado na Figura 44.

Para os entrevistados, a assimetria em relação ao tamanho das empresas que participam de redes e a dispersão geográfica muito acentuada podem dificultar a introdução de novos procedimentos, novos produtos e novos serviços, assim como as ações de modo coletivo. Estes aspectos evidenciados referem-se às atividades de integração e ação, propostos por Brown e Hendry (1998).

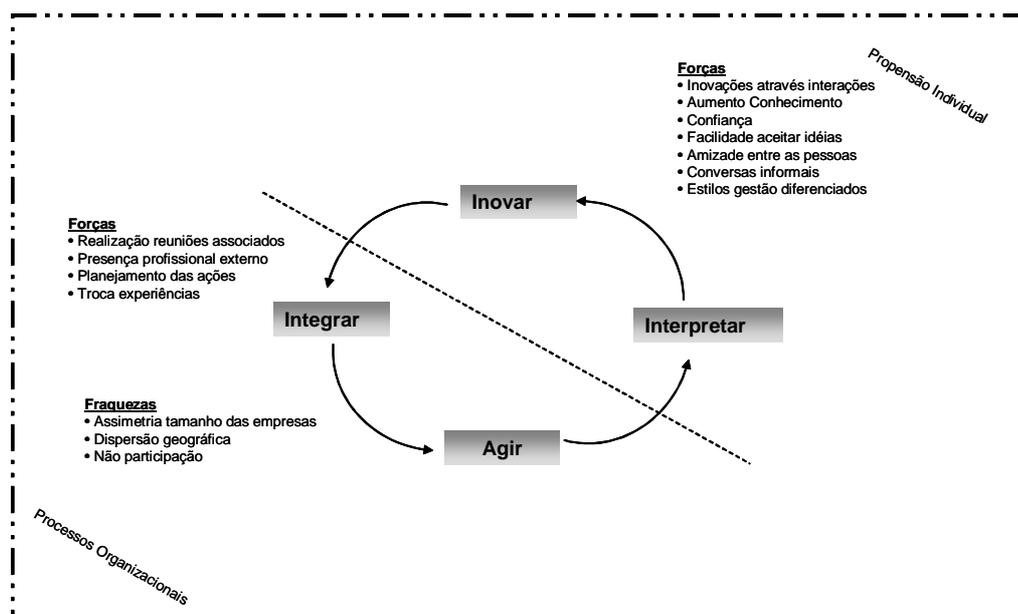


Figura 44 – Forças e Fraquezas em relação à Aprendizagem Organizacional na Rede Merca II

Fonte: dados da pesquisa, com base em Brown e Hendry (1998)

Assim, tomando-se por base o estudo de Brown e Hendry (1998) em arranjos do tipo horizontal (distritos industriais), percebe-se que, nos estudos desenvolvidos por estes autores, as forças residem nas atividades de interpretação e inovação (propensão individual), enquanto que as fraquezas residem nas atividades de integração e ação (processos organizacionais). Por outro lado, no presente estudo, diferentemente do que foi constatado na abordagem de Brown e Hendry (1998), as forças potencializadoras da aprendizagem estão presentes em todos os quatro processos que compõem o modelo, conforme foi mencionado anteriormente.

4.2.4 Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Organizações pertencentes à Rede Merca II: Em Busca da Ação Coletiva

A análise das estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional foi realizada com base no *framework* proposto por Larsson *et al.* (1998), que procuraram explicar como a aprendizagem coletiva é desenvolvida em alianças estratégicas e como os resultados da aprendizagem conjunta são compartilhados entre os parceiros. Tal como foi mencionado anteriormente, a tipologia desenvolvida por estes autores contempla cinco diferentes tipos de comportamento estratégico que podem ser adotados pelas organizações, e que são baseados na

receptividade e na transparência nas relações de cooperação, em relação ao conhecimento descoberto, compartilhado e absorvido. Ressalta-se que foi feita a análise das estratégias adotadas, tendo-se como referência o comportamento das organizações individuais em relação às demais empresas parceiras.

Quando foi analisado o comportamento estratégico adotado pelas organizações que integram a Rede Merca II em relação à dimensão receptividade, se constatou que somente duas empresas revelaram apresentar baixa receptividade para absorver o conhecimento que está sendo compartilhado. Em relação às receptividades alta e moderada houve um equilíbrio entre as respostas, pois sete empresas revelaram ser altamente receptivas na absorção do conhecimento, assim como outras sete empresas manifestaram ser moderadamente receptivas, como está demonstrado no Gráfico 06, a seguir.

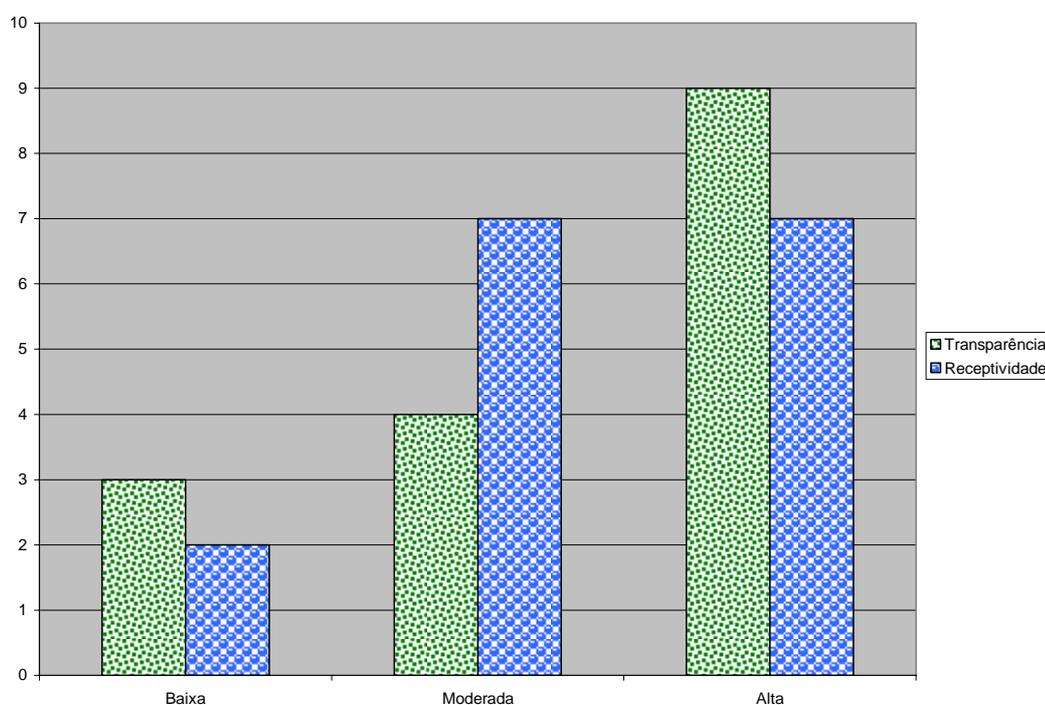


Gráfico 06 – Grau de transparência e receptividade das organizações investigadas na Rede Merca II

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto à dimensão da transparência, foi verificado que somente três empresas revelaram adotar um comportamento estratégico de baixa transparência na descoberta e compartilhamento do conhecimento entre as empresas parceiras. E também foi observado que quatro das empresas apresentam moderada transparência nas relações de cooperação, e outras nove empresas revelaram adotar uma estratégia de alta transparência, em relação à aprendizagem conjunta. De modo geral, os resultados encontrados sinalizam que as empresas integrantes da Rede Merca II estão abertas para descobrir e compartilhar conhecimento entre

as empresas (transparência), e que elas também estão desenvolvendo esforços para aumentar os níveis de receptividade em relação aos conhecimentos que são descobertos e compartilhados.

Assim, baseados na receptividade e na transparência das organizações, é apresentada a Figura 45, em que estão representados os comportamentos estratégicos individuais para a aprendizagem interorganizacional, que são adotados pelas empresas integrantes da Rede Merca II.

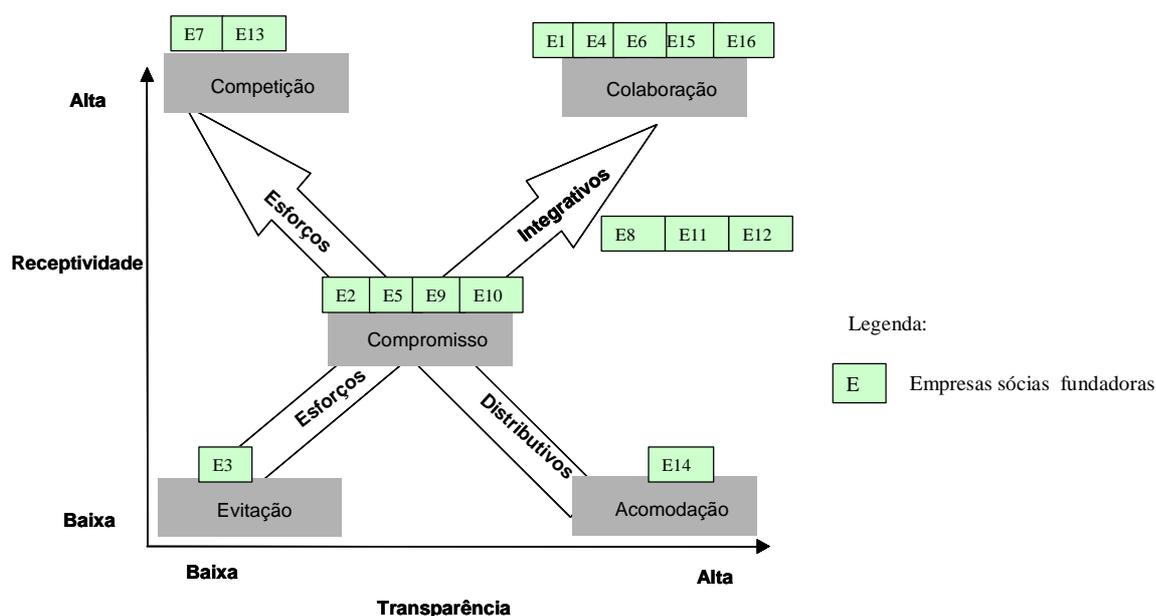


Figura 45 – Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional adotadas pelas Empresas participantes da Rede Merca II

Fonte: Adaptado de Larsson *et al.* (1998), de acordo com os dados da pesquisa.

Uma análise do conjunto de empresas participantes da Rede Merca II permitiu a construção de um entendimento de que a maioria das empresas está desenvolvendo esforços integrativos em relação à aprendizagem. E isto se revela através de alta e moderada transparências para cooperar na descoberta e na troca de conhecimentos e, também, alta e moderada receptividades para absorver o conhecimento descoberto. De acordo com a percepção de Larsson *et al.* (1998), a preocupação em maximizar a aprendizagem interorganizacional corresponde a esforços integrativos, ao longo da diagonal principal de seu modelo, de transparência e receptividade crescentes.

Ao utilizar o modelo proposto por Larsson *et al.* (1998) em redes interorganizacionais horizontais, que é o foco de investigação deste estudo, constata-se que há uma concentração de três tipos de comportamentos estratégicos adotados pelas empresas analisadas: estratégias

de colaboração, estratégias de compromisso e estratégias de compromisso em direção à colaboração. Estes tipos de comportamentos estratégicos podem auxiliar na aprendizagem conjunta, visto que, segundo Larsson *et al.* (1998) organizações com comportamentos voltados à colaboração são, provavelmente, mais hábeis e dispostas para capacitar os parceiros que adotam estratégias de acomodação e evitação. E assim, elas serão mais capazes de aumentar a sua receptividade para absorver o conhecimento gerado e compartilhado (LARSSON *et al.*, 1998).

Pelos resultados apresentados na Figura 45, pode ser observado que duas das empresas revelaram adotar a estratégia de competição em relação à aprendizagem interorganizacional. Este é um dado que merece destaque, pois estas empresas são altamente receptivas em relação ao conhecimento, e, no entanto, não estão sendo transparentes nas relações de cooperação estabelecidas entre as empresas. Para Larsson *et al.* (1998), as estratégias de aprendizagem competitivas podem maximizar a apropriação individual de conhecimentos, enfraquecendo os resultados da aprendizagem conjunta entre os atores envolvidos.

Ressalta-se, ainda, que uma empresa pertencente à Rede Merca II está adotando o comportamento estratégico de evitação, que se caracteriza pela baixa transparência e baixa receptividade em relação à aprendizagem. Este tipo de comportamento estratégico deve ser observado pelas demais empresas, pois pode representar uma barreira à aprendizagem interorganizacional, na medida em que pode prejudicar o fortalecimento da confiança entre os envolvidos. Também deve ser acrescentado que uma das empresas integrantes da Rede analisada tem adotado a estratégia de acomodação em relação à aprendizagem interorganizacional, o que se traduz através de alta transparência e baixa receptividade. Este também é um tipo de comportamento estratégico que merece ser acompanhado, pois pode representar um espaço para a adoção de comportamentos individualistas e oportunistas por parte desta empresa. E este tipo de prática inibiria o processo de aprendizagem interorganizacional.

Assim, de modo geral, a tendência que mais se observou nas organizações que compõem a rede em estudo é a da predominância de comportamentos estratégicos de colaboração, de compromisso e de compromisso em direção à colaboração. Esta tendência tem se revelado através de alta e moderada transparências, e de alta e moderada receptividades, representando um indicativo favorável para que ocorra a aprendizagem interorganizacional e para o fortalecimento da confiança entre as empresas parceiras. Segundo Larsson *et al.* (1998), a aprendizagem interorganizacional pode ser alcançada através da transferência do conhecimento existente em uma organização para outra. Alternativamente,

ela também pode ser atingida quando se criar e absorver conhecimentos completamente novos, através das interações que se estabelecem. Neste sentido, a aprendizagem interorganizacional é, então, um resultado conjunto das interações e das escolhas e habilidades por parte das organizações, para que estas sejam mais ou menos transparentes e/ou receptivas (LARSSON *et al.*, 1998).

4.2.5 Os Métodos e o Modelo Evolutivo de Aprendizagem Interorganizacional na Rede Merca II

Analisando-se os métodos de aprendizagem e os tipos de conhecimento que são compartilhados na Rede Merca II, foi constatado que os dois tipos de conhecimento, explícito e tácito, circulam nos relacionamentos entre as empresas. Através das entrevistas com os gestores, foi percebida a ênfase colocada por estes em relação ao conhecimento tácito, visto que os gestores foram unânimes ao afirmar a importância deste tipo de conhecimento para a efetividade do processo de aprendizagem interorganizacional. As falas de alguns dos entrevistados, apresentadas a seguir, servem para reforçar a presença dos dois tipos de conhecimento que são compartilhados na Rede Merca II:

[...] o conhecimento tácito é o que mais circula na rede, e nós vamos implantando o que aprendemos gradativamente. [Fala do Gestor da Empresa 16].

O conhecimento tácito é mais compartilhado, cada um coloca as suas opiniões, conhecimentos e experiências. Todos são iguais, têm cargos superiores, mas na mesa de reuniões e negociações, todos são iguais. [Fala do Gestor da Empresa 13].

O conhecimento tácito é o que mais trocamos na rede e nos apropriamos através das relações e interações. [Fala do Gestor da Empresa 15].

Através dos encontros e conversas conseguimos captar conhecimentos e melhorias. [Fala do Gestor da Empresa 3].

O conhecimento explícito também existe na rede, pois, quando alguém da rede participa de eventos, feiras, congressos, traz o conhecimento e repassa para os demais. [Fala do Gestor da Empresa 1].

Sabe-se que um dos grandes desafios que as organizações enfrentam se refere ao compartilhamento do conhecimento tácito, pelo fato de o mesmo residir na mente das pessoas, e de ser de difícil formalização (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). No entanto, neste estudo, foi detectado que a realização de reuniões periódicas, bem como as práticas informais de

interações entre as empresas integrantes da Rede Merca II geram alguns espaços, os quais abrem oportunidades para que os parceiros possam socializar o conhecimento tácito que existe, individualmente e nas organizações. Estes resultados servem para corroborar a concepção de Balestrin (2005) ao postular que as situações de interações permitem a socialização do conhecimento tácito que são elementos fundamentais para a criação de um ambiente onde possam emergir novas idéias e inovações.

Um dos aspectos que pode estar contribuindo para o processo de aprendizagem entre as empresas participantes da rede investigada, facilitando o fluxo dos conhecimentos tácito e explícito, pode estar relacionado com a presença de um coordenador externo e com a utilização da metodologia proposta pelo Programa Redes de Cooperação desenvolvido pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, sendo que este elemento pode propiciar o fortalecimento da confiança e impulsionar a busca por uma maior qualificação por parte dos gestores que integram a rede.

Quanto à forma pela qual os gestores se apropriam dos conhecimentos já existentes e dos novos conhecimentos que são descobertos através das relações entre as empresas, os entrevistados apresentaram os seguintes aspectos: diálogos entre os parceiros, explicitação das experiências vivenciadas por cada integrante; conversas informais; participação em palestras; *benchmarking*; realização de cursos de capacitação; interações entre as empresas; participação mais intensa nas reuniões; visitas às empresas do mesmo setor e a outras redes; cursos oferecidos pelas universidades; troca de idéias; e contato com os outros gestores, das demais empresas da rede.

Com base nestas constatações, pode-se afirmar que as organizações inseridas na Rede Merca II aprendem através do método denominado de aprendizagem interativa (LANE; LUBATKIN, 1998). Neste método, de acordo com o Lane e Lubatkin (1998) o compartilhamento dos conhecimentos tácito e explícito pode permitir às empresas uma maior agregação de valor, ao adicionar valores únicos às suas próprias capacidades. Através desta forma de aprendizagem, as organizações que compõem a rede analisada podem desenvolver uma maior capacidade para reconhecer, assimilar e internalizar novos conhecimentos externos, incrementando sua capacidade absorptiva (COHEN; LEVINTHAL, 1990).

Ao serem questionados sobre as iniciativas que ainda podem ser desenvolvidas pelas empresas que integram a rede, visando que a aprendizagem realmente ocorra e atinja todas as organizações, e evitando que algumas aprendam e outras simplesmente copiem, os gestores sugeriram: intensificar a oferta de cursos e palestras para os funcionários das empresas; oferecer cursos de capacitação gerencial para todos os gestores; inovar e realizar treinamentos

com pessoas externas à rede; realizar mais encontros informais; estimular a adesão às novas idéias; elaborar e distribuir informativos mensais sobre as mudanças ocorridas e com informações sobre a rede e sobre o mercado; utilização da Internet, com *site* atualizado da rede; realização de visitas a todas as lojas que integram a rede e às cidades nas quais as empresas estão inseridas.

Ao analisar o processo de aprendizagem entre as empresas participantes da Rede Merca II, tendo-se por base o modelo evolutivo de aprendizagem recíproca desenvolvido por Lubatkin, Florin e Lane (2001), foi detectado que os entrevistados valorizam a interdependência de recursos, objetivos e tarefas nas interações entre as empresas. E este fato evidenciou que a rede analisada encontra-se em um processo evolutivo para o estágio de re-orientação. A evolução para o estágio de re-orientação, segundo Lubatkin, Florin e Lane (2001) se traduz através do fortalecimento da confiança entre os envolvidos, em um processo de descobertas comuns e da interdependência de recursos, objetivos e tarefas.

Pelos resultados da pesquisa, foi possível constatar a existência de várias iniciativas, que vêm sendo desenvolvidas pela rede. Estas iniciativas reforçam a interdependência de recursos, objetivos e tarefas entre as empresas, tais como: fortalecimento da imagem da rede na região; a realização de tarefas conjuntas entre as empresas e as equipes de marketing; negociação, inovação e expansão; alteração das fachadas das lojas; criação do novo “logo” da rede; criação e lançamento de um “símbolo-mascote”, para fixar a marca da rede, principalmente, no público infantil; busca de novos fornecedores; criação de uniformes padronizados; modificações no *lay-out* das lojas; planejamento de cenários, discutindo novos objetivos, os recursos necessários e a realização de tarefas que podem ser implementadas para o alcance dos objetivos propostos.

Para reforçar estas iniciativas, são apresentadas, a seguir, as falas de alguns dos entrevistados:

A Rede é uma grande família. Além de melhorar os aspectos econômicos, melhorou os relacionamentos entre as pessoas, os parceiros... Na Rede, temos quatro equipes, inovação, negociação, expansão e marketing, e as idéias são discutidas nas equipes e depois é levado para o grande grupo. [Fala do Gestor da Empresa 13].

Antes de entrar na rede, eu pensava sozinho, só nos problemas, e não pensava em soluções. Hoje, na rede, procuramos novas alternativas. [Fala do Gestor da Empresa 15].

Na nossa rede existe um laço muito forte entre os parceiros...[Fala do Gestor da Empresa 7].

Toda a pessoa que entra na rede e não tem espírito cooperativo, não dá certo, cai fora, saem da rede, eles se auto-excluem. Existe uma auto-exclusão [Fala do Gestor da Empresa 1].

Através das relações entre os parceiros e do tempo de convivência aumentou a confiança. O oportunismo não é perceptível na rede [Fala do Gestor da Empresa 4].

Com base no exposto, parece ser evidente que os gestores consideram a confiança e a cooperação como essenciais para o processo evolutivo da rede e para a manutenção e fortalecimento dos relacionamentos entre as empresas. Outro fator que deve ser mencionado, e que também pode ter contribuído, durante este processo evolutivo, para o estágio de reorientação, se refere à alta receptividade e à alta transparência (LARSSON *et al.*, 1998), por parte de algumas empresas, em relação ao conhecimento que está sendo compartilhado e descoberto na rede investigada, e também à aprendizagem *double loop*, de Argyris e Schön (1978). Assim, os resultados encontrados revelam a existência de espaços e de um clima propício para que a aprendizagem entre as organizações efetivamente ocorra, de modo a fortalecer os laços entre os parceiros e a manutenção dos relacionamentos.

4.2.6 Os Elementos de Aprendizagem Interorganizacional mais valorizados pelas Organizações inseridas na Rede Merca II

Analisando-se o nível de valorização atribuída aos elementos de aprendizagem interorganizacional, foi constatado que os gestores da Rede Merca II atribuem um maior valor aos elementos classificados na dimensão comportamental-social (que obteve uma média de 3,34) em relação aos elementos que compõem a dimensão cognitiva-estrutural (cujas médias gerais são de 2,88), como está demonstrado no Quadro 14.

Quando foram considerados os elementos contemplados na dimensão cognitiva-estrutural, os gestores atribuíram um maior valor a quatro destes elementos, mencionando que os mesmos exercem uma forte influência sobre o processo de aprendizagem entre as empresas. Estes elementos são: a realização de tarefas conjuntas; a tecnologia; a estrutura da rede; e a capacidade absorptiva.

Dimensão	Elementos	Média
Dimensão Cognitiva-Estrutural	Interdependência de Tarefas	3,63
	Tecnologia	3,50
	Estrutura Rede	3,44
	Capacidade Absortiva	3,31
	Conhecimento Heterogênea	2,94
	Comunidade Pesquisas Compartilhadas	2,88
	Tempo	2,81
	Conhecimento Homogênea	2,69
	Interdependência Recursos	2,38
	Estruturas das Empresas	2,25
	Conhecimento Anterior dos Parceiros	1,94
	MÉDIA:	2,88
Dimensão Comportamental-Social	Confiança	3,94
	Transferência Conhecimento Tácito	3,88
	Criação Novos Conhecimentos	3,81
	Interdependência Objetivos	3,75
	Treinamento Conjuntos	3,69
	Comunicação	3,69
	Mecanismos Governança	3,19
	Normas e Valores	3,06
	Transferência Conhecimento Explícito	3,00
	Compatibilidade Cultural	2,75
	Incerteza	1,94
	MÉDIA:	3,34

Quadro 14 – Média dos Elementos de Aprendizagem Interorganizacional Rede Merca II

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados da pesquisa, foi constatado que houve uma maior concentração de elementos da dimensão cognitiva-estrutural que exercem uma influência média sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. Segundo os gestores, o conhecimento heterogêneo entre as empresas, a realização de pesquisas conjuntas, o tempo de participação na rede, o conhecimento homogêneo entre os parceiros, a interdependência de recursos e as estruturas organizacionais das empresas que integram a rede influenciam em grau médio o processo de aprendizagem. Pode, ainda, ser acrescentado que, de acordo com a opinião dos entrevistados, somente um dos elementos da dimensão cognitiva-estrutural exerce baixa influência sobre o processo de aprendizagem, que é o conhecimento anterior dos parceiros (Figura 46).

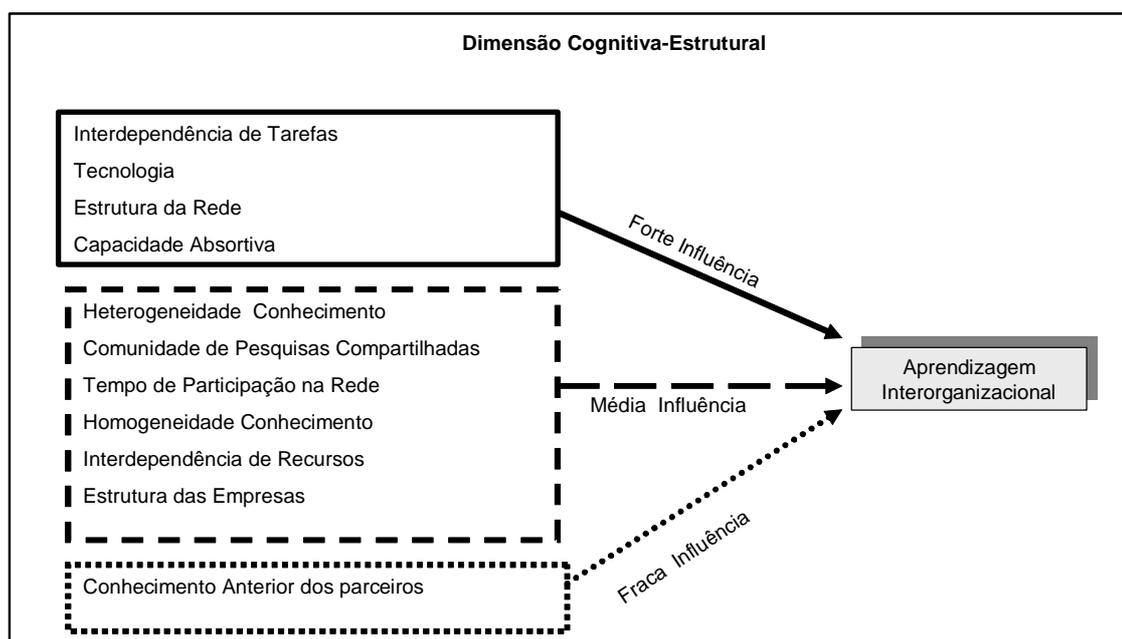


Figura 46 – Elementos da Dimensão Cognitiva-Estrutural e a Influência no Processo de Aprendizagem – Rede Merca II

Fonte: dados da pesquisa.

Com base nas constatações a que se chegou ao analisar esta dimensão, foi verificado que a realização de tarefas conjuntas foi o elemento que obteve a maior média (3,63), o que reforçou a importância da interdependência de tarefas entre os atores que estabelecem relações de cooperação. Na rede analisada, também foi observada certa preocupação, existente entre as empresas, em relação a fortalecer ainda mais este elemento, preocupação esta que tem sido expressa: através do incentivo ao diálogo e à participação nas reuniões e nas equipes de marketing, negociação, inovação e expansão; na realização de promoções e campanhas conjuntas; e na criação de um “símbolo-mascote”, para divulgar e fixar o nome da Rede no mercado onde as empresas atuam. Estas iniciativas são discutidas de modo coletivo, inicialmente nos pequenos grupos que compõem as quatro equipes mencionadas anteriormente e, posteriormente, nas reuniões que ocorrem com a presença de todos os integrantes da rede.

A tecnologia, segundo os entrevistados, também exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem, tanto no seu aspecto técnico quanto em relação ao *know-how* adquirido através dos relacionamentos. Segundo eles, as discussões sobre as formas de gerenciar o negócio têm contribuído para o desenvolvimento de novas competências, tornando estes gestores mais qualificados, e influenciando, de modo significativo, o processo

de aprendizagem de sua própria empresa, bem como o das demais organizações que participam da rede. Os gestores sugeriram que a Rede e as empresas que a integram devem iniciar um processo de informatização, inclusive com a criação de uma página na Internet e de boletins informativos aos seus associados e clientes. Estas ações, na opinião dos entrevistados, podem facilitar ainda mais o processo de aprendizagem e o compartilhamento do conhecimento entre os parceiros.

Levinson e Asahi (1995) concordam com este entendimento, ao mencionarem que a tecnologia da informação pode facilitar a multiplicidade de conexões entre as organizações que participam de alianças, assim como a transferência do conhecimento entre as mesmas. Na visão destes autores, indivíduos que estiverem ligados tecnologicamente podem ter maior acesso a idéias novas. Eles também devem estar atentos aos avanços tecnológicos, de modo a planejar o uso efetivo destas ferramentas, como auxílio ao processo de aprendizagem interorganizacional.

A estrutura da rede é outro elemento, segundo a opinião dos entrevistados, que exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem entre as empresas da rede analisada. No entanto, pode ser acrescentado que os gestores reconhecem que o número de organizações que compõem a rede afeta a implementação de novas idéias e a aprendizagem entre empresas. Porém, eles mencionaram que não basta considerar somente o número de empresas que componham a rede, mas antes, a facilidade com que puderem ocorrer os relacionamentos entre estas empresas. Para eles, a intensidade das interações como por exemplo a participação nas reuniões e a capacidade para reconhecer e respeitar a diversidade também podem exercer uma significativa influência sobre a aprendizagem interorganizacional.

Os gestores reforçaram que a presença de um coordenador externo, neste caso, o consultor do Programa Redes de Cooperação, tem facilitado as interações entre as empresas e a administração de conflitos existentes, pois estas interações acabam ocorrendo com uma intensidade maior e de forma programada. Neste caso, convém recordar da contribuição de Levinson e Asahi (1995), que afirmaram que, em uma aliança, a intensidade das conexões é um elemento crítico do seu processo de aprendizagem. Cabe reforçar também, nesta análise, o entendimento de Verschoore (2003) ao mencionar que um dos instrumentos importantes para a operacionalização da metodologia desenvolvida pelo Programa Redes de Cooperação é a presença de consultores capacitados que auxiliam no gerenciamento dos conflitos e na motivação dos parceiros envolvidos nos relacionamentos.

Um aspecto mencionado pelos entrevistados, e que também merece destaque ao se tratar da estrutura da rede, se refere ao momento em que uma nova organização ingressa na

rede. Para os entrevistados, o ingresso de uma nova empresa altera a estrutura da rede e os relacionamentos entre os parceiros podendo, inclusive, gerar novos conflitos e afetar a confiança entre os envolvidos. Neste sentido, os gestores reforçaram, mais uma vez, a importância da presença do coordenador externo (consultor) como um elo de ligação entre os novos integrantes e os parceiros que já participam da rede, de modo a incentivar e a facilitar a interação entre os mesmos minimizando, assim, o surgimento de conflitos entre os mais novos e os mais antigos.

Outro elemento que exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional, segundo a percepção dos entrevistados, é a capacidade absorptiva das empresas que compõem a rede. Para os gestores, para que a aprendizagem interorganizacional realmente ocorra, torna-se necessário o desenvolvimento de capacidades, por parte das empresas que integram a rede, que as possibilitem reconhecer o conhecimento que está sendo gerado através dos relacionamentos, bem como a capacidade para assimilá-lo no seu dia-a-dia e internalizá-lo. Em relação a este elemento, os entrevistados revelaram que as empresas devem colaborar entre si, pois muitas vezes algumas das empresas têm mais facilidade para reconhecer, assimilar e internalizar o conhecimento que está sendo compartilhado e gerado na rede.

Assim, os gestores entrevistados mencionaram que as organizações devem procurar ser o mais transparentes que lhes seja possível, e que devem estar abertas e receptivas às novas idéias e conhecimentos. Estas constatações apresentam uma estreita relação com as estratégias de aprendizagem interorganizacional utilizadas pela Rede Merca II. Segundo os dados das entrevistas, estas foram caracterizadas como sendo de transparência de alta a moderada, e de receptividade de alta a moderada.

Quanto aos elementos da dimensão cognitiva-estrutural que exercem uma influência média sobre o processo de aprendizagem, os gestores mencionaram os seguintes: conhecimento heterogêneo entre os parceiros; realização de pesquisas compartilhadas; tempo de participação na rede; homogeneidade do conhecimento; interdependência de recursos; e as estruturas organizacionais das empresas que compõem a rede.

Em relação à heterogeneidade e homogeneidade do conhecimento entre as empresas, percebeu-se que os gestores consideraram que ambas exercem uma influência média sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. No que se refere à heterogeneidade do conhecimento entre as empresas participantes da rede, os entrevistados revelaram que esta diversidade, que pode ser expressa como uma base distinta de conhecimentos (NIELSEN, 2002), pode ser importante para incrementar a aprendizagem entre as empresas. Segundo os

gestores, a existência de idéias diferentes, de conhecimentos diferentes, de modos de agir diferentes pode facilitar e impulsionar o processo de aprendizagem interorganizacional, contribuindo para aquelas empresas que têm dificuldades para assimilar o novo e para aceitar a diversidade. Para os entrevistados, quando se relacionam com outras organizações, as empresas aprendem novos conhecimentos, ao aceitar as idéias novas e ao saber conviver com a diversidade e heterogeneidade de conhecimentos existentes.

No entanto, os gestores também expressaram a opinião de que uma base similar de conhecimento, ou seja, a homogeneidade de conhecimento pode exercer uma influência média sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. Para os entrevistados, uma base homogênea de conhecimento apresenta aspectos positivos em relação à aprendizagem, principalmente no que se refere à crença de que as empresas não adotarão comportamentos oportunistas através da obtenção de vantagens individuais pelo fato de possuírem um maior conhecimento e, assim, exercerem certo poder sobre as demais organizações.

A realização de pesquisas conjuntas também exerce uma influência média sobre o processo de aprendizagem, pois os gestores reconhecem a importância deste elemento, e realçam a necessidade de as organizações definirem, com clareza, ações que possam atender às expectativas evidenciadas nas pesquisas. Os entrevistados enfatizaram que a realização de pesquisas conjuntas influencia positivamente o processo de aprendizagem entre as empresas apenas quando os seus resultados forem compartilhados entre todos os envolvidos, pois, caso contrário, pode trazer benefícios individuais somente para algumas das empresas. De acordo com a opinião dos gestores, as pesquisas realizadas coletivamente permitem o fortalecimento do espírito de equipe entre os envolvidos, bem como a definição de prioridades comuns que podem facilitar a aprendizagem entre as empresas.

O tempo de participação na rede também exerce uma influência média sobre a aprendizagem interorganizacional. Para os gestores, quanto maior o tempo de integração à rede, maior a confiança e maior a aprendizagem entre as empresas participantes. Os entrevistados revelaram que as empresas que estão há mais tempo estabelecendo relacionamentos têm mais facilidade para absorver e internalizar o conhecimento dos parceiros e, também, para socializá-lo.

Outro elemento que, segundo a opinião dos entrevistados, exerce uma influência média sobre o processo de aprendizagem interorganizacional se refere à interdependência de recursos. Os gestores mencionaram que, para que todas as organizações da rede possam aprender, há necessidade de uma maior interdependência em termos de recursos de toda ordem (físicos, materiais, humanos, etc.). Se houver uma assimetria em termos de recursos

entre as empresas que estabelecem relacionamentos, os entrevistados entendem que pode existir um desequilíbrio em termos de aprendizagem, na medida em que algumas organizações podem aprender e outras não.

Ainda quanto à dimensão cognitiva-estrutural, os gestores entendem que a estrutura organizacional e o tamanho das empresas que participam da rede exerce uma influência média sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. São da opinião de que a participação, na rede, de empresas com estruturas organizacionais muito diferentes e de tamanhos muito díspares pode representar uma ameaça ao processo de aprendizagem interorganizacional, na medida em que provavelmente emergirão assimetrias de poder entre os atores envolvidos nos relacionamentos. Para eles, o ideal, para que a aprendizagem entre empresas ocorra de modo uniforme, é que as organizações integrantes da rede possuam estruturas organizacionais e tamanhos similares.

Na visão dos entrevistados, somente um dos elementos pertencentes a esta dimensão exerce uma fraca influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional, que é o conhecimento anterior dos parceiros. Os entrevistados são da opinião de que a aprendizagem se inicia desde o momento em que os relacionamentos são estabelecidos e evoluem ao longo do tempo, independentemente de as empresas conhecerem ou não seus parceiros antes de participarem da rede.

No que se refere aos elementos que integram a dimensão comportamental-social, a análise revelou que os gestores atribuíram uma maior valorização a estes elementos, tendo em vista que a grande maioria exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. Na Figura 47, a seguir, podem ser visualizados os fatores: confiança; transferência de conhecimento tácito; criação de novos conhecimentos; interdependência de objetivos; treinamento conjunto; processo de comunicação; mecanismos de governança/controle; normas e valores compatíveis; e transferência de conhecimento explícito. Estes fatores foram apontados como exercendo uma forte influência sobre o processo de aprendizagem. Já a compatibilidade cultural, para os entrevistados, exerce uma influência média sobre o processo de aprendizagem. E a incerteza exerce apenas uma fraca influência sobre a aprendizagem interorganizacional.

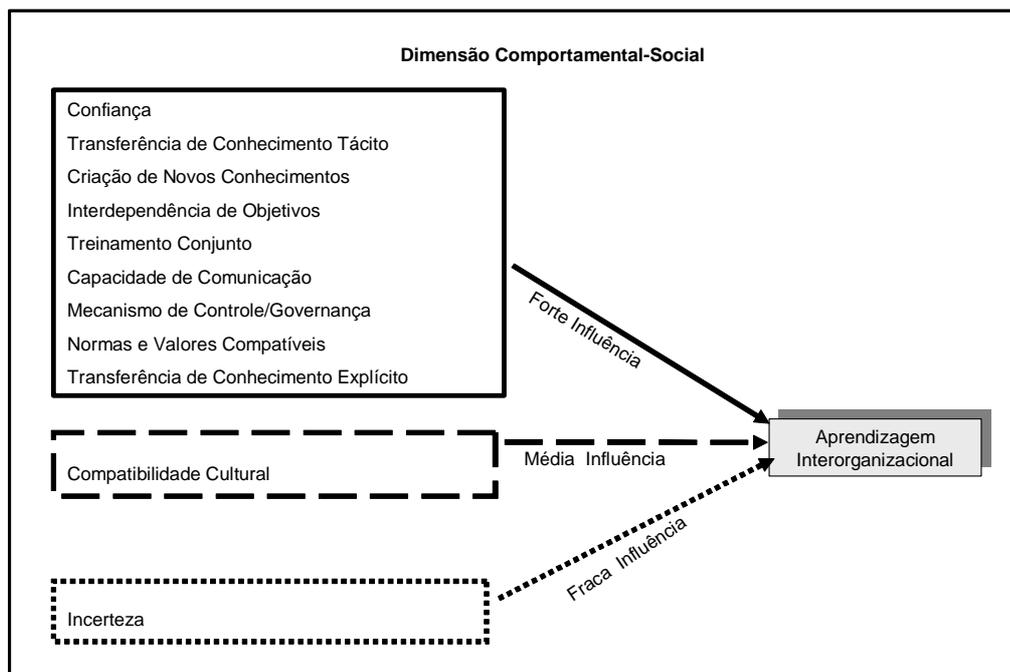


Figura 47 – Elementos da Dimensão Comportamental-Social e a Influência no Processo de Aprendizagem Rede Merca II

Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem analisados os elementos que influenciam a aprendizagem entre as organizações pertencentes à Rede Merca II, a confiança se destacou como sendo o elemento que obteve a média mais alta (3,94), sendo que os gestores revelaram que as relações de confiança têm se fortalecido ao longo do tempo e que não têm conhecimento da existência de iniciativas oportunistas por parte dos parceiros. Segundo a opinião dos entrevistados, a presença do coordenador externo, do apoio técnico do Programa Redes de Cooperação do governo do Estado, através da participação de uma instituição de ensino superior, tem contribuído para o aumento da confiança entre os envolvidos nas relações de cooperação. Estas constatações têm sido reveladas através dos comportamentos estratégicos adotados pela maioria das empresas que concentram-se nas estratégias de colaboração e de compromisso em direção à colaboração, sendo estas estratégias caracterizadas por receptividades e por transparências de altas a moderadas, tanto em relação à troca quanto à absorção de conhecimento.

A transferência tanto de conhecimento tácito quanto de explícito exercem forte influência sobre o processo de aprendizagem, na visão dos gestores da Rede Merca II. No entanto, cabe salientar que os entrevistados atribuíram um maior valor à transferência do conhecimento tácito, na medida em que compartilham da compreensão de que as trocas de experiências, as reuniões, os encontros e conversas informais, as interações e os contatos

personais influenciam, de modo significativo, a aprendizagem entre as empresas parceiras. Um dos grandes desafios que as organizações enfrentam, segundo os próprios gestores, está presente justamente na transferência do conhecimento tácito, em razão da dificuldade existente para explicitá-lo. No entanto, eles entendem que, através das interações sociais e das relações informais entre as empresas que participam da rede investigada, este processo de transferência pode ser facilitado. Estes resultados estão em sintonia com os achados de Balestrin (2005, p. 176) ao mencionar que “a existência de espaços informais possibilita aos empresários socializarem suas habilidades, suas experiências e seu *know-how*”. Para os entrevistados, a transferência do conhecimento explícito também influencia fortemente o processo de aprendizagem interorganizacional, porém não com a mesma intensidade existente em relação à transferência do conhecimento tácito.

Outro elemento que exerce forte influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional é o da criação de novos conhecimentos através dos relacionamentos entre as empresas parceiras. Com base nas entrevistas, foi constatado que, além da preocupação em transferir conhecimentos já existentes, as empresas pertencentes à rede também sentem a necessidade de explorar novas oportunidades e novas idéias. Estes resultados vão ao encontro da abordagem de March (1991), que afirmava que a aprendizagem mútua se dá através da busca do equilíbrio entre a exploração das capacidades já existentes e da descoberta de novos conhecimentos.

A interdependência de objetivos, na opinião dos entrevistados, exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem. Segundo a percepção dos gestores, para que a aprendizagem interorganizacional realmente ocorra, tornam-se necessárias a busca de objetivos comuns e a interdependência entre eles, pois, caso contrário, pode haver uma falta de integração e de um senso de coletividade entre os parceiros.

Lourenzani (2005, p. 140) coaduna com este entendimento ao mencionar que “à medida que o grupo tem objetivos coletivos alinhados com objetivos individuais, seu capital social é fortalecido, colaborando para a cooperação horizontal”. Na visão dos entrevistados, a definição de objetivos claros e as estratégias a serem adotadas para alcançá-los influencia significativamente o processo de aprendizagem. No caso da rede em estudo, vários objetivos já foram delineados, conforme os entrevistados mencionaram, dentre os quais destacam-se: a padronização das lojas, o *lay-out*, o uso de uniformes, a criação da nova logomarca da rede, entre outros.

Quanto à realização de treinamentos conjuntos, os entrevistados acreditam que estes exercem uma forte influência sobre o processo de aprendizagem, na medida em que

contribuiriam para a capacitação das pessoas que atuam neste segmento. Na percepção dos gestores, a rede poderia proporcionar palestras sobre diversos assuntos, tais como: atendimento ao público, área administrativa, conhecimentos gerais sobre supermercados, redução de custos, relacionamento interpessoal, etc., de modo a potencializar, ainda mais, o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras. Ao serem questionados sobre as forças que podem facilitar o processo de aprendizagem, foi observado que os gestores se concentraram na realização de treinamentos conjuntos, como um dos aspectos que podem alavancar a aprendizagem interorganizacional.

Os entrevistados mencionaram que o processo de comunicação também exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem. Os gestores são da opinião de que a comunicação se relaciona com a transparência das organizações em relação à troca de conhecimentos, e entendem que a realização de mais reuniões e encontros de confraternização proporcionaria mais interações entre os parceiros, tornando o processo de comunicação mais eficaz. Alguns gestores mencionaram que tinham dificuldade para falar em público e que a participação na rede e nas reuniões tem sido um espaço para que eles possam se expressar, trocar idéias, experiências e conhecimentos, e, assim, contribuir para o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras.

Quanto aos mecanismos de governança/controlare, os entrevistados acreditam que eles exercem uma forte influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. No entanto, também revelaram a necessidade de um sistema de controle mais rigoroso, no sentido de verificar se os associados cumprem as regras deliberadas pela rede. Segundo os entrevistados, no estágio em que a rede se encontra, há um comprometimento dos associados para com a rede, mas também se pode perceber uma certa preocupação em relação à evolução e crescimento da rede e à entrada de novos integrantes. Atualmente, os gestores consideram que não há necessidade de controles mais rigorosos, devido à presença de um coordenador externo à rede e da utilização de uma metodologia que auxilia no processo de gestão da rede. No entanto, na medida em que a rede for evoluindo, eles acreditam que deva ser dada uma maior atenção a este elemento, evitando-se, assim que algumas empresas aprendam e outras não.

Para os gestores, a compatibilidade entre as normas e os valores das diferentes empresas da rede exerce uma forte influência sobre o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras. Para que ocorra uma aprendizagem coletiva, os entrevistados entendem que é necessária a existência de normas claras e transparentes e que os valores a serem seguidos pelas empresas sejam devidamente compatíveis. No entanto, as entrevistas

indicaram que cada empresa deve manter a sua cultura, o seu modo de atender o cliente, o seu jeito de ser, razão pela qual os gestores consideram que a compatibilidade cultural exerce uma influência média sobre o processo de aprendizagem interorganizacional. Para eles, a diversidade cultural não prejudica o processo de aprendizagem entre as empresas, desde que as normas e valores da rede sejam cumpridas, não deixando espaço para a adoção de atitudes oportunistas por parte dos parceiros.

Segundo a percepção dos entrevistados, somente um dos elementos da dimensão comportamental-social exerce fraca influência sobre o processo de aprendizagem interorganizacional, que é o da incerteza. Os gestores atribuem esta baixa influência à presença de um coordenador externo, que procura apontar alternativas que minimizem as incertezas impostas às organizações, e também à adoção de uma metodologia que prevê a elaboração do planejamento estratégico, o qual permite mapear as oportunidades e ameaças em relação ao segmento de atuação da rede.

4.2.7 O Oportunismo e a Confiança na Rede Merca II: A Percepção dos Gestores Entrevistados

Ao serem analisados juntamente o oportunismo e a confiança, segundo a percepção dos gestores das organizações que integram a Rede Merca II, foi relatado que os mesmos não têm conhecimento da existência de ações oportunistas por parte das empresas que participam da rede. Na opinião de um dos entrevistados, as empresas cujos gestores são individualistas, que não apresentam espírito colaborativo e que manifestam a intenção de adotar comportamentos oportunistas acabam se auto-excluindo do grupo.

Os resultados revelaram que quase a totalidade dos gestores é da opinião de que os comportamentos oportunistas não são perceptíveis na rede e que as relações de confiança têm se fortalecido, na medida em que a rede evolui. No estágio em que a rede se encontra, as evidências revelam que as organizações que a integram estão evitando a adoção de comportamentos oportunistas, pois os dados apresentados no Quadro 16 reforçam a idéia de que, no caso da Rede Merca II, as organizações costumam compartilhar as informações com as empresas parceiras, com clareza e transparência (4,81), de modo a não proporcionar benefícios e vantagens individuais aos atores que participam da rede. Outro aspecto que serve para reforçar esta compreensão se refere ao nível de consciência coletiva dos gestores

entrevistados, visto que os mesmos declararam discordar do fato de que as empresas que participam da rede há mais tempo possam obter vantagens sobre as demais organizações em termos de apropriação do conhecimento (2,13). A maioria dos gestores, tal como está representado através dos dados do Quadro 15, concorda que as organizações que agem de modo individual, adotando atitudes oportunistas sem levar em consideração os interesses coletivos, influenciam negativamente o processo de aprendizagem interorganizacional (4,31).

A pesquisa evidenciou que, à medida que a rede tem evoluído nos relacionamentos, o nível de confiança entre os diversos atores tem se elevado, pois a quase totalidade dos gestores mencionou que, quanto maior o tempo de participação na rede, maior a confiança entre as empresas parceiras (média 5,38). Um dos aspectos que merece destaque se refere à opinião dos entrevistados quanto à relação entre a confiança e os mecanismos de controle estabelecidos pela rede.

Variáveis	Questões	Média
Oportunismo	As informações que circulam entre as organizações inseridas na rede são claras e transparentes e não proporcionam benefícios individuais aos parceiros	5,31
	Na maioria das vezes, as organizações que participam da rede compartilham as informações com as demais empresas parceiras	4,81
	As organizações que agem de modo individual (sem pensar no coletivo) influenciam negativamente a aprendizagem das demais empresas e o compartilhamento das informações e do conhecimento.	4,31
	As empresas que participam da rede há mais tempo têm vantagens sobre as demais em termos de apropriação do conhecimento	2,13
Confiança	Na sua opinião a confiança entre as empresas da rede influencia positivamente o nível de aprendizagem entre elas, ou seja, quanto maior a confiança maior o aprendizado	5,56
	Quanto maior o tempo de participação na rede maior a confiança entre as empresas parceiras	5,38
	A confiança entre as organizações inseridas em rede ocorre em decorrência das relações que ocorrem entre as pessoas	5,19
	As empresas participantes da rede confiam uma nas outras em função dos mecanismos de controle estabelecidos pela rede	2,56

Quadro 15 - Médias das questões relacionadas aos temas de Oportunismo e Confiança - Rede Merca II

Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados ratificam o elevado nível de confiança entre os envolvidos nos relacionamentos, visto que os gestores discordam (2,56) da posição de que as empresas participantes da rede confiem umas nas outras em função dos mecanismos de controle. Para eles, a confiança tem emergido nos relacionamentos em função das relações de amizade, dos laços fortes entre os parceiros e da presença de um facilitador que coordena as atividades da rede, independentemente da existência ou não de mecanismos de controle estabelecidos pela rede. Retoma-se aqui, novamente, a contribuição do estudo desenvolvido por Balestrin (2005)

ao mencionar que a confiança possibilita a socialização dos conhecimentos e que a mesma emerge muito mais nas relações informais entre organizações que atuam em rede do que nas relações formais ou contratuais.

Os gestores possuem a opinião de que as relações de confiança influenciam positivamente o nível de aprendizagem entre as empresas que estabelecem relacionamentos, ou seja, eles acreditam que, quanto maior for a confiança, maior também será o aprendizado (5,56). As entrevistas com os gestores das empresas inseridas na rede analisada evidenciaram que, na medida em que os relacionamentos vão evoluindo, maior é o nível de confiança entre os diversos atores envolvidos nas relações de cooperação, como pode ser exemplificado através da fala de um dos entrevistados:

[...] quanto mais tempo nós ficamos juntos, maior a confiança... Você não confia em quem você não conhece, e quanto mais o tempo passa, maior é a confiança que depositamos um no outro... [Fala do Gestor da Empresa 15].

Recordando as contribuições de Larsson *et al.* (1998), se pode constatar a presença das duas dimensões da confiança, a calculativa e a comportamental, nas relações entre os parceiros, pois o fato de os gestores revelarem que não percebem a adoção de comportamentos oportunistas por parte das empresas da rede, juntamente com os da existência de uma interdependência de recursos, objetivos e tarefas e de uma ajuda mútua entre os envolvidos servem para reforçar este entendimento. Ao se tratar do processo de aprendizagem em relacionamentos horizontais em rede, esta questão é extremamente relevante pois, como afirmaram Larsson *et al.* (1998), quanto maiores forem a confiança calculista e a comportamental, maior será a confiança mútua entre os parceiros.

Para aprofundar a análise, acrescenta-se ainda a contribuição de Child (1999), que analisou a evolução da confiança, de acordo com as fases de desenvolvimento das alianças internacionais. Este autor distingue três vertentes da confiança: cognitiva, calculativa e normativa, de acordo com as fases do desenvolvimento da aliança e com o passar do tempo. Na realidade estudada, foi observado que a confiança entre as empresas já avançou para a dimensão normativa, através do compartilhamento de valores comuns (CHILD, 1999), da não existência de ações oportunistas, e da compreensão mútua entre os integrantes da rede.

Paralelamente a esta análise, agrega-se o estudo de Barney e Hansen (1994), que apresentaram três tipos de confiança: formas fraca, semi-forte e forte de confiança. No caso em estudo, através das entrevistas, foi detectado que a forma forte de confiança foi gradualmente conquistando mais espaço, na medida em que os relacionamentos evoluíram ao longo do tempo. Esta compreensão é fruto das percepções dos gestores, que reforçaram a

necessidade de que todos os integrantes devem confiar uns nos outros, independentemente da existência de mecanismos de governança para controlar as transações. Além disto, este aumento na confiança mútua também se deve ao entendimento destes gestores, de que as iniciativas oportunistas não existem e, caso existam, não estão sendo perceptíveis pelos integrantes da rede.

Um dos fatores apontados pelos entrevistados e que serve para reforçar a percepção de que as relações de confiança, na rede estudada, estão se fortalecendo ao longo do tempo, é a declaração dos gestores em relação ao nível de conflitos entre as empresas parceiras. A totalidade dos gestores mencionou que o nível de conflitos tem diminuído com a evolução dos relacionamentos e, mesmo quando existem conflitos, os mesmos são adequadamente administrados.

4.2.8 Síntese da Análise dos Resultados Rede Merca II

Apresenta-se, no Quadro 16, a seguir, uma síntese dos resultados da pesquisa realizada junto às empresas integrantes da Rede Merca II.

De forma resumida, foi observado que os gestores das organizações inseridas na Rede Merca II priorizam características de aprendizagem do estilo reflexivo, e que a atuação em rede tem possibilitado um aprendizado de nível mais elevado para as organizações. E isto tem se materializado através do questionamento do por quê as coisas são realizadas de determinada maneira, com uma preocupação de longo prazo, e de mudanças na forma de pensar e de agir dos gestores, ou seja, de uma aprendizagem *double loop* (ARGYRIS e SCHÖN, 1978). No que se refere às forças facilitadoras do processo de aprendizagem organizacional, foi constatado que as mesmas estão presentes, principalmente, nos processos individuais e organizacionais, e que as barreiras e dificuldades, basicamente, atuam nos processos organizacionais.

Categorias de Análise	Resultados Predominantes encontrados na Rede Merca II
Número total empresas integrantes da Rede	Dezessete Empresas
Iniciativa formação da Rede	Próprios empresários com a presença de um consultor externo
Tempo de formação da rede	Desde 2003 – Três anos
Número de empregos diretos	Aproximadamente 100 empregos diretos
Estilo Aprendizagem (HONEY e MUMFORD, 1992)	Predominância Estilo de Aprendizagem Reflexivo
Níveis de Aprendizagem Organizacional (ARGYRIS e SCHÖN, 1978)	Aprendizagem <i>double loop</i>
Principais forças facilitadoras Aprendizagem Organizacional (BROWN e HENDRY, 1998)	Residem processos nível individual e organizacionais – Interpretação, Inovação, Integração e Ação
Principais barreiras à Aprendizagem Organizacional (BROWN e HENDRY, 1998)	Residem nos processos organizacionais - Integração e Ação
Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional (LARSSON <i>et al.</i> 1998)	Concentração nos seguintes tipos de comportamentos estratégicos: estratégias de colaboração, estratégias de compromisso e estratégias de compromisso em direção à colaboração. – Alta e moderada receptividade e Alta e Moderada Transparência
Métodos de Aprendizagem e o Tipo de Conhecimento que mais circula na rede (LANE e LUBATKIN, 1998)	Aprendizagem Interativa Predominância do Conhecimento Tácito e Conhecimento Explícito
Estágio do Modelo Evolutivo de Aprendizagem (LUBATKIN, FLORIN e LANE, 2001)	Estágio de Re-orientação
Elementos Forte Influência Processo de Aprendizagem (Diversos Autores)	Realização de tarefas conjuntas, Tecnologia, Estrutura da rede, Capacidade Absortiva, Confiança, Transferência de conhecimento tácito, Criação de novos conhecimentos, Interdependência de objetivos, Treinamento conjunto, Processo de comunicação, Mecanismos de governança/controle, Normas e valores compatíveis, Transferência de conhecimento explícito
Elementos Média Influência Processo de Aprendizagem (Diversos Autores)	Conhecimento heterogêneo, Realização de pesquisas conjuntas, Tempo, Conhecimento homogêneo, Interdependência de recursos, Estruturas Organizacionais das empresas, Compatibilidade Cultural
Elementos Fraca Influência no Processo Aprendizagem (Diversos Autores)	Conhecimento anterior dos parceiros, Incerteza.
Dimensão Predominante em relação aos Elementos de Aprendizagem	Dimensão Comportamental-Social
Oportunismo (WILLIAMSON, 1985; AZEVEDO, 1998; ZYLBERSTAJN, 2000; FIANI, 2002)	Ações oportunistas não estão sendo percebidas
Confiança (BARNEY e HANSEN, 1994; LARSSON <i>et al.</i>, 1998; CHILD, 1999)	Dimensão calculativa e comportamental; Normativa Forma forte de confiança

Quadro 16 – Síntese dos principais resultados da Pesquisa – Rede Merca II

Fonte: elaborado com base nos dados da pesquisa.

Quanto às estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional, foi constatado que há uma maior concentração em três tipos de comportamentos estratégicos, entre os adotados pelas empresas analisadas: estratégias de colaboração, de compromisso, e de compromisso em direção à colaboração, pois a maioria das organizações vêm desenvolvendo esforços integrativos em relação à aprendizagem através de transparências e de receptividades para descobrir e absorver conhecimentos que variam de alta a moderada.

Também foi constatado que os dois tipos de conhecimento, explícito e tácito, circulam nos relacionamentos entre as empresas. No entanto, se percebeu uma maior preocupação por parte dos gestores em relação ao conhecimento tácito. A forma pela qual os gestores se apropriam dos novos conhecimentos permite inferir que as organizações integrantes da Rede Merca II aprendem através dos métodos denominados de aprendizagem interativa.

Tomando-se por base o modelo evolutivo de aprendizagem recíproca (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001), foi verificado que há uma interdependência de recursos, objetivos e tarefas entre as empresas inseridas na Rede Merca II, o que pode ser um indicativo de que a rede analisada encontra-se em um processo evolutivo para o estágio de re-orientação (aprendizagem *double loop*).

Foi observado, ainda, que os gestores da Rede Merca II atribuem um maior valor aos elementos de aprendizagem interorganizacional que podem ser classificados na dimensão comportamental-social. E, dentre todos os elementos analisados, a confiança foi o que obteve a maior média, sendo considerada como o elemento que exerce maior influência sobre o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras. Considerando-se o estágio atual em que a rede se encontra, os gestores afirmaram que não têm conhecimento da existência de ações oportunistas por parte das empresas que participam da rede, e que o nível de confiança tem se elevado ao longo do tempo. Com base nisto, foi verificada a presença das seguintes dimensões da confiança: calculativa e comportamental (LARSSON *et al.* 1998), normativa (CHILD, 1999), e forma forte de confiança (BARNEY; HANSEN, 1994), nas relações entre os parceiros.

4.3 ANÁLISE CONJUNTA DAS REDES ESTUDADAS

Nesta seção é apresentada uma análise conjunta das redes estudadas, visando verificar a homogeneidade e a heterogeneidade entre as percepções obtidas com os entrevistados. A análise contemplando as duas redes estudadas permite aprofundar a compreensão sobre como se dá o processo de aprendizagem entre empresas inseridas em redes horizontais.

4.3.1 Características Gerais das Redes Estudadas: Uma Análise Conjunta

No Quadro 17, a seguir, são apresentadas as características gerais das duas redes estudadas, juntamente com o perfil dos gestores pertencentes às empresas que integram as redes Merca I e Merca II.

Conforme demonstrado no Quadro 17, pode ser constatado que as duas redes analisadas atuam no segmento de varejo do agronegócio, especificamente no ramo de supermercados. A Rede Merca I está há mais tempo no mercado e emprega um maior número de pessoas. Um dos pontos que merece destaque se refere ao tamanho das empresas que compõem a Rede Merca I, pois se verifica que há uma maior variabilidade em termos de tamanho das empresas em relação à Rede Merca II, tomando-se como parâmetro o número de empregos diretos em relação ao número de empresas que compõe a rede. Ao se tratar de aprendizagem interorganizacional, este é um dado que merece uma maior apreciação, já que os gestores da Rede Merca I consideram que a estrutura organizacional das empresas que integram a rede exerce forte influência sobre o processo de aprendizagem. Por outro lado, os gestores da Rede Merca II entendem que este fator exerce uma influência média sobre o processo de aprendizagem.

Devem ser, novamente, ressaltadas duas diferenças de significativa importância na análise do processo de aprendizagem entre as empresas que compõem as redes investigadas. Uma delas se refere à iniciativa para a formação destas redes. A Rede Merca I foi formada através da iniciativa dos empresários, porém sem a presença de um coordenador externo. No entanto, a Rede Merca II possui a presença de um coordenador externo, cuja participação envolve o Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul. E a outra destas diferenças se deve à utilização de uma metodologia desenvolvida por este mesmo Programa Redes de Cooperação, e visa auxiliar na formalização da rede e no desenvolvimento de normas e regras que passam a determinar a forma pela qual tais relacionamentos são estabelecidos. A Rede Merca II utiliza a metodologia desenvolvida pelo Governo do Estado do Rio Grande do Sul, enquanto a Rede Merca I não possui uma metodologia pré-determinada, sendo que as relações entre as empresas são regulamentadas conforme forem surgindo as necessidades para isto.

Categories de Análise	Rede Merca I	Rede Merca II
Número total empresas integrantes da Rede	Trze empresas	Dezesseete Empresas
Iniciativa formação da Rede	Próprios empresários sem a presença de um consultor externo	Próprios empresários com a presença de um consultor externo
Metodologia	Não há uma metodologia a ser adotada, ela vai sendo construída de acordo com as necessidades	Há uma metodologia de acordo com o Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul.
Tempo de formação da rede	Desde 1997 – Nove anos	Desde 2003 – Três anos
Segmento de atuação	Varejo - Supermercados	Varejo - Supermercados
Número de empregos diretos	Aproximadamente 500 empregos diretos	Aproximadamente 100 empregos diretos
Principais ações desenvolvidas	Compras conjuntas Realização de propagandas em rádios, TVs e encartes Obtenção de maior crédito junto aos fornecedores Modificações no <i>lay-out</i> das lojas Alterações das fachadas	Parcerias junto aos fornecedores Compras conjunta Intermediação com fornecedores e acompanhamento do atendimento aos integrantes da rede Realização de propagandas em rádios, TVs e encartes Padronização dos uniformes Modificações no <i>lay-out</i> das lojas Alterações das fachadas Planejamento estratégico Criação de um mascote para fixar a imagem da rede junto ao público infantil Atualização da logomarca da Rede.
Perfil dos Gestores Entrevistados	69% possuem acima de 30 anos de idade; 92% pertencem ao sexo masculino; 62% são casados; 47% possuem curso superior completo; 15% possuem curso superior incompleto; 15% têm o 2º grau; 23% cursaram somente até o 1º grau. 54% possui mais de dez anos de empresa; 31% têm entre cinco e dez anos de empresa; 15% possuem menos de cinco anos de empresa	75% possuem acima de 30 anos de idade; 88% pertencem ao sexo masculino; 69% são casados; 50% possuem segundo grau completo; 38% possuem o primeiro grau ; 13% possuem curso superior completo; 50% possui mais de 10 anos de empresa; 38% possui entre cinco e nove anos de empresa; 13% possui menos de cinco anos de empresa.
Estrutura Organizacional	<pre> graph TD P[Presidente] --- T1[1º Tesoureiro] P --- S1[1º Secretário] P --- T2[2º Tesoureiro] P --- S2[2º Secretário] P --- VP[Vice-Presidente] VP --- CF[Conselho Fiscal] VP --- CA[Conselho Administração] VP --- CE[Conselho Ética] </pre>	<pre> graph TD A[Assembléias] --- D[Diretoria] A --- CA[Conselho Administrativo] A --- CF[Conselho Fiscal] A --- CE[Conselho Ética] CA --- EN[Equipe Negociação] CA --- EI[Equipe Inovação] EN --- EE[Equipe Expansão] EI --- EM[Equipe Marketing] </pre>

Quadro 17 - Características gerais das redes estudadas

Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto às principais ações desenvolvidas pelas redes, foi observado que a Rede Merca II tem desenvolvido ações inovadoras e criativas, o que tem se materializado através da criação de um “símbolo-mascote” para a rede, da atualização e modernização da logomarca da rede, e do acompanhamento do atendimento dos fornecedores às organizações integrantes da rede. Já na Rede Merca I, não foi identificado o desenvolvimento de ações inovadoras e criativas.

Outro aspecto a ser evidenciado se refere ao perfil dos gestores que integram as redes estudadas. Entre os aspectos comuns, foi observada maior semelhança entre a idade, o gênero, o estado civil e o tempo de atuação nas empresas declarados pelos entrevistados. Como pontos divergentes foi destacada a qualificação dos gestores, uma vez que os dados da pesquisa revelam que os gestores da Rede Merca I têm uma qualificação formal mais elevada, em função de um índice mais elevado de pessoas com curso superior completo e incompleto

(62%). Este é um dado que merece destaque principalmente pelo fato dos resultados revelarem que na Rede Merca I tem ocorrido aprendizagem *single loop*.

4.3.2 A Aprendizagem Individual e Organizacional nas Redes Estudadas: Uma Análise Conjunta

No Quadro 18, a seguir, são apresentadas as evidências empíricas relativas às perspectivas da aprendizagem individual e organizacional, no contexto das duas redes investigadas.

categorias de Análise	Rede Merca I	Rede Merca II
Estilo Aprendizagem (HONEY e MUMFORD, 1992)	Predominância Estilo de Aprendizagem Pragmático	Predominância Estilo de Aprendizagem Reflexivo
Níveis de Aprendizagem Organizacional (ARGYRIS e SCHÖN, 1978)	Aprendizagem <i>single loop</i>	Aprendizagem <i>double loop</i>
Principais forças facilitadoras Aprendizagem Organizacional (BROWN e HENDRY, 1998)	Residem processos nível individual – Interpretação e Inovação	Residem processos nível individual e organizacionais – Interpretação, Inovação, Integração e Ação
Principais barreiras à Aprendizagem Organizacional (BROWN e HENDRY, 1998)	Residem nos processos organizacionais e individuais Interpretação, Inovação, Integração e Ação	Residem nos processos organizacionais - Integração e Ação

Quadro 18 – Análise Conjunta em relação à Perspectiva da Aprendizagem Individual e Organizacional
Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 18, pode ser observado que os estilos de aprendizagem dos gestores diferem entre as duas redes investigadas. Os gestores que integram as organizações da Rede Merca I manifestaram uma maior preferência pelo estilo pragmático de aprendizagem, enquanto que os gestores da Rede Merca II revelaram priorizar o estilo reflexivo de aprendizagem. Analisando-se conjuntamente as duas redes estudadas, conforme pode ser visualizado no Gráfico 07, a seguir, a maior diferença entre estes estilos está exatamente no estilo reflexivo de aprendizagem, pois os gestores da Rede Merca II revelaram possuir uma alta preferência por este estilo de aprendizagem.

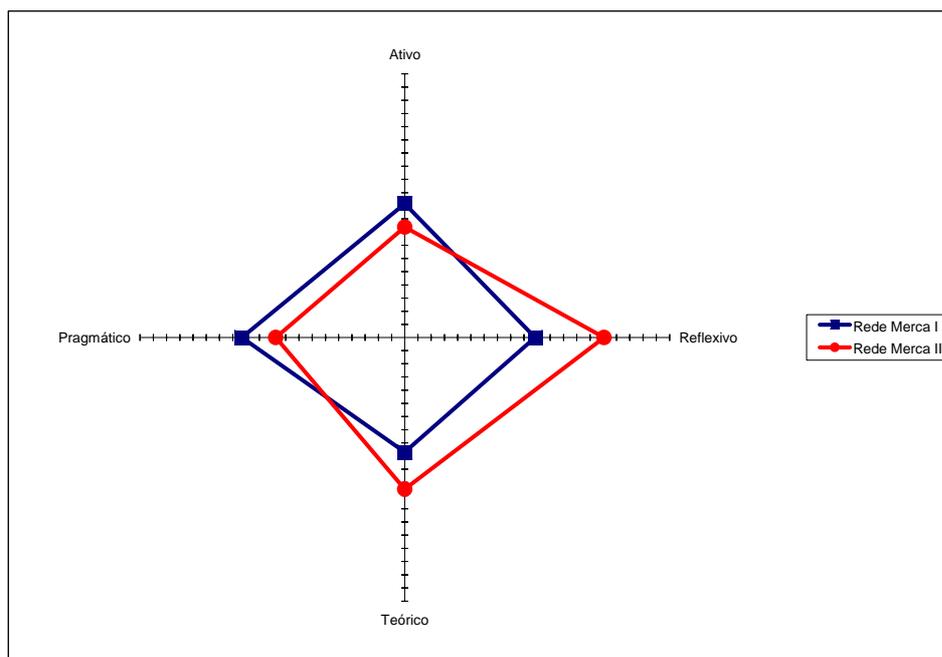


Gráfico 07 – Combinação dos Estilos de Aprendizagem

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto aos demais estilos, sendo consideradas as duas redes investigadas, conforme se pode observar no Gráfico 07, acima, a Rede Merca I apresentou uma média superior em relação à Rede Merca II, nos estilos de aprendizagem ativo e pragmático. E a Rede Merca II, em relação à Rede Merca I, apresentou uma média mais elevada quanto aos estilos de aprendizagem reflexivo e teórico. A Rede Merca I apresentou menores diferenças entre os seus quatro estilos de aprendizagem, diferentemente da Rede Merca II, onde se observou uma preferência muito alta pelo estilo reflexivo de aprendizagem, em detrimento dos demais estilos.

Quanto aos níveis de aprendizagem, verifica-se que a Rede Merca II está em um estágio de aprendizagem mais avançado, em relação a Rede Merca I. E isto pode ser perceptível através do avanço da aprendizagem *single loop* para a aprendizagem *double loop*. E esta constatação foi possível através do questionamento daquilo que é aprendido e dos valores e princípios que norteiam as ações dos gestores. Um dos fatores que podem ter influenciado o aprendizado de nível mais elevado na Rede Merca II é o fortalecimento das relações de confiança entre os atores envolvidos nos relacionamentos. A presença de um coordenador externo, com conhecimento especializado em formação de redes de cooperação, juntamente com a utilização de uma metodologia apropriada, também podem ter contribuído para o avanço para aprendizagem *double loop*.

As evidências em relação às forças e barreiras que foram detectadas para o avanço na aprendizagem organizacional, na Rede Merca II, servem para reforçar a aprendizagem de nível mais elevado, visto que estas forças estão concentradas nos processos de nível individual e organizacional, e as barreiras identificadas atuam somente nos processos organizacionais. Assim, estes achados permitem o entendimento de que a Rede Merca II deve valorizar estes aspectos, na medida em que, a despeito de tais obstáculos, se verifica a existência de um clima propício para que o aprendizado efetivamente ocorra.

Já na Rede Merca I, foi percebido que as forças que podem facilitar a aprendizagem encontram-se apenas nos processos de nível individual, e que as barreiras atuam tanto nos processos de nível individual quanto nos de nível organizacional. E isto pode, logicamente, dificultar, ainda mais, a aprendizagem nas organizações inseridas na rede analisada.

4.3.3 A Aprendizagem Interorganizacional nas Redes Estudadas: Uma Análise Conjunta

Em relação à perspectiva da aprendizagem interorganizacional, este estudo concentrou-se nas seguintes categorias de análise: identificação das estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional; métodos de aprendizagem; tipo de conhecimento que mais circula nos relacionamentos; estágio evolutivo de aprendizagem; e influência dos elementos de aprendizagem interorganizacional. Assim, no Quadro 19, a seguir, é apresentada uma síntese destas categorias, cujo resultado serviu de base para a análise conjunta dos casos estudados.

Na presente pesquisa, foi observado que as duas redes analisadas empregam comportamentos estratégicos diferentes. Na Rede Merca I, a grande maioria das organizações tem adotado comportamentos estratégicos que variam da estratégia de compromisso à competição, que se caracterizam por alta receptividade e por baixa a moderada transparência nos relacionamentos estabelecidos. Já na Rede Merca II, foi verificada uma maior concentração de comportamentos estratégicos que variam da estratégia de compromisso à colaboração, o que pode ser caracterizado através de alta e moderada receptividades, e de alta e moderada transparência em relação ao conhecimento que está sendo compartilhado e descoberto.

Categorias de Análise	Rede Merca I	Rede Merca II
Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional (LARSSON <i>et al.</i> 1998)	Predominância de comportamentos estratégicos que variam da estratégia de compromisso à competição – Alta receptividade e Moderada e Baixa Transparência	Concentração nos seguintes tipos de comportamentos estratégicos: estratégias de colaboração, estratégias de compromisso e estratégias de compromisso em direção à colaboração. – Alta e moderada receptividade e Alta e Moderada Transparência
Métodos de Aprendizagem e o Tipo de Conhecimento que mais circula na rede (LANE e LUBATKIN, 1998)	Aprendizagem Passiva e Ativa Conhecimento Explícito	Aprendizagem Interativa Conhecimento Tácito e Explícito
Estágio do Modelo Evolutivo de Aprendizagem (LUBATKIN, FLORIN e LANE, 2001)	Estágio de Convergência	Estágio de Re-orientação
Elementos Forte Influência Processo de Aprendizagem	Tecnologia, Estrutura das Empresas, Estrutura da Rede, Capacidade Absortiva, Conhecimento anterior dos Parceiros, Tempo, Confiança, Capacidade Comunicação, Criação Novos Conhecimentos e Transferência do Conhecimento Tácito.	Interdependência de tarefas, Tecnologia, Estrutura da Rede, Capacidade Absortiva, Confiança, Transferência de conhecimento tácito, Criação de novos conhecimentos, Interdependência de objetivos, Treinamento conjunto, Capacidade de comunicação, Mecanismos de controle/governança, Normas e valores compatíveis, Transferência de conhecimento explícito
Elementos Média Influência Processo de Aprendizagem	Interdependência de Recursos, Comunidade de Pesquisas Compartilhadas, Interdependência de Tarefas, Treinamento Conjunto, Interdependência de Objetivos, Transferência Conhecimento Explícito, Mecanismos de Controle/Governança e Normas e Valores Compatíveis.	Heterogeneidade do Conhecimento, Realização de pesquisas conjuntas, Tempo, Homogeneidade do Conhecimento, Interdependência de Recursos, Estruturas Organizacionais das empresas, Compatibilidade Cultural
Elementos Fraca Influência no Processo de Aprendizagem	Homogeneidade de Conhecimento, Heterogeneidade de Conhecimento, Compatibilidade Cultural e Incerteza	Conhecimento anterior dos parceiros, Incerteza.
Dimensão em relação aos Elementos de Aprendizagem	Dimensão Cognitiva Estrutural	Dimensão Comportamental-Social

Quadro 19 – Análise Conjunta em relação à Perspectiva da Aprendizagem Interorganizacional

Fonte: elaborado com base nos dados da pesquisa.

No caso da Rede Merca I, foi constatado que a aprendizagem se dá através dos métodos de aprendizagem denominados de passivo e ativo. Segundo a maioria dos entrevistados, o conhecimento explícito é o tipo de conhecimento que mais circula na rede. Na Rede Merca II, as evidências revelaram que a aprendizagem ocorre através do método de aprendizagem denominado interativo. De acordo com a opinião dos gestores foi constatado que os dois tipos de conhecimento, explícito e tácito, circulam nos relacionamentos entre as empresas.

Quanto ao estágio do modelo evolutivo, conforme proposto por Lubatkin, Florin e Lane (2001), foi verificado que a Rede Merca I se encontra no estágio de convergência e que a Rede Merca II já demonstrou ter evoluído para o estágio de re-orientação, uma vez que os entrevistados revelaram valorizar a interdependência de recursos, objetivos e tarefas nas

interações entre as empresas. De certa forma, tais resultados servem para reforçar o avanço, por parte da Rede Merca II, para a aprendizagem *double loop*.

Os elementos comuns evidenciados pelas duas redes estudadas que exercem forte influência sobre o processo de aprendizagem entre empresas que estabelecem relacionamentos horizontais são: a confiança; a tecnologia; a estrutura da rede; a capacidade absorptiva; a capacidade de comunicação; a criação de novos conhecimentos; e a transferência de conhecimento tácito. A Figura 48 procura ilustrar as semelhanças existentes em relação ao nível de influência (fraca, média e forte) dos elementos de aprendizagem interorganizacional, conforme estas foram identificadas entre as duas redes analisadas.

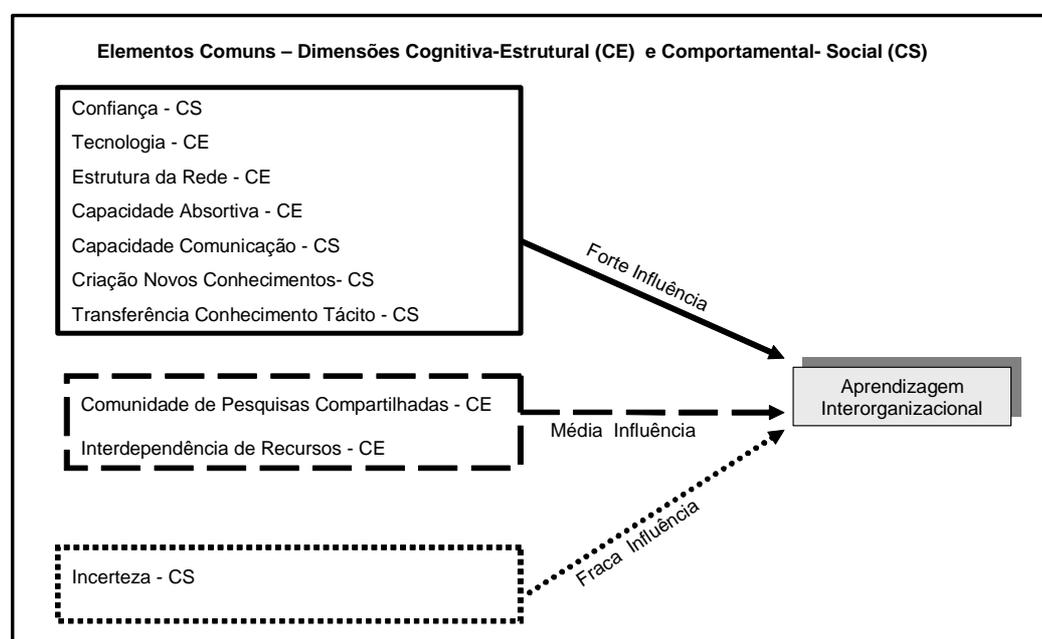


Figura 48 – Elementos Comuns mais valorizados pelas duas Redes Analisadas

Fonte: dados da pesquisa.

Foi constatado que somente a realização de pesquisas compartilhadas e a interdependência de recursos são elementos comuns que exercem média influência sobre o processo de aprendizagem. Já a incerteza foi o único elemento comum considerado pelas duas redes como exercendo baixa influência no processo de aprendizagem.

Para ampliar a análise quanto aos elementos de aprendizagem interorganizacional mais valorizados pelas empresas inseridas em um contexto de redes horizontais, foi feita a opção por hierarquizá-los, de acordo com as suas respectivas médias, entre os dados obtidos junto às duas redes estudadas, como pode ser visualizado no Quadro 20.

Nº	Elementos	Dimensão	Média Geral
1	Confiança	Comportamental-Social	3,93
2	Tecnologia	Cognitiva-Estrutural	3,68
3	Estrutura Rede	Cognitiva-Estrutural	3,56
4	Capacidade Absortiva	Cognitiva-Estrutural	3,47
5	Comunicação	Comportamental-Social	3,46
6	Criação Novos Conhecimentos	Comportamental-Social	3,45
7	Transferência Conhecimento Tácito	Comportamental-Social	3,44
8	Treinamento Conjunto	Comportamental-Social	3,30
9	Interdependência de Objetivos	Comportamental-Social	3,30
10	Interdependência de Tarefas	Cognitiva-Estrutural	3,20
11	Tempo	Cognitiva-Estrutural	3,10
12	Estruturas Organizacionais	Cognitiva-Estrutural	3,01
13	Comunidade de Pesquisas Compartilhadas	Cognitiva-Estrutural	2,86
14	Mecanismos Governança	Comportamental-Social	2,82
15	Transferência Conhecimento Explícito	Comportamental-Social	2,81
16	Conhecimento Anterior dos Parceiros	Cognitiva-Estrutural	2,70
17	Normas e Valores Compatíveis	Comportamental-Social	2,69
18	Interdependência de Recursos	Cognitiva-Estrutural	2,65
19	Heterogeneidade do Conhecimento	Cognitiva-Estrutural	2,39
20	Compatibilidade Cultural	Comportamental-Social	2,34
21	Homogeneidade do Conhecimento	Cognitiva-Estrutural	2,30
22	Incerteza	Comportamental-Social	1,89

Quadro 20 – Hierarquia dos Elementos de Aprendizagem Interorganizacional

Fonte: dados da pesquisa.

Pelos dados do Quadro 20, considerando-se a média entre as duas redes estudadas, foi constatado que doze elementos exercem forte influência sobre o processo de aprendizagem entre empresas que estabelecem relacionamentos horizontais em rede. Destes, seis estão enquadrados na dimensão comportamental-social e outros seis fazem parte da dimensão cognitiva-estrutural. Esta constatação serve para reforçar a complementaridade existente entre as duas dimensões que foram contempladas no presente estudo.

Segundo a opinião dos entrevistados, dos 22 elementos considerados na análise, nove exercem média influência no processo de aprendizagem interorganizacional, e apenas um deles exerce fraca influência, que é o da incerteza.

4.3.4 O Oportunismo e a Confiança nas Redes Estudadas: Uma Análise Conjunta

Em se tratando da aprendizagem entre empresas que estabelecem relacionamentos horizontais em rede, destaca-se a importância de se analisar o oportunismo e a confiança como variáveis capazes de explicar o porquê de algumas organizações aprenderem e outras não.

Categories de Análise	Rede Merca I	Rede Merca II
Oportunismo (WILLIAMSON, 1985; AZEVEDO, 1998; ZYLBERSTAJN, 2000; FIANI, 2002)	Adoção de Ações Oportunistas através falta espírito cooperativo e individualismo	Ações oportunistas não estão sendo percebidas
Confiança (BARNEY e HANSEN, 1994; LARSSON <i>et al.</i> , 1998; CHILD, 1999)	Predominância dimensão estrutural, calculista da confiança em relação a comportamental Forma fraca e semi-forte de confiança	Dimensão calculativa e comportamental; Normativa Forma forte de confiança

Quadro 21 – O Oportunismo e a Confiança nas redes estudadas

Fonte: dados da pesquisa.

Neste estudo, pode-se perceber, com clareza, conforme está demonstrado no Quadro 21, que, na Rede Merca I, as organizações têm adotado ações oportunistas e os gestores entendem que não há espírito cooperativo entre os atores envolvidos. Cada gestor age de modo individual, sem pensar na rede como um conjunto íntegro, prejudicando, assim, o fortalecimento da confiança na rede analisada. Estas iniciativas individuais e oportunistas têm conduzido a um enfraquecimento das relações de confiança. E este enfraquecimento tem culminado com uma predominância das dimensões estrutural e calculista, e das formas de confiança fraca e semi-forte.

Já no caso da Rede Merca II, foi observado o contrário, pois os gestores não percebem a adoção de comportamentos oportunistas por parte dos atores envolvidos nas relações de cooperação. Para eles, o nível de confiança tem se elevado, na medida em que os relacionamentos evoluem, e as dimensões calculativa e comportamental da confiança têm se revelado através da existência de confiança mútua entre os parceiros. O estudo desenvolvido por Lourenzani (2005) serve para reforçar estes resultados ao apontar a confiança como uma condição para que se estabeleça o compromisso entre os parceiros envolvidos. Na Rede Merca II, há uma consciência coletiva de que os parceiros devem confiar um nos outros, e evitar a adoção de comportamentos oportunistas, para que a forma forte de confiança se perpetue ao longo do tempo.

CAPÍTULO 5

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vamos, o caminho está à nossa frente. Ele nunca será igual para todos nós, mas poderemos aprender juntos ao longo dele. Se ele nos leva a um oceano, ainda que não possamos ter toda a riqueza do mar, será maravilhoso ficarmos na praia recolhendo as conchas que até ali chegam.

Isaac Newton

Este capítulo tem por objetivo realçar as principais conclusões decorrentes do estudo realizado. Para desenvolvê-lo, são retomados aqui os objetivos do estudo e as proposições de pesquisa, com o intuito de proporcionar uma melhor compreensão dos resultados encontrados. Além disto, também é apresentada uma proposta de articulação entre as categorias analisadas, e são apresentadas as relações identificadas entre os construtos utilizados na pesquisa. Ainda, são também destacados alguns pontos relevantes que emergiram com o desenvolvimento da pesquisa. Por fim, são apresentadas as limitações derivadas da estratégia de pesquisa e dos resultados do presente estudo, bem como algumas sugestões e direcionamentos para futuros estudos relativos ao tema.

5.1 RETOMANDO OS OBJETIVOS E AS PROPOSIÇÕES DA PESQUISA: CONSIDERAÇÕES GERAIS

O objetivo geral deste estudo consistiu em propor e aplicar um *framework* de análise do processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em redes. Este *framework* tem a meta de oferecer uma contribuição à compreensão das relações colaborativas, permitindo a articulação da aprendizagem que ocorre entre os níveis individual, organizacional e interorganizacional.

Assim, para a realização da pesquisa e para ampliar o entendimento de como se dá a aprendizagem em um contexto de relacionamentos interorganizacionais, foram definidos os objetivos específicos deste estudo. Para a definição destes objetivos, foi inicialmente feita uma análise individual dos estilos de aprendizagem dos gestores que integram as duas redes analisadas. A seguir, foi feita uma análise da aprendizagem organizacional, segundo a perspectiva dos níveis de aprendizagem e das forças e barreiras envolvidas neste processo. Após, foi buscada uma maior compreensão da aprendizagem interorganizacional através de uma análise das estratégias de aprendizagem adotadas pelas empresas, dos métodos e do modelo evolutivo de aprendizagem interorganizacional, dos elementos mais valorizados pelas organizações integrantes das redes investigadas. E, por último, se buscou atingir um melhor entendimento sobre dois dos aportes teóricos importantes ao se tratar da aprendizagem entre organizações, que são: o oportunismo e a confiança entre as empresas que estabelecem relações de cooperação. Os resultados obtidos revelam que todos os objetivos delineados no presente estudo foram atingidos.

No presente estudo, foram analisadas duas redes interorganizacionais horizontais, constituídas de empresas do setor de supermercados, localizadas no interior do Estado do Rio Grande do Sul. Uma destas redes foi formada através de iniciativas dos empresários que se reuniram para estabelecer relações de cooperação, sem a presença de um coordenador externo à Rede, denominada, neste estudo, de Rede Merca I. A outra rede também foi formada a partir de iniciativas dos empresários. No entanto, esta última também foi incentivada pelo Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, com a presença de um coordenador externo, sendo aqui denominada de Rede Merca II.

Tendo como base os aportes teóricos e as categorias analíticas que sustentaram o desenvolvimento da presente pesquisa, juntamente com os resultados encontrados, são, a seguir, apresentadas as principais conclusões da pesquisa retomando-se as proposições apresentadas neste estudo. Deve, entretanto, ser enfatizado que o estudo limitou-se a analisar como ocorre o processo de aprendizagem nos níveis individual, organizacional e interorganizacional apenas nas duas redes estudadas e sob o ponto de vista dos seus gestores o que implica impossibilidade de generalização dos resultados.

Para facilitar a compreensão dos resultados da pesquisa, retoma-se a primeira proposição teórica ao considerar que os estilos de aprendizagem individual predominantes nos gestores pertencentes às organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede diferem entre redes interorganizacionais. Nas redes pesquisadas, são diferentes os estilos de aprendizagem individual predominantes nos gestores. Os resultados encontrados confirmam

esta proposição, à medida que os gestores pertencentes às organizações da Rede Merca I (sem a presença do coordenador externo) manifestaram possuir uma alta preferência pelo estilo pragmático de aprendizagem, enquanto os gestores que integram as organizações da Rede Merca II (com a presença do coordenador externo) revelaram possuir uma alta preferência pelo estilo reflexivo de aprendizagem. O estilo teórico de aprendizagem apresentou a média mais baixa junto aos gestores da Rede Merca I, e o estilo ativo de aprendizagem obteve a menor média, quando foram considerados os gestores da Rede Merca II.

A etapa subsequente foi a de transpor esta análise para o contexto de relacionamentos interorganizacionais. Para tal transposição, a busca por uma maior compreensão sobre as preferências individuais de aprendizagem das pessoas que estabelecem relacionamentos assumiu um significado mais relevante, pois esta compreensão pode servir como base para o desenvolvimento de habilidades que permitam potencializar a aprendizagem coletiva entre os envolvidos. De acordo com Hayes e Alisson (1998), a maneira preferida de aprendizagem de uma pessoa influencia a leitura que ela fará do seu ambiente, bem como a forma através da qual estas informações serão organizadas e interpretadas. Ainda mais, segundo estes autores, ela influenciará fortemente o modo pelo qual esta compreensão será utilizada para orientar o comportamento das pessoas e guiar suas ações. Neste estudo, foi observado que as pessoas possuem preferências peculiares de aprendizagem, sendo que estas, através dos relacionamentos, parcerias e interações, podem criar um ambiente propício ao aprendizado dentro dos contextos organizacional e interorganizational.

A identificação dos estilos preferenciais de aprendizagem foi particularmente importante, no presente estudo, porque possibilitou identificar os *gaps* de habilidades que necessitam ser preenchidos para que o aprendizado interorganizational efetivamente ocorra.

Com base nestas constatações, deve ser ressaltada a importância de as organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede criarem um ambiente propício e adequado para o desenvolvimento das características de aprendizagem, de acordo com os quatro estilos propostos pelos autores, de modo a facilitar e contribuir para o processo de aprendizagem dos gestores, das organizações e da rede como um todo. Para que isto ocorra, as organizações devem acompanhar as atitudes dos gerentes em relação à aprendizagem, valorizando os aspectos de socialização do conhecimento e implementando programas coletivos de Treinamento e Desenvolvimento (T&D). Estes programas devem estar pautados nas principais características a serem potencializadas pelas pessoas que ocupam funções de gestão, tornando-os receptivos ao processo de aprendizagem, e minimizando, assim, o risco de estes gestores adotarem atitudes de resistência em relação à aprendizagem.

Além do diagnóstico dos estilos de aprendizagem dos gestores entrevistados procurou-se analisar o processo de aprendizagem organizacional segundo a perspectiva dos níveis de aprendizagem e das forças e barreiras envolvidas nesse processo. Assim, a segunda proposição teórica apresentada anteriormente é a de que em empresas que participam de redes interorganizacionais horizontais, há diferenças em relação à ocorrência de aprendizagem de baixo nível (*single loop*) e de alto nível (*double loop*).

Os resultados da pesquisa revelaram que nas empresas integrantes da Rede Merca I (sem a presença do coordenador externo), tem ocorrido aprendizagem *single loop* (ARGYRIS; SCHÖN, 1978), pois as mudanças têm ocorrido apenas nos procedimentos e rotinas de trabalho e não há um questionamento a respeito do por quê de as coisas serem efetivamente realizadas. Estes resultados evidenciaram ainda que, nas empresas que estabelecem relacionamentos horizontais em uma rede cujo fator motivacional para a formação da rede foi a iniciativa dos empresários sem a presença de um coordenador externo, a aprendizagem está, basicamente, concentrada na identificação e correção de erros. Esta constatação foi possível porque ainda não se percebeu uma consciência crítica por parte dos gestores, e nem uma análise e reflexão sobre os pressupostos que os orientam para a tomada de decisões.

De modo coerente com este entendimento, os resultados da pesquisa conduzem a uma compreensão de que a existência de níveis mais elevados de confiança entre as organizações que integram a rede analisada pode contribuir com o avanço da aprendizagem *single loop* para a aprendizagem *double loop*, de modo que sejam criadas condições organizacionais e sociais para que isto efetivamente ocorra. Além disto, os dados também levam à compreensão de que existe a necessidade de uma mudança na forma pessoal de pensar e de agir destes gestores, bem como na maneira pela qual os mesmos gerenciam as suas organizações, de modo a não inibir a aprendizagem *double loop*, tanto na organização quanto entre elas e as demais organizações da rede.

Nas empresas que participam da Rede Merca II, na qual existe a presença de um coordenador externo, os resultados indicaram a ocorrência de aprendizagem *double loop*. Este tipo de aprendizagem tem se materializado através de uma mudança nos modelos mentais dos gestores, e também promovendo transformações nos modos de pensar e na forma de atuação de suas equipes, e da rede como um todo. Na pesquisa, ficou evidente que tanto a preocupação a longo prazo quanto o questionamento do por quê de as coisas serem feitas têm contribuído para o aumento da capacidade das organizações para a resolução de problemas de ordem coletiva.

Estes resultados permitiram deduzir que a evolução para a aprendizagem *double loop*, na rede analisada, também pode, ao menos em parte, ser devida ao maior nível de confiança observado nos relacionamentos. Esta maior confiança tem se mostrado como um fator mais propício para que o aprendizado efetivamente ocorra. Assim, a confiança, juntamente com a presença de uma pessoa externa à rede, serve como um agente de mudanças, facilitando as relações entre as empresas inseridas em rede, e também a forma de atuação dos diversos agentes envolvidos.

Com base nas evidências indicadas acima, pode-se inferir que, na Rede Merca I, que não tem a presença de um coordenador externo, os relacionamentos interorganizacionais horizontais não tem influenciado, de modo significativo, a aprendizagem das organizações. As mudanças percebidas se referem, basicamente, a aspectos operacionais, a procedimentos e rotinas de trabalho e a alterações físicas, tais como: a alteração de *lay-out*, a pintura de fachadas, entre outros. Um dos aspectos que os dados da pesquisa permitem evidenciar se refere à falta de criatividade e de inovação entre as empresas que integram a Rede Merca I pela falta de um ambiente e de um clima propício à aprendizagem interorganizacional. Estas iniciativas, quando existem, ocorrem de modo individual, e as empresas em que elas ocorrem procuram protegê-las, com receio de que as demais organizações possam imitá-las. Mesmo assim, foi identificado que as idéias e as práticas inovadoras, na Rede Merca I, têm se dado através da imitação entre os parceiros. E tal ação pode vir a prejudicar tanto as interações entre os membros da rede quanto o incentivo à criatividade, exigindo um maior controle. E este, por sua vez, se reflete na falta de confiança entre os envolvidos e na falta de geração de novos conhecimentos que deveriam ser compartilhado entre as empresas que integram a rede.

Já na Rede Merca II, com a presença de um coordenador, os resultados remetem ao entendimento de que a atuação em rede tem influenciado, significativamente, o processo de aprendizagem das empresas que dela participam. Esta influência no processo de aprendizagem se reflete, principalmente, na mudança na forma de pensar e de agir dos gestores das organizações que integram a Rede Merca II, e também na nova forma de atuar coletivamente. Neste caso, podem ser desvendados dois fatores que influenciaram o processo de aprendizagem interorganizacional. Um deles se refere à injeção de conhecimentos, através da coordenação externa à rede, o que funcionou como catalisadora e propulsora de novas idéias e de novas ações para os membros da rede, incentivando a criatividade e a inovação, e também promovendo uma maior interação entre os atores envolvidos. Barboza (2006, p. 207) coaduna com esta compreensão ao realçar que “os consultores e os instrumentos de gestão

oferecidos pelo governo estadual funcionam, no mínimo, como catalisadores e facilitadores da formação de redes [...]”.

O outro fator se refere à maior confiança entre os parceiros envolvidos, o que tem facilitado a descoberta de novos conhecimentos e o compartilhamento do conhecimento existente. Através das interações estabelecidas, os gestores revelaram que a participação na rede tem conduzido a uma revisão e a um questionamento nas normas e valores vigentes. Estes últimos têm orientado tanto o desenvolvimento de suas ações quanto o processo de decisão coletiva. Estas mudanças têm sido pautadas na confiança e na transparência entre os atores envolvidos. As diversas constatações a que se chegou, através das análises acima, encontram-se consubstanciadas pelo conceito de aprendizagem *double loop*, proposto por Argyris e Schön (1978). Assim, os resultados mostraram-se congruentes com a segunda proposição mencionada anteriormente.

A terceira proposição apresentada é de que os processos que caracterizam a aprendizagem (interpretar, inovar, integrar e agir), bem como as forças e fraquezas relacionadas à aprendizagem organizacional, diferem entre redes interorganizacionais horizontais. Tomando-se como referência o construto de Brown e Hendry (1998), os resultados encontrados demonstraram que, na Rede Merca I (em que não existe a presença de um coordenador externo), estas forças atuam no nível individual e contemplam atividades voltadas à interpretação e inovação. E as referidas fraquezas atuam tanto nos processos organizacionais quanto nos individuais, relacionados às atividades de interpretação, inovação, integração e ação.

Em termos de forças e fraquezas que podem facilitar e/ou dificultar a aprendizagem das organizações que atuam na Rede Merca I, os resultados da pesquisa sinalizam para a necessidade de uma quebra de paradigmas por parte dos gestores, e também para uma mudança de mentalidade, no sentido de fortalecer o senso de coletividade, e reduzindo, desta forma, as ações individualistas que ainda prevalecem nos relacionamentos entre as empresas.

Nesta mesma linha de pensamento, destaca-se o estudo de Ghisi (2005) ao revelar que as empresas devem investir na consolidação dos relacionamentos entre as empresas parceiras, assim como em uma mudança cultural e em uma outra postura de atuação focada não mais no espírito individualista, mas em ações conjuntas e na cooperação grupal.

Na Rede Merca II (em que há a presença de um coordenador externo), foi constatado que as forças facilitadoras da aprendizagem atuam nos processos individuais e nos organizacionais relacionados às quatro atividades que compõem o modelo: interpretar, inovar, integrar e agir. E as fraquezas relativas a esta aprendizagem estão, basicamente, concentradas

nos processos organizacionais relacionados às atividades de integração e de ação. Estes resultados representam um indicativo favorável ao processo de aprendizagem, uma vez que as forças facilitadoras foram detectadas nos quatro processos que compõem o modelo proposto por Brown e Hendry (1998).

Avançando-se na análise da aprendizagem para o nível interorganizacional procurou-se identificar as estratégias individuais de aprendizagem adotadas pelas empresas inseridas em redes horizontais, bem como analisar os métodos e o estágio evolutivo em que as mesmas se encontram. Assim, convém apresentar, novamente, a quarta proposição teórica de que existe diferença entre as estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional, os métodos e os estágios evolutivos de aprendizagem adotados pelas empresas inseridas em redes interorganizacionais horizontais.

A análise das estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional teve como base a linha teórica de Larsson *et al.* (1998), que analisou cinco tipos de comportamentos estratégicos: evitação, acomodação, compromisso, competição e colaboração. Os resultados encontrados permitiram inferir que existe diferença entre as estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional adotadas pelas empresas pertencentes às duas redes estudadas. Nas empresas integrantes da Rede Merca I (em que não há a presença de um coordenador externo) foi constatada uma predominância de comportamentos estratégicos que variam desde a estratégia de compromisso até a da competição. Esta tendência sinaliza para uma transferência limitada em termos de quantidade de conhecimento compartilhado entre as organizações. Tal limitação no compartilhamento requer uma análise mais atenta para os motivos que restringem os graus de transparência e de receptividade por parte das empresas que estabelecem relações de parceria.

Nas organizações participantes da Rede Merca II, foi verificada uma tendência para o estabelecimento de comportamentos estratégicos voltados à colaboração, representando um indicativo favorável para a aprendizagem interorganizacional e para o fortalecimento da confiança entre as empresas parceiras. Estas constatações permitem identificar que, na Rede Merca I, há uma tendência de competição entre os parceiros. De modo semelhante, na Rede Merca II, pôde ser constatado um nível de colaboração mais intenso entre as empresas. Ao se analisar o processo da aprendizagem interorganizacional, os resultados permitiram reforçar o entendimento de que o tipo de comportamento estratégico adotado é de fundamental importância, haja vista a necessidade de criação de espaços e de um clima propício ao processo de aprendizagem.

Quanto aos métodos empregados (LANE; LUBATKIN, 1998) e aos estágios evolutivos em que as redes se encontram (LUBATKIN; FLORIN; LANE, 2001), foi detectado que os mesmos diferem entre as duas redes analisadas. A Rede Merca I pode ser caracterizada pelo método ativo e passivo de aprendizagem, enquanto a Rede Merca II pode ser identificada como adotando o método interativo. Estas constatações representam um indicativo de que a construção de um maior nível de confiança entre os atores envolvidos na Rede Merca I pode ser um elemento que possibilite a co-evolução para os estágios evolutivos posteriores deste processo, na medida em que aumentará o compromisso das organizações que a integram com os relacionamentos estabelecidos sob a óptica da cooperação e, conseqüentemente, com o processo de aprendizagem interorganizacional.

Sob a perspectiva do modelo evolutivo, as evidências empíricas demonstraram que a Rede Merca I se encontra no estágio de convergência, enquanto que a Rede Merca II já evoluiu para o estágio de re-orientação. Partindo-se destas constatações, chegou-se à conclusão de que o avanço para o estágio evolutivo de re-orientação na Rede Merca II advém da presença do espírito colaborativo e das relações de confiança existentes entre as empresas. Este ambiente favorável ao processo de evolução pode ser decorrente da participação de um coordenador externo à rede e da existência de um planejamento conjunto das ações e atitudes a serem desenvolvidas. A adoção de comportamentos estratégicos voltados à colaboração, pelas empresas que integram a Rede Merca II, pode ter contribuído para a aprendizagem, através do método denominado interativo, e também pode ter auxiliado a criação de um ambiente onde os conhecimentos explícito e tácito possam circular.

Outra categoria de análise que auxiliou na compreensão de como ocorre a aprendizagem entre empresas que estabelecem relacionamentos horizontais em rede refere-se à valorização atribuída aos elementos de aprendizagem. Com base nisto, retoma-se a quinta proposição de pesquisa que considera que os elementos de aprendizagem interorganizacional mais valorizados pelas empresas inseridas em rede diferem em redes interizacionais horizontais, e os elementos comportamentais/sociais exercem uma influência mais forte sobre o processo de aprendizagem interorganizacional do que os elementos cognitivos/estruturais.

Tendo-se por base os resultados da pesquisa e considerando-se os elementos das duas dimensões: cognitiva-estrutural e comportamental-social, foi constatada a existência de apenas três elementos em comum enquadrados na dimensão cognitiva-estrutural, entre as duas redes investigadas, e de outros quatro elementos da dimensão comportamental-social, que exercem forte influência sobre o processo de aprendizagem. Quanto aos elementos que exercem uma influência média sobre o processo de aprendizagem, as evidências revelaram a

existência de apenas dois elementos comuns pertencentes à dimensão cognitiva estrutural e nenhum elemento da dimensão comportamental-social. E, em relação aos elementos que exercem baixa influência sobre o processo de aprendizagem, foi identificado apenas um elemento comum a ambas as redes analisadas que pertence à dimensão comportamental-social.

Dentre todos os elementos analisados, também deve ser destacado que a confiança foi o elemento comum que obteve a maior média, nas duas redes estudadas, sendo o elemento mais valorizado pelas empresas inseridas em rede, ao se tratar de aprendizagem interorganizacional.

Convém realçar que os gestores da Rede Merca I atribuem uma maior valorização aos elementos da dimensão cognitiva-estrutural, e que os gestores da Rede Merca II valorizam mais os elementos da dimensão comportamental-social. No que se refere à influência dos elementos de aprendizagem, as constatações empíricas nas duas redes estudadas permitem inferir que os elementos da dimensão comportamental-social exercem uma influência mais forte sobre o processo de aprendizagem entre as organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede. Tal inferência deve-se ao fato de que, na Rede em que foi constatado que os gestores atribuem uma maior valorização a estes elementos, tem ocorrido uma aprendizagem em nível mais elevado (*double loop*). Também foi observado que há uma maior tendência de que sejam adotados comportamentos estratégicos voltados à colaboração. Outro fator que pode explicar a forte influência desta dimensão no processo de aprendizagem interorganizacional é a maior confiança que foi verificada, juntamente com a inexistência de comportamentos oportunistas nas relações de cooperação.

Em se tratando de confiança e oportunismo em relações de cooperação retoma-se a última proposição de pesquisa ao considerar que a percepção sobre a confiança e o oportunismo difere em redes interorganizacionais horizontais.

Considerando-se as duas redes investigadas, os resultados indicam que as organizações que integram a Rede Merca I estão encontrando espaço para o desenvolvimento de ações oportunistas, e o fazem visando obter vantagens individuais em termos de aprendizagem. Os resultados mostraram que o caráter individualista ainda predomina nos relacionamentos estabelecidos entre os gestores. E esta tendência tem se materializado através da manutenção de informações privilegiadas por algumas empresas e da falta de clareza e transparência das informações e conhecimentos que são compartilhados.

Assim, os resultados demonstram que o nível de confiança entre as organizações que integram a Rede Merca I tem diminuído, na medida em que os relacionamentos evoluem ao

longo do tempo. Com base nisto, também foi constatado que há uma predominância da dimensão estrutural da confiança sobre a dimensão comportamental. Também foi identificada, nas relações entre as empresas, a presença das formas de confiança fraca e semi-forte.

Este é um ponto que merece destaque, pois se as relações de confiança se tornam enfraquecidas, na medida em que os relacionamentos evoluem, o caráter estável e duradouro da rede pode ficar comprometido. E esta menor estabilidade pode dificultar o desenvolvimento de ações coletivas e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem entre as empresas. Dodgson (1993); Nonaka e Takeuchi (1997); Larsson *et al.* (1998) coadunam suas opiniões nesta linha de pensamento, ao postularem que a falta de confiança interorganizacional pode ser uma barreira para a geração do conhecimento. Assim, a análise feita, após a adoção das sustentações teóricas de Barney e Hansen (1994) como base, levou à avaliação da confiança entre as empresas integrantes da Rede Merca I, não as considerando como uma fonte de melhoria da competitividade. O fator que mais diretamente leva a esta confirmação foi obtido da opinião dos entrevistados, segundo os quais há a necessidade de um maior fortalecimento das relações de confiança, para que a rede possa crescer e apresentar um diferencial mais significativo, no ramo em que atuam.

Apesar destas constatações, os entrevistados são da opinião de que a existência de confiança (de forma forte, comportamental) entre empresas que atuam em rede é um elemento que influencia positivamente o processo de aprendizagem interorganizacional. Estas percepções estão alinhadas com o pensamento de Larsson *et al.* (1998), que entendem que as alianças estratégicas que estabelecem altos níveis de confiança entre seus membros podem evitar a presença de atores oportunistas. E este tipo de associação desfruta, devido à presença deste fator, de uma vantagem em termos de aprendizagem interorganizacional. Esta evidência remete ao conceito de dissonância cognitiva (FESTINGER, 1975), segundo o qual foi possível se constatar que há uma discrepância entre o comportamento dos gestores integrantes da Rede Merca I e o discurso disseminado pelos mesmos. Neste sentido, os resultados da pesquisa sinalizam para a necessidade de que a rede analisada desenvolva esforços e crie espaços para que possa emergir um maior nível de confiança, impedindo a adoção de atitudes oportunistas que possam prejudicar o processo de aprendizagem entre as empresas integrantes da rede.

Lourenzani (2005) também compartilha desta linha de pensamento ao postular que a promoção de encontros que oportunize o compartilhamento de experiências entre os envolvidos e a confiança entre eles, são fatores que colaboram para o fortalecimento da cooperação horizontal.

Na Rede Merca II, diferentemente do que se constatou na Rede Merca I, não foi observada a adoção de comportamentos oportunistas por parte dos envolvidos, e há a compreensão de que a confiança tem aumentado na medida em que os relacionamentos evoluem ao longo do tempo. Estes resultados remetem às seguintes reflexões alternativas: ou (a) as organizações realmente não estão adotando iniciativas oportunistas, procurando, com isto, priorizar a idéia do coletivo e da colaboração entre empresas, ou (b) não existem mecanismos de controle efetivos que permitam verificar a adoção de iniciativas desta natureza, sendo que estas, se existirem, passam despercebidas pelos gestores envolvidos nos relacionamentos. Na percepção dos gestores, o ambiente favorável para que ocorra os relacionamentos interorganizacionais têm eliminado a adoção de comportamentos oportunistas através da auto-exclusão dos parceiros que adotam iniciativas desta natureza.

A adoção de comportamentos estratégicos voltados à colaboração, a forma de aprender de modo interativo, a evolução para o estágio de re-orientação e a maior valorização dos elementos da dimensão comportamental-social podem servir para reforçar a compreensão de que as organizações que pertencem à Rede Merca II realmente e efetivamente estão evitando o oportunismo, e estão dando prioridade às ações de cunho coletivo. Assim, os resultados da pesquisa representam um indicativo favorável ao processo de aprendizagem interorganizacional envolvendo as organizações participantes da Rede Merca II. E esta indicação está de acordo com a opinião de Larsson *et al.* (1998), segundo os quais, o fato de as alianças estratégicas não adotarem comportamentos oportunistas, juntamente com a existência de altos níveis de confiança, faz com que as empresas obtenham vantagens em termos de aprendizagem.

5.2 ESTABELECENDO RELAÇÕES ENTRE OS CONSTRUTOS: UMA ARTICULAÇÃO ENTRE AS CATEGORIAS ANALISADAS

Visando ampliar e aprofundar a compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede, foi feita uma análise para estabelecer relações entre as categorias representadas na Figura 49, a seguir, considerando-se o exame conjunto dos dois casos estudados.

Assim, como pode-se visualizar na Figura 49 apresenta-se uma proposta de articulação entre as categorias analisadas neste estudo.

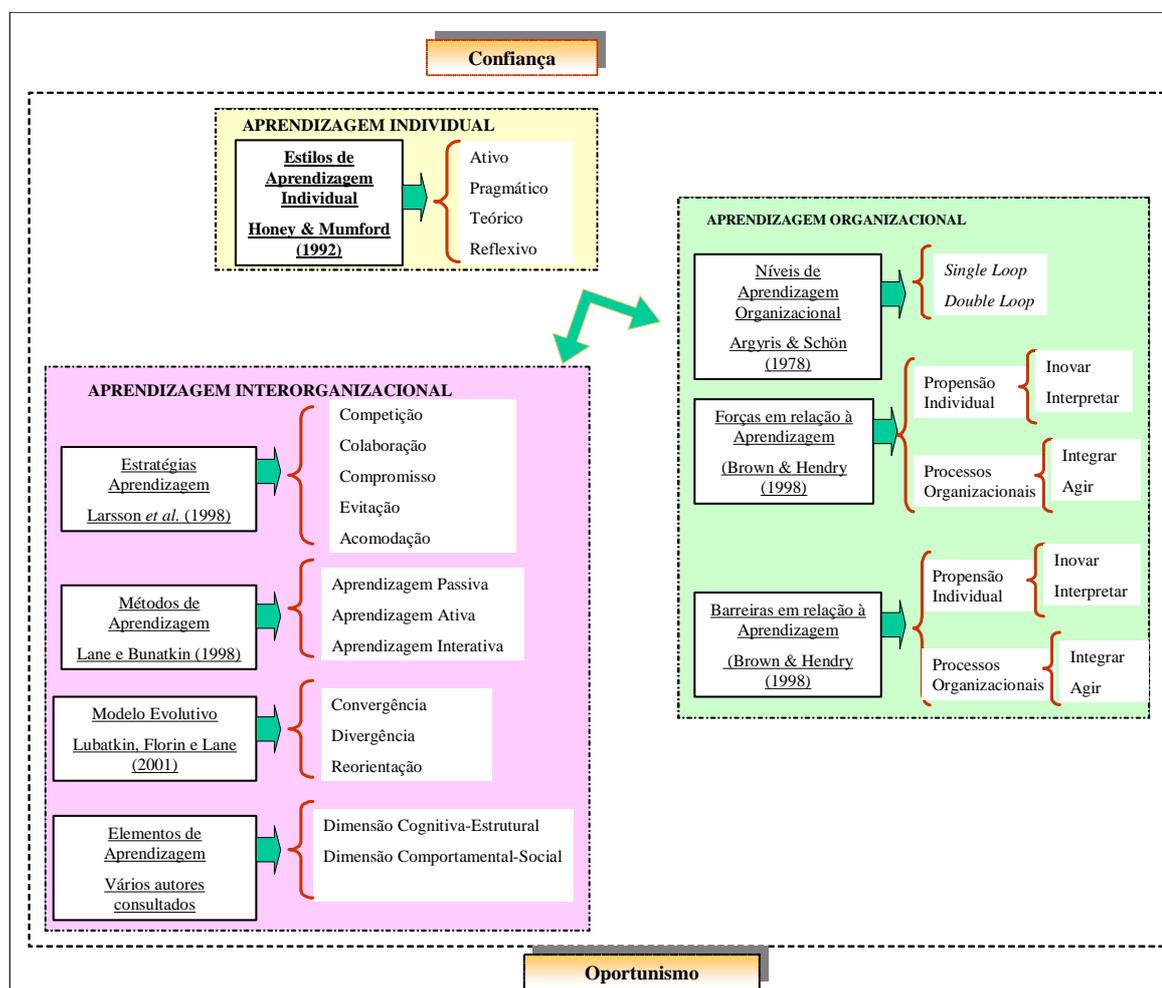


Figura 49 – Proposição de Relações entre os construtos

Fonte: Elaborado com base nos autores consultados

Ao estabelecer relações entre os estilos de aprendizagem e os níveis de aprendizagem organizacional, foi constatado que os gestores com preferências pelo estilo reflexivo de aprendizagem consideram que a participação na rede tem proporcionado um aprendizado de nível mais elevado (*double loop*) para as organizações que dela participam. Já os gestores com características predominantes do estilo pragmático de aprendizagem mencionaram que a inserção em rede tem possibilitado uma aprendizagem *single loop*, pois as mudanças percebidas devem-se à aquisição de novas técnicas de trabalho, rotinas e procedimentos. Também foi identificada uma tendência, por parte dos gestores com características do estilo teórico de aprendizagem, para a existência de aprendizagem *double loop*. E, por parte dos gestores com preferências pelo estilo ativo de aprendizagem, foi observado que os mesmos

consideram que a aprendizagem de baixo nível (*single loop*) tem predominado nas organizações pertencentes às redes analisadas.

Com relação às forças e barreiras referentes ao processo de aprendizagem organizacional, foi verificada uma tendência dos gestores com características do estilo ativo e pragmático de aprendizagem de, considerar que as forças atuam prioritariamente nos processos de nível individual, e que as barreiras atuam mais nos processos de nível individual e organizacionais. Com relação aos gestores que valorizam características dos estilos teórico e reflexivo de aprendizagem, foi percebido justamente o oposto, pois as forças relativas à aprendizagem residem nos processos de nível individual e organizacional, enquanto as barreiras atuam nos processos de nível organizacional.

Delineando uma relação entre os estilos de aprendizagem e as estratégias individuais de aprendizagem interorganizacional, foi verificado que, nas organizações onde há preferências pelos estilos reflexivo e teórico de aprendizagem, a estratégia de aprendizagem predominante é a de colaboração. E isto se concretizou através de alta transparência e de alta e moderada receptividade entre os parceiros. Nas organizações em que os entrevistados revelaram priorizar características do estilo pragmático de aprendizagem, foi percebida a existência de comportamentos estratégicos de compromisso à competição, com moderada transparência e alta receptividade para absorver e compartilhar o conhecimento. Já nas organizações onde os gestores apresentam características pelo estilo ativo de aprendizagem, foi possível constatar uma maior tendência para a adoção de estratégias de evitação, relativas à aprendizagem, através da adoção de comportamentos de baixa transparência e de baixa receptividade.

Quanto aos métodos de aprendizagem e ao modelo evolutivo, foi observado que, nas organizações onde os gestores priorizam características dos estilos ativo e pragmático de aprendizagem, há uma tendência para a aprendizagem passiva e ativa, e para o estágio evolutivo de convergência. Já em empresas onde os gestores priorizam características dos estilos teórico e reflexivo de aprendizagem, há uma tendência para a aprendizagem interativa e para o estágio evolutivo de re-orientação.

Os resultados demonstraram que os gestores com características predominantes dos estilos de aprendizagem reflexivo e teórico atribuem uma maior valorização para os elementos de aprendizagem interorganizacional pertencentes à dimensão comportamental-social. Os gestores com estilos pragmático e ativo de aprendizagem manifestaram valorizar mais os elementos de aprendizagem interorganizacional enquadrados na dimensão cognitiva-estrutural.

Ao se ampliar esta discussão, inserindo nela os temas da confiança e do oportunismo em relações de cooperação, foi observado, nos estudos realizados, que o mais usual é a coexistência entre confiança e oportunismo entre os atores envolvidos. Neste estudo, pôde ser verificado que, entre os gestores que priorizam características de aprendizagem dos estilos teórico e reflexivo foi constatada a existência da confiança sem o oportunismo. E isto, por sua vez, requer uma transformação nos modelos mentais dos gestores, na sua forma de pensar e de agir. Este é um tipo de mudança que representa um grande desafio, ao se tratar de posicionamento e atitudes de gestores pertencentes a organizações que estabelecem relacionamentos interorganizacionais.

Com o intuito de permitir uma melhor visualização das relações existentes entre os construtos e categorias estudadas, foi elaborada a Figura 50, apresentada a seguir.

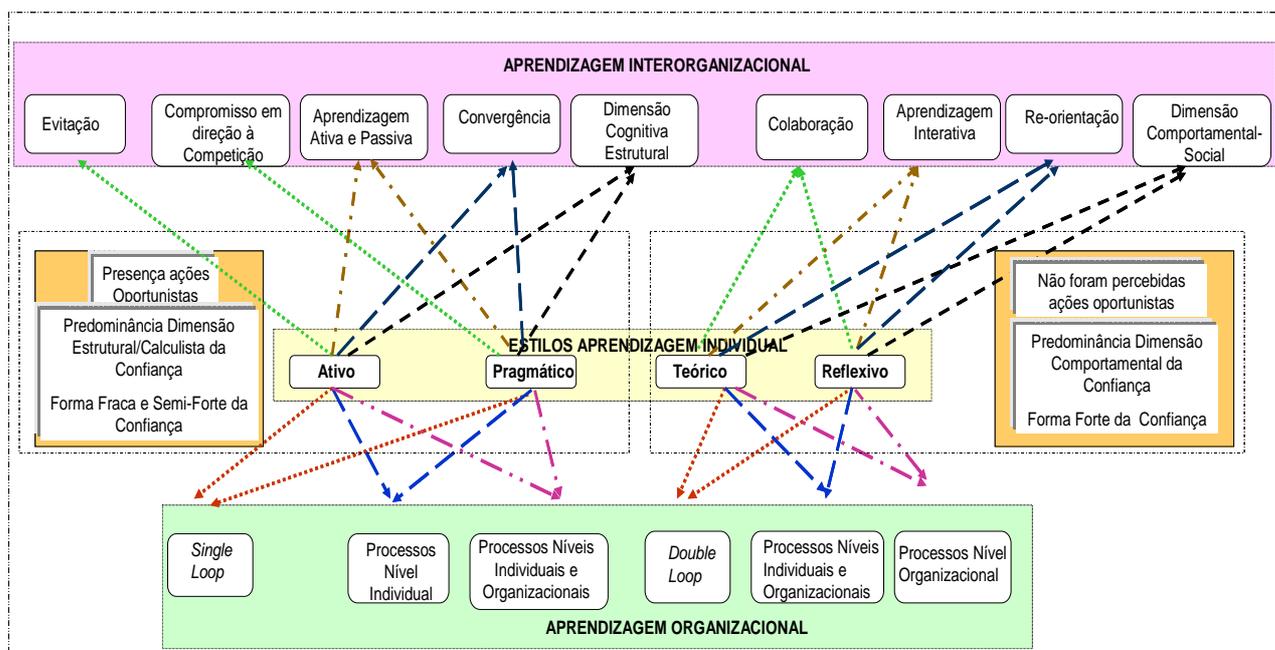


Figura 50 – Articulação entre as categorias analisadas

Fonte: elaborado com base nos dados da pesquisa.

O desenvolvimento do *framework* proposto e a articulação entre as categorias utilizadas neste estudo podem contribuir para uma melhor compreensão de como ocorre o processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede. Cabe ressaltar que a análise foi realizada considerando-se as duas redes estudadas, de modo conjunto, não sendo possível a generalização dos resultados para outras realidades, o que caracteriza uma das limitações deste estudo.

5.3 PONTOS RELEVANTES QUE EMERGIRAM COM O DESENVOLVIMENTO DA TESE E CONTRIBUIÇÕES FORNECIDAS PELA PESQUISA

A presente pesquisa permitiu estabelecer um paralelo entre as abordagens teóricas e as evidências reveladas através dos resultados encontrados. Com a sua realização, emergiram alguns pontos relevantes relacionados ao processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos horizontais em rede, dentre os quais podem ser destacados:

- a) o fortalecimento das relações de confiança pode contribuir para a sustentabilidade dos relacionamentos, na medida em que os mesmos evoluem, facilitando o desenvolvimento de ações coletivas e o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras. A confiança foi considerada o elemento mais valorizado pelos entrevistados e exerce uma forte influência no processo de aprendizagem interorganizacional. Os resultados da pesquisa servem para reforçar a opinião de Lourenzani (2005), ao destacar que as ações colaborativas alicerçadas na confiança podem incentivar relacionamentos a longo prazo e a de Ghisi (2005) ao afirmar que a confiança é uma das principais variáveis na consolidação dos relacionamentos entre os parceiros;
- b) a presença de um coordenador externo às redes e da utilização de uma metodologia adequada possibilita uma maior interação entre as pessoas, criando um clima propício ao diálogo e a troca de experiências e conhecimentos, facilitando o processo de aprendizagem entre as empresas. Estes achados confirmam o entendimento de Verschoore (2003) ao realçar a importância de profissionais qualificados como mediadores de conflitos e motivadores dos associados;
- c) o papel exercido pela coordenação, que atua como catalisadora e propulsora de novas idéias e de novas ações, tem incentivado a criatividade e a inovação entre os membros das redes, servindo também como indutora de maiores níveis de interação entre os atores envolvidos. Neste sentido, corrobora-se estas idéias com as de Barboza (2006), ao mencionar que a participação dos consultores e de instrumentos de gestão podem servir como catalisadores e facilitadores dos relacionamentos;
- d) a utilização de uma metodologia e de um programa governamental como auxílio na condução do processo evolutivo dos relacionamentos facilitam a circulação

de conhecimentos tácito e explícito, e também influencia, positivamente, o processo de aprendizagem entre as empresas parceiras;

e) quando há uma dissonância cognitiva (FESTINGER, 1975), podem existir resistências ao processo de aprendizagem, pois as pessoas tendem a reagir negativamente à esta aprendizagem (WAAL; TELLES, 2004), enfraquecendo a confiança, criando barreiras e dificultando a troca e descoberta de conhecimentos entre as empresas que estabelecem relacionamentos horizontais em rede;

f) a área de gestão de pessoas nas organizações necessita buscar uma integração com as demais áreas, visando desenvolver um maior entendimento de que a aprendizagem transcende o nível individual, procurando desenhar estratégias que possibilitem o desenvolvimento de competências voltadas ao trabalho coletivo;

g) para que ocorra um avanço no processo de aprendizagem, em nível interorganizacional, os resultados da presente pesquisa sinalizaram a importância de: (a) comportamentos estratégicos voltados à colaboração (LARSSON *et al.*, 1998); (b) aprendizado através do método interativo (LANE; LUBATKIN, 1998); e (c) atribuição uma maior valorização aos elementos de aprendizagem da dimensão comportamental-social, principalmente ao elemento-chave da confiança nos relacionamentos.

As abordagens teóricas que serviram como fundamentos para o desenvolvimento da presente pesquisa, juntamente com as constatações empíricas encontradas trouxeram contribuições tanto para o contexto acadêmico quanto para o contexto empresarial. Uma das contribuições deste estudo se refere ao fato de as aprendizagens individual, organizacional e interorganizacional serem consideradas, por diversos autores, como temas emergentes. Assim, tais temas necessitam de um maior aprofundamento tanto através da ampliação destes conceitos quanto envolvendo os relacionamentos que ocorrem entre as organizações. Desta forma, estudos mais aprofundados sobre esta temática são relevantes, pois possibilitam ampliar o conhecimento relativos a esta área, através de análises teórico-conceituais e práticas. Além disto, avaliações críticas sobre como os relacionamentos se estabelecem também são importantes para proporcionar uma melhor compreensão deste processo, de modo a facilitar o desenvolvimento e o fortalecimento dos relacionamentos interorganizacionais.

Neste contexto, a contribuição teórica do presente estudo assume uma maior relevância, principalmente, ao trazer esta discussão para o contexto de relacionamentos interorganizacionais horizontais na forma de redes. Um fator adicional para destacar esta

relevância está em que este estudo possibilita um melhor entendimento da dinâmica que envolve os elementos que fazem parte do processo de aprendizagem interorganizacional, inclusive do ponto de vista da formulação de estratégias que possam garantir a manutenção e o fortalecimento dos relacionamentos. A comunidade acadêmica e o segmento empresarial podem se beneficiar com os resultados obtidos, pois estudos desta natureza podem auxiliar no processo decisório e contribuir para a realização de análises organizacionais e interorganizacionais. Assim, entende-se que este trabalho pode contribuir para aprofundar a compreensão relativa a este tema, ao propor um *framework* que possibilita ampliar a análise da aprendizagem do nível individual ao interorganizacional, bem como ao permitir o estabelecimento de relações entre os diferentes níveis, podendo ser aplicado, com os devidos ajustes e adaptações, na avaliação da aprendizagem em relacionamentos interorganizacionais.

Do ponto de vista pragmático, esta pesquisa pode trazer uma contribuição útil para pessoas e organizações, que podem contar com este estudo para tomar decisões e empreender novas ações de modo a construir uma nova cultura de aprendizagem. E estes processos devem valorizar, entre outros aspectos, a investigação e a análise dos elementos de aprendizagem considerados essenciais nos relacionamentos interorganizacionais. O estudo aqui apresentado também pode auxiliar na identificação dos fatores que podem limitar e/ou facilitar este processo, principalmente pelo fato de existirem poucos trabalhos empíricos envolvendo esta temática, especialmente no contexto brasileiro.

Outra contribuição trazida pela presente pesquisa consiste em trazer esta discussão para o campo das organizações do segmento supermercadista, em função da significativa importância deste setor para os campos social e econômico do nosso país. A importância desta atividade para o agronegócio, além do importante papel que este elo exerce sobre os demais elos da cadeia, tem sido materializada principalmente através do crescimento da área de vendas, do número de *check-outs* e do número de geração de empregos diretos na economia brasileira. Segundo Oliveira (2006), no ano de 2005 este setor mostrou um crescimento no número de empregos diretos de 1,6% totalizando 800.922 pessoas que atuam diretamente no setor. Também houve uma expansão de 1,3% no número de lojas, uma ampliação de 1,7% na área de vendas e de 1,8% no número de *check-outs* (OLIVEIRA, 2006).

Para os gestores, uma maior compreensão da aprendizagem, desde o nível individual até o nível interorganizacional, pode ser uma estratégia adequada para o desenvolvimento de comportamentos voltados à cooperação, através da participação em arranjos interorganizacionais horizontais que podem conduzir a uma melhoria da competitividade das organizações e da própria rede.

Diante desta possibilidade, torna-se mais relevante a discussão de determinadas temáticas, como: a da identificação dos estilos de aprendizagem dos gestores que atuam neste setor; a análise do comportamento estratégico adotado pelas empresas; a investigação dos elementos que fazem parte do processo de aprendizagem das organizações que participam de ações cooperativas; e de uma maior compreensão de como ocorre este processo. Tal discussão pode melhorar a compreensão destes temas enquanto relacionados aos novos valores organizacionais que estão emergindo através da atuação coletiva por parte das organizações. Desta forma, pesquisas que envolvem esta temática são de extrema relevância, principalmente, em função das seguintes constatações: o cenário de mudanças em que atua o segmento do agronegócio, envolvendo as diversas organizações que interagem através da formação de novos arranjos interorganizacionais (redes), apresenta significativas exigências econômicas e sociais da chamada economia baseada no conhecimento; existe a necessidade de que as empresas estabeleçam relacionamentos interorganizacionais horizontais com o objetivo de poder competir melhor com as grandes organizações que atuam neste mercado; e há uma crescente preocupação com o processo de aprendizagem enquanto alternativa eficiente para fortalecer e manter os relacionamentos interorganizacionais ao longo do tempo.

5.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A delimitação do escopo da presente pesquisa limitou-se a duas redes interorganizacionais horizontais do ramo de supermercados o que caracteriza uma das limitações do presente estudo. Outras das limitações existentes deve-se ao fato de que o método de múltiplos casos, escolhido para esta pesquisa, não possibilita que sejam feitas generalizações, ou seja, os resultados e as conclusões obtidas se restringem a realidade estudada. Entretanto, cabe ressaltar que, apesar disto, a utilização deste método possibilita o estudo mais aprofundado de determinado assunto, sendo considerado altamente realístico (SNOW; THOMAS, 1994), contribuindo para a compreensão dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos (YIN, 2001). Outra limitação se refere ao fato de se realizar estudos transversais para estudar a temática da aprendizagem. Foi feita a tentativa de suprir esta limitação através da utilização de múltiplas fontes de evidências (triangulação), usando também como complemento outras fontes, como a da técnica das histórias de aprendizagem, que possibilitou identificar a possibilidade de avaliar os processos de aprendizagem que ocorreram após as organizações investigadas passarem a atuar em redes

interorganizacionais. Outro aspecto que pode contribuir para a análise deste aspecto pode ser atribuído ao fato de se trabalhar com duas redes que iniciaram as suas atividades em momentos distintos.

A realização das entrevistas com apenas uma pessoa de cada empresa integrante das redes analisadas também pode ser considerada outra das limitações do estudo. No entanto, esta escolha pode ser justificada pelo fato de o entrevistado ser a pessoa responsável pelas decisões a serem tomadas e por ser esta a pessoa que representa a empresa junto à rede, participando das reuniões e dos eventos organizados pela mesma.

Outra limitação que pode ser acrescentada a estes aspectos é o fator tempo. Tornar-se-ia inviável a realização deste estudo se a pesquisadora resolvesse acompanhar o processo de mudanças e aprendizagem desde o momento em que as organizações passaram a atuar em forma de rede. Desta forma, para que o fator tempo não comprometesse o desenvolvimento do estudo aqui apresentado, foi feita a escolha de uma análise transversal. Neste sentido, acrescenta-se o entendimento de Cabral (2001, p. 78), que afirmou que o intervalo de tempo deve ser definido de modo que compreenda um período longo o suficiente para captar os processos de aprendizagem envolvidos, e curto o bastante para que os eventos básicos (neste caso, os elementos, histórias, forças e fraquezas) “envolvidos nestes processos possam ser adequada e fidedignamente lembrados, narrados e, assim, reconstruídos”.

5.5 SUGESTÕES E DIRECIONAMENTOS PARA NOVOS ESTUDOS E PESQUISAS

Com a realização desta pesquisa espera-se proporcionar novos *insights* e novas reflexões que possam conduzir a novos direcionamentos e à realização de novas pesquisas e estudos que possibilitem um aprofundamento conceitual e empírico, ainda maior, sobre a aprendizagem em um contexto de relacionamentos interorganizacionais. Assim, são aqui deixadas as seguintes sugestões:

- Que esta pesquisa seja ampliada, através da utilização de outras fontes de evidências, tais como a percepção dos *stakeholders* que estabelecem relacionamentos com as redes;
- A realização de novos estudos envolvendo redes de outros segmentos, e de estudos comparativos envolvendo organizações participantes de outras redes;

- A incorporação de outras variáveis e elementos no *framework* de análise, para ampliar a compreensão do processo de aprendizagem entre empresas que estabelecem relacionamentos interorganizacionais horizontais;
- Realização de novos estudos envolvendo relacionamentos interorganizacionais verticais;
- A realização de estudos longitudinais que possibilitem o acompanhamento da evolução dos relacionamentos ao longo do tempo e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem entre as empresas;
- O desenvolvimento de novas pesquisas sobre outras temáticas relacionadas, na medida em que a pesquisa aqui relatada abre novas oportunidades e possibilidades de novos estudos, ao ampliar as inter-relações já estudadas entre os construtos teóricos abordados.

Por fim, entende-se que a realização deste estudo foi uma oportunidade ímpar para se buscar uma melhor compreensão sobre o processo de aprendizagem entre organizações que estabelecem relacionamentos interorganizacionais horizontais no contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS

AHUJA, G. Collaboration Networks, Structural Holes, and Innovation: A Longitudinal Study. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 45, n. 3, p. 425-455, Sept. 2000.

ALONSO, C., GALLEGO, D., HONEY, P., **Estilo de Aprendizaje**: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora. España: Ediciones Mensajero, 1999.

ALONSO, C. et al. CHAEA: Cuestionario Honey-Alonso de estilo de aprendizaje: Interpretación, baremos y normas de aplicación. In: ALONSO, C., GALLEGO, D., HONEY, P., **Estilo de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora**. España: Ediciones Mensajero, 1999.

AMATO NETO, J. A. **Redes de Cooperação Produtiva e Clusters Regionais**: Oportunidades para as pequenas e médias empresas. São Paulo: Atlas, 2000.

ANTONELLO, C. **Alternativas de Articulação entre Programas de Formação Gerencial e as Práticas de Trabalho**: Uma contribuição no desenvolvimento de competências. 2004. 378 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem no Ambiente de Trabalho e o Desenvolvimento de Recursos Humanos: Surgimento de Perspectivas Teóricas e Práticas Organizacionais. In: ASSEMBLÉIA DO CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 27., 2002, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre:UFRGS, 2002.

ARBAGE, A. P. **Custos de Transação e seu Impacto na Formação e Gestão da Cadeia de Suprimentos**: Estudo de Caso em Estrutura de Governança Híbridas do Sistema Agroalimentar no Rio Grande do Sul. 2004. 267 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ARBAGE, A. P. **Economia dos Custos de Transação e a Formação de Estratégias Interorganizacionais**: uma revisão teórica na busca de um *framework*. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Bahia. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

ARGYRIS C; SCHÖN, D. **Organizational Learning**: A theory of action perspective. USA: Addison-Wesley, 1978.

ARGYRIS, C; SCHÖN, D. **Organizational Learning II**: Theory, Method and Practice. USA: Addison-Wesley, 1996.

AZEVEDO, P. F. Organização Industrial. In: MONTORO FILHO, *et al.* (Org). **Manual de Economia**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BACHELARD, G. **O Novo Espírito Científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BALESTRIN, A. **A Dinâmica da Complementaridade de Conhecimentos no Contexto das Redes Interorganizacionais**. 2005. 212 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

BALESTRIN, A.; VARGAS, L. M. A. Dimensão Estratégica das Redes Horizontais de PMEs: Teorizações e Evidências. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. esp., p. 203-228, 2004.

BALESTRIN, A.; VARGAS, L.M. Evidências Teóricas para a Compreensão das Redes Interorganizacionais. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. **Anais...** Recife: PROPAD/UFPE, 2002.

BALESTRIN, A.; VARGAS, L. M. Redes Horizontais como Estrutura Favorável ao Desenvolvimento de PMEs. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

BALESTRO, M. V. Características Estruturais e Mecanismos de Governança em Redes de Cooperação: Apontamentos Conceituais. In: VERSCHOORE, J. R. **Redes de Cooperação: Uma Nova Organização de Pequenas e Médias Empresas no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: FEE, 2004.

BARBOZA, H. B. **Governo Gaúcho estimula Microempresários a se organizarem para enfrentar a Concorrência das Grandes Empresas – Programa Redes de Cooperação**. Disponível em <http://inovando.fgvsp.br/conteudo/documentos/20experiencias2003/RIOGRANDEDOSUL.pdf>. Acesso em: 15 out. 2006.

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

BARIN-CRUZ, L.; PEDROZO, E. A.; ESTIVALETE, V. F. B. Towards Sustainable Development Strategies: A Complex view following the contribution of Edgar Morin. **Management Decision**, London, v. 44, n. 7, p. 871-891, 2006.

BARNEY, J.; HANSEN, M. H. Trustworthiness as a Source of Competitive Advantage. **Strategic Management Journal**, Chchester, v. 15, n. esp., p. 175-190, Winter 1994.

BASTOS, A. V. B. *et al.* Aprendizagem Organizacional versus Organizações que Aprendem: Características e Desafios que cercam essas duas Abordagens de Pesquisa. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2., 2002, Recife. **Anais...** Recife: PROPAD/UFPE, 2002.

BATESON, G. **Steps to na Ecology od Mind**. New York: Ballantine, 1972.

BAUER, M. A. L. Redes e Identidades: Perspectivas Estratégicas e Institucionais. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

BAUM, J. A.C.; INGRAM, P. Interorganizational Learning and Network Organizations: Toward a Behavioral Theory of the Interfirm. In: AUGIER, M.; MARCH, J. (Eds.). **The Economics of Choice, Change, and Organization. Essays in the memory of Richard M. Cyert**. Cheltenham: Edward Elgar, 2002.

BEGNIS, H. S. M.; PEDROZO, E. A.; ESTIVALETE, V. F. B. Cooperação Enquanto Estratégia segundo diferentes Perspectivas Teóricas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.

BEGNIS, H. S. M. *et al.* La Coopèration en tant que Stratègie selon diffèrentes Perspectives Théoriques. In: EME CONFERENCE INTERNATIONALE DE MANAGEMENT STRATEGIQUE, 15., 2006, Genève. **Anais...** Genève: Anec, 2006.

BENGTSSON, M.; KOCK, S. Coopetition in Business Networks – To Cooperate and Compete simultaneously. **Industrial Marketing Management**, New York, v. 29, n. 5, p. 411-426, Sept. 2000.

BITENCOURT, C. C. **A Gestão de Competências Gerenciais: A Contribuição da Aprendizagem Organizacional**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

BITENCOURT, C.; SOUZA, Y. Das Práticas de Aprendizagem à Aprendizagem Organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

BNDES. **Hiper e Supermercados no Brasil**. 1998. Disponível em: <<http://bndes.gov.br>>. Acesso em: 19 maio 2005.

BNDES. **Reestruturação do Comércio Varejista e de Supermercados**. 2002. Disponível em: <<http://bndes.gov.br>>. Acesso em: 19 maio 2005.

BONOMA, T. V. Case Research in Marketing: Opportunities, Problems and a Process. **Journal of Marketing Research**, Chicago, v. 22, n. 2, p. 199-208, May 1985.

BRANDENBURGER, A. M.; NALEBUFF, B. J. **Co-opetition**. New York: Doubleday, 1996.

BRITO, J. Cooperação Interindustrial e Redes de Empresas. In: KUPFER, D.; HASENCLEVER, L. **Economia Industrial: Fundamentos Teóricos e Práticas no Brasil**. São Paulo: Campus, 2002.

BROWN, J.; HENDRY, C. Industrial Districts and Supply Chain as Vehicles for Managerial and Organizational Learning. **International Studies of Management & Organization**, White Plains, v. 27, n. 4, p. 127-157, Winter 1998.

CABRAL, C. de A. **Histórias de Aprendizagem: Um estudo de Caso no Setor de Telecomunicações**. 2001. 310 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro de Estudos e Pesquisas em Administração,

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CÂNDIDO, G. A.; ABREU, A. F. Os Conceitos de Redes e as Relações Interorganizacionais; Um estudo exploratório. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 24., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2000.

CARDOSO, V. C.; ALVAREZ, R. R.; CAULLIRAUX, H. M. Gestão de Competências em Redes de Organizações: Discussões teóricas e metodológicas acerca da problemática envolvida em projetos de implantação. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26., 2002, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2002.

CASAROTTO FILHO, N.; PIRES, L. H. **Redes de Pequenas e Médias Empresas e do Desenvolvimento Local: Estratégias para a conquista da competitividade global com base na experiência italiana.** São Paulo: Atlas, 1999.

CASTELLS, M. **A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHILD, J. Confiança e Alianças Internacionais: o caso das *joint ventures* sino-estrangeiras. In: RODRIGUES, Suzana Braga (Org). **Competitividade, Alianças Estratégicas e Gerência Internacional.** São Paulo: Atlas, 1999.

CHILD, J.; FAULKNER, D. **Strategies of Co-operation: Managing Alliances, Network, and Joint ventures.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

CHURCHILL, G. A., PETER, J. P. **Marketing: Criando Valor para os Clientes.** 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

CIBORRA, C.; ANDREU, R. Knowledge across Boundaries: Managing in distributed organizations. In: CHOO, C. W.; BONTIS, N. (Eds.) **The Strategic management of intellectual capital and organizational knowledge.** New York: Osford Univesity Press, 2002.

CLEGG, S.; HARDY, C. Introdução: Organização e Estudos Organizacionais. In: CLEGG, S. HARDY, C.; NORD, W. (Orgs.). **Handbook de Estudos Organizacionais.** São Paulo: Atlas, 1998.

COASE, R. **The Nature of the Firm.** New York: Oxford University Press, 1991.

COHEN, W.; LEVINTHAL, D. A. Absorptive Capacity: A New Perspective On Learning And Innovation. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 35, n. 1, p. 128-152, 1990.

COMBS, J. G.; KETCHEN JR, D. J. Explaining Interfirm Cooperation and Performance: toward a reconciliation of predictions from the resource-based view and organizational economics. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 20, n. 9, p. 867-888, 1999.

CRESWELL, J.; MILLER, D. L. Determining Validity in Qualitative Inquiry. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 39, n. 3, p. 124-131, 2000.

CROSSAN, M.; GUATTO, T. Organizational Learning Research Profile. **Journal of Organizational Change Management**, Brandford, v. 9, n. 1, p.107-112, 1996.

CROSSAN, M.; LANE, H. W.; WHITE, R. An Organizational Learning Framework: From Intuition to Institution. **The Academic of Management Review**, [S.l.], v. 24 n.3, p. 522-537, 1999.

DAGNINO, G. B.; PADULA, G. Coopetition Strategy: A new kind of interfirm dynamics for value creation. In: **Proceedings of second EURAM – The European Academy of Management, track: Coopetition Strategy, towards a new kind of interfirm dynamics?** [S.l.]: Stockholm, 2002.

DAS, T. H. Qualitative Research in Organizational Behavior. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 20, n. 3, p. 301-314, 1983.

DIBELLA, A. Developing Learning Organizations: a matter of perspective. **Academy of Management Journal**, Champaign v.10, n.3, p. 287-290, 1996.

DODGSON, M. Organizational Learning: A Review of some Literatures. **Organizational Studies**, [S.l.], v. 14, n. 3, p. 375-394, 1993.

DOZ, Y. L. The Evolution of Cooperation in Strategic Alliances: Initial Conditions or Learning Processes? **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 17, n. esp., p. 55-84, Summer 1996.

DYER, J. H. Specialized Supplier Networks as a Source of Competitive Advantage: Evidence from the Auto Industry. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 17, n. 4, p. 271-291, 1996.

DYER, J. H. Effective Interfirm Collaboration: How Firms Minimize Transaction Costs and Maximize Transaction Value. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 18, n. 7, p. 535-556, 1997.

DYER, J. H.; SINGH, H. The Relational View: Cooperative Strategy and Sources of Interorganizational Competitive Advantage. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 23, n. 4, p. 660-679, 1998.

EASTERBY-SMITH, M.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M. *et al.*(Orgs.) **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of Organizational Learning: Contributions and critiques. **Human Relations**, New York, v.50, n.9, p.1085-1113, 1997.

EASTERBY-SMITH, M; THORPE, R; LOWE, A; **Management Research: An Introduction**. London: Sage, 1991.

EBERS, M.; JARILLO, J. C. The construction, forms, and consequences of industry networks. **International Studies of Management & Organization**, White Plains, v. 27, n. 4, p. 3-21, Winter 1998.

ESTIVALETE, V. F. B.; KARAWEJCZYK, T. C.; BEGNIS, H. S. M. O Desenvolvimento dos Gestores e os Estilos de Aprendizagem em uma Perspectiva de Aprendizagem Organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 29., 2005, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2005.

ESTIVALETE, V.; KARAWEJCZYK, T. C. Inventário sobre Competências Gerenciais e Aprendizagem Organizacional: Um estudo sobre as publicações da Academia Brasileira. In: ASSEMBLÉIA CONSELHO LATINO-AMERICANO DE ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO, 37., 2002, Porto Alegre, **Anais...** Porto Alegre: CLADEA, 2002.

FAGGION, G.; BALESTRIN, A.; WEYH, C. Geração de Conhecimento e Inteligência Estratégica no Universo das Redes Interorganizacionais. **Revista Inteligência Empresarial**, [S.l.], n. 12, p. 57-65, 2002.

FERNANDES, C. B., Aprendizagem Organizacional como um Processo para Alavancar o Conhecimentos nas Organizações. In: ANGELONI, M. T. (Coord.). **Organizações do Conhecimento**. São Paulo: Saraiva, 2002.

FESTINGER, L. **Teoria da Dissonância Cognitiva**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FIANI, R. Teoria dos Custos de Transação. In: KUPFER, D.; HASENCLEVER, L., **Organização Industrial**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational Learning. **Academy of Management Review**, Mississippi, v. 10, n. 4, p. 803-813, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, C. A. S. de.; GUIMARÃES, T. de A. Organização de Aprendizagem do Setor Público: O Caso do Tribunal de Contas da União. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

GHSI, F. A. **Fatores Críticos na Sustentabilidade das Centrais de Negócios do Setor Supermercado**. 2005. 270 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

GIL, A.C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, 1995.

GRANDORI, A.; SODA, G. Inter-firm Networks: antecedents, mechanisms and forms. **Organization Studies**, Berlin, v. 16, n. 2, p.183-215, 1995.

GRANOVETTER, M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness. **American Journal of Sociology**, Chicago, n. 91, p. 481-510, 1985.

GULATI, R. Alliances and Networks. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 19, n. 4, p. 293-317, 1998.

GULATI, R. Does familiarity breed trust? The implications of repeated ties for contractual choice in alliances. **Academy of Management Journal**, Mississippi, v. 38, n. 1, p. 85-112, 1995.

HAIR, JR. J. F. et al. **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HAMEL, G. Competition for Competence and Interpartner Learning Within International Strategic Alliances. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 12, p. 83-103, 1991.

HAYES, J.; ALLINSON, C. Cognitive Style and the Theory and Practice of Individual and Collective Learning in Organizations. **Human Relations**, New York, v. 51, n. 7, p. 847-871, 1998.

HONEY, P.; MUMFORD, A. **The Manual of Learning Styles**. 3. ed [S.l.]: Honey, 1992.

HUMAN, S. E.; PROVAN, K. G. An emergent theory of structure and outcomes in small-firm strategic manufacturing network. **Academy of Management Journal**, Mississippi, v. 40, n. 2, p. 368-403, 1997.

INKPEN, A. Learning through Joint Ventures: A Framework of Knowledge Acquisition. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 37, n. 7, p. 1019-1043, 2000.

IRELAND, R. D.; HITT, M. A.; VAIDYANATH, D. Alliance Management as a Source of Competitive Advantage. **Journal of Management**, Stillwater, v. 28, n. 3, p. 413-446, 2002.

JARILLO, J. C. On Strategic Networks. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 9, n.1, p. 31-41, 1988.

JICK, T. D. Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 24, n. 4 p. 602-611, 1979.

KALE, P.; SINGH, H.; PERLMUTTER, H. Learning and Protection of Proprietary Assets in Strategic Alliances: Building Relational Capital. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 21, n. 3, p. 217-237, 2000.

KARAWEJCZYK, T. C. **A Articulação entre Mudança e Aprendizagem Organizacional**

em uma Instituição de Ensino Superior: Uma Contribuição para o entendimento desse Fenômeno Organizacional. 2005. 334 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

KARAWEJCZYK, T.; ESTIVALETE, V. F. B. Professor Universitário: O Sentido do Trabalho e o Desenvolvimento de Competências em um Mundo em Transformação. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAD, 2003.

KARTHIK, N.S. I. Learning in Strategic Alliances: An Evolutionary Perspective. **Academy of Marketing Science Review**, Vancôver, v. 2002, n. 10, p. 1, 2002.

KHANNA, T.; GULATI, R.; NOHRIA, N. The Dynamics of Learning Alliances: Competition, Cooperation and Relative Scope. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 19, n. 3, p. 193-210, 1998.

KIM, D. O Elo entre a Aprendizagem Individual e a Aprendizagem Organizacional. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KIM, D. The Link between Individual and Organizational Learning. **Sloan Management Review**, Cambridge, v. 35, n. 1, p. 37-50, 1993.

KLIMECKI, R. LASSLEBEN, H. Modes of Organizational Learning: Indications from an Empirical Study. **Management Learning**, London, v. 29, n. 4, p. 405-430, 1998.

KNIGHT, L. Network Learning: Exploring learning by interorganizational networks. **Human Relations**, New York, v. 55, n. 4, p. 427-454, 2002.

KOESTLER, A. **Jano**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

KOESTLER, A. **O fantasma da máquina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

KOGUT, B. Joint Ventures: Theoretical and Empirical Perspectives. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 9, n. 4, p. 319-322, 1988.

KOGUT, B. The Network as Knowledge: Generative Rules and the Emergence of Structure. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 21, n. 3, p. 405-425, 2000.

KOLB, D. A gestão e o Processo de Aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem: relatos dos sucessos das grandes empresas**. São Paulo: Futura, 1997.

KOLB, D. A.; RUBIN, I.; M., McINTYRE, J. M. **Psicologia Organizacional: uma abordagem vivencial**. São Paulo: Atlas, 1978.

LANE, C. Introduction. In: LANE, C. BACHMANN, R. (Orgs.). **Trust within and between Organizations**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

LANE, P.; LUBATKIN, M. Relative Absorptive Capacity and Interorganizational Learning. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 19, n. 5, p. 461-477, 1998.

LANE, P.; SALK, J.; LYLES, M. Absorptive Capacity, Learning and Performance in International Joint Venture. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 22, n. 12, p. 1139-1161, 2001.

LARSSON, R. *et al.* The Interorganizational Learning Dilemma: Collective Knowledge Development in Strategic Alliances. **Organization Science**, Berlin, v. 9, n. 3, p. 285-305, 1998.

LEVINSON, N.; ASAH, M. Cross-National Alliances and Interorganizational Learning. **Organizational Dynamics**, New York, v. 24, n. 2, p. 50-64, 1995.

LEWICKI, R. J.; BUNKER, B. B. Developing and Maintaining Trust in work Relationships. In: KRAMER, R. M., TYLER, T. R. **Trust in Organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1996.

LOIOLA, E.; BASTOS, A. V. A Produção Acadêmica sobre Aprendizagem Organizacional no Brasil. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, p. 181-201, 2003.

LOIOLA, E.; MOURA, S. Análise de rede: Uma Contribuição aos Estudos Organizacionais. In: FISCHER, T. **Gestão Contemporânea: Cidades Estratégicas e Organizações Locais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

LOPES, W. M. G. **ILS – Inventário de Estilo de Aprendizagem de Felder-Saloman: Investigação de sua Validade em Estudantes Universitários de Belo Horizonte**. 2002. 107 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2002.

LOURENZANI, A. E. B. **Condicionantes para inserção de Pequenos Produtores em Canais de Distribuição: Uma análise das ações coletivas**. 2005. 218 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

LOURENZANI, A. E. B.; SILVA, A. L.; AZEVEDO, P. F. O Papel da Confiança na Construção de Ações Coletivas; Um estudo em Redes de suprimento de alimentos. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 30., 2006, Salvador. **Anais...** Salvador: ANPAD, 2006.

LOWENDAHL, B.; REVANG, O. Challenges to existing Strategy Theory in a Postindustrial Society. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 19, n. 8, p. 755-773, 1998.

LUBATKIN, M.; FLORIN, J.; LANE, P. Learning together and Apart: A Model of Reciprocal Interfirm Learning. **Human Relations**, New York, v. 54, n. 10, p. 1353-1382, 2001.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: Uma Orientação Aplicada**. Porto Alegre, Bookman, 2001.

MARCH, J. Exploration and Exploitation in Organizational Learning. **Organization Science**, Berlin, v. 2, n. 1, p. 71-87, 1991.

MARCON, M., MOINET, N. **La Stratègie-réseau**. Paris: Éditions Zéro Heure, 2000.

MATERIAL DE APRESENTAÇÃO DA REDE. [S.l.: s.n], 2006.

MATOS, J. L. A.; IPIRANGA, A. S. R. Da Aprendizagem Grupal à Organizacional: Uma Análise sob a ótica das Práticas de Trabalho. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1996.

MITCHELL, W.; SINGH, K. Survival of Businesses Using Collaborative Relationships to Commercialize Complex Goods. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 17, n. 3, p. 169-195, 1996.

MOHR, J. SENGUPTA, S. Managing the paradox of Inter-firm: the Role of Governance Mechanisms. **The Journal of Business & Industrial Marketing**, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 282-301, 2002.

MORIN, E. **O método 3: O conhecimento do Conhecimento**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, E. **O Método I: A natureza da natureza**. Portugal: Publicações Europa-América, 1987.

MOTA, E. **O Prazer da Vitória na Vida Pessoal e Profissional**. São Paulo: Gente, 1998.

MOTTA, P. R. **Transformação Organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1999.

MUMFORD, A.; HONEY, P. Questions and Answers on Learning Styles Questionnaire. **Industrial and Commercial Training**, Guilsborough, v. 24. n. 7, p. 10-13, 1992.

MUMFORD, A. **Aprendendo a Aprender**. São Paulo: Nobel, 2001.

NAKANO, D. N. Fluxos de Conhecimento em Redes Interorganizacionais: Conceitos e Fatores de Influência. In: AMATO NETO, J. (Org.). **Redes entre Organizações**. São Paulo: Atlas, 2005.

NAKAYAMA, M. K.; BINOTTO, E.; ESTIVALETE, V. F. B. Os Estilos de Aprendizagem Gerencial facilitam a Aprendizagem Individual, Coletiva e Organizacional? **FACE**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 311-327, 2002.

NIELSEN, B. **Synergies In Strategic Alliances: Motivation And Outcomes Of Complementary And Synergistic Knowledge Networks**. [S.l.]: Copenhagen Business School, 2002.

NIELSEN, B. **The Role of Knowledge in the Process of Creation of Synergies in International Strategic Alliances**. [S.l.]: Copenhagen Business School, 2001.

NOHRIA, N. Is a network perspective a useful way of studying organizations? In: NOHRIA, N.; ECLLES, R. **Networks and Organizations: Structure, Form and Action**. Boston: Harvard Business School Press, 1992.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLAVE, M. E. L.; AMATO NETO, J. A Formação de Redes de Cooperação e *Clusters* em países emergentes: Uma Alternativa para as PMES no Brasil. In: AMATO NETO, J. (Org.). **Redes entre Organizações**. São Paulo: Atlas, 2005.

OLIVARES, J. E. Negociação para configurar o desenho da estrutura organizacional em rede. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 09, n. 3, p.13-25, jul./set. 2002.

OLIVEIRA, J. C. Setor Prioriza os Investimentos. **Super Hiper**, São Paulo, v. 32, n. 364, p. 26-30, maio 2006.

OLIVEIRA JR., M. de M. Competências Essenciais e Conhecimento na Empresa. In: FLEURI, M. T. L.; OLIVEIRA Jr., M. de M. (Orgs.). **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

OLIVER, A. L.; EBERS, M. Networking Network Studies: an Analysis of Conceptual Configurations in the Study of Inter-organizational Relationships. **Organization Studies**, Berlin, v. 19, n. 4, p. 549-583, 1998.

PARKHE, A. Partner Nationality and the Structure – Performance Relationship in Strategic Alliances. **Organization Science**, Berlin, v. 4, n. 2, p. 301-324, 1993.

PEDROZO, E. A.; PEREIRA, B. A. D. Empreendedorismo Coletivo é Possível? Uma Análise do Processo de constituição de Relacionamentos Cooperativos em Rede. **Read - Revista Eletrônica de Administração**, v. 12, n. 4, p. 1-26, jul./ago. 2006.

PEDROZO, E. A.; ESTIVALETE, V. F. B.; BEGNIS, H. S. M. Cadeia(s) de Agronegócio: Objeto, fenômeno e abordagens teóricas. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ANPAD, 2004.

PEDROZO, E. A.; HANSEN, P. B. Cluster, Filière, Supply Chain, Redes Flexíveis: Uma análise comparativa. In: COLOQUIO “AS RELAÇÕES ECONOMICAS FRANCO-BRASILEIRAS”, COLLOQUE “LES RELATIONS INDUSTRIELLES FRANCO-BRESILIENNES”, 2001, Grenoble. **Anais...** França: École Supérieure des Affaires/ Université Pierre Mendes France Grenoble, 2001.

PEREIRA, B. A. D. **Estruturação de Relacionamentos Horizontais em Redes**. 2005. 218 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

PEREIRA, B. A. D.; PEDROZO, E. A. Modelo de Análise do Comportamento das Redes Inteorganizacionais sob o prisma Organizacional. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 28., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

PERIN, M. G. **A Relação entre Orientação para Mercado, Aprendizagem Organizacional e Performance.** 2001. 181 f. Tese (Doutorado em Administração) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PESSALI, H. F. Teorias do Custo de Transação: Uma Avaliação Crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 25., 1997, Recife. **Anais...** Recife: ANPEC, 1997.

PFEFFER, J.; SALANCIK, G. R. **The External Control of Organizations:** A resource dependence perspective. New York: Harper & Row, 1978.

POIRIER, C.; REITER, S. **Otimizando sua rede de negócios.** São Paulo: Futura, 1997.

PORTER, M. **Competição:** Estratégias Competitivas Essenciais. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizaje Universitario:** Um Enfoque Metacognitivo. 2004. 346 f. Tese (Doutorado) - Facultad de Educación, Psicología Evolutiva y de La Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

POWELL, W. Neither Marketing nor Hierarchy: Network Forms of Organization. **Research in Organizational Behavior**, Greenwich, v. 12, p. 295-336. 1990.

POWELL, W.; KOPUT, K.; SMITH-DOERR, L. Interorganizational Collaboration and the Locus of Innovation: Networks of Learning in Biotechnology. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 41, n.1, p. 116-145, 1996.

PRANGE, C. Aprendizagem Organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M. *et al.* (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001.

PROBST, G. J. B.; BÜCHEL, B. S. **Organizational Learning.** Hemel Hempstead: Greenwich, 1997.

PROVAN, K. G.; MILWARD, H. B. A Preliminary Theory of Interorganizational Network Effectiveness: A Comparative Study of four Community Mental Health Systems. **Administrative Science Quarterly**, Ithaca, v. 40, n. 1, p. 1- 33, Mar. 1995.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1985.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágio do Curso de Administração.** São Paulo: Atlas, 1996.

ROWLEY, T. J. Moving beyond dyadic ties: a network theory of stakeholder influences. **Academy of Management Review**, Briarcliff Manor, v. 22, n. 1, p. 48-79, 1996.

RUAS, R. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, M. T. L.; OLIVEIRA JR., M. de M. **Gestão Estratégica do Conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. Repensando os Referenciais Analíticos em Aprendizagem Organizacional. Uma Alternativa para Análise Multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3. p. 203-212, 2003.

SAAB, W. G. L.; GIMENEZ, L. C. P; RIBEIRO, R. M. Supermercados no Brasil: O Movimento das Empresas Menores. **Gerência Setorial de Comércio e Serviços - BNDES**, [S.l.], n. 24, p. 1-5, dez. 2000.

SANTOS, S. A.; PEREIRA, H. J.; ABRAHÃO FRANÇA, S. E. **Cooperação entre as Micro e Pequenas Empresas**. São Paulo: SEBRAE, 1994.

SAUVÈE, L. Efficiency, effectiveness and the design of network governance. In: TRIENEKENS, J. H.; OMTA, S. W. F. (Eds.). **Paradoxes in-food chains and networks. Agricultural University**. The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 2002.

SEDAI. Secretaria de Desenvolvimento dos Assuntos Internacionais. **Redes de Cooperação: A Força da União**. [S.l.]: Programa Redes de Cooperação, 2005.

SENGE, P. **A Quinta disciplina**. 2. ed. São Paulo: Best Seller, 1998.

SENGE, P. **A Quinta Disciplina: Arte, teoria e prática da organização de aprendizagem**. São Paulo: Best Seller, 1990.

SIMON, H. **Comportamento Administrativo: Estudos dos Processos Decisórios nas Organizações Administrativas**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1979.

SIMONIN, B. L. Ambiguity and the Process of Knowledge Transfer in Strategic Alliances. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 20, n. 7, p. 595-623, 1999.

SNOW, C.; THOMAS, J. Field Research methods in Strategic Management: Contribution to Theory Building and Testing. **Journal of Management Studies**, Oxford, v. 31, n. 4, p. 457-480, 1994.

STIGLITZ, J. E. **A Globalização e seus malefícios**. São Paulo: Futura, 2002.

SWERINGA, J. ; WIERDSMA, A. **La organización que aprende**. Wilmington: Addison-Wesley, 1995.

TERRA, J. C. **Gestão do Conhecimento: o grande desafio empresarial**. São Paulo: Negócio Editora, 2001.

THOMAS, K. W. Conflict and Conflict Management. In: DUNNETTE, M. (Ed.). **Handbook of Industrial and Organizational Psychology**. Chicago: Rand McNally, 1976.

TIGRE, P. B. Inovação e Teorias da Firma em Três Paradigmas. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 67-111, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TSAI, W. Knowledge Transfer in Intraorganizational Networks: Effects of Networks Position and Absorptive Capacity on Business Unit Innovation and Performance. **Academy of Management Journal**, Briarcliff Manor, v. 44, n. 5, p. 996-1004, 2001.

TSAI, W. Social Capital, Strategic Relatedness and the Formation of Intraorganizational Linkages. **Strategic Management Journal**, Chichester, v. 21, n. 9, p. 925-939, 2000.

TSANG, E. Organizational Learning and the Learning Organization: A dichotomy between descriptive and prescriptive research. **Human Relations**, New York, v. 50, n. 1, p. 73-89, 1997.

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

VERGARA, S. C. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VERSCOORE, J. R. O Programa Redes de Cooperação: Uma análise dos Instrumentos de Administração Pública para o Desenvolvimento Sócio-Econômico. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 8., 2003, Panamá. **Anais...** Panamá: EBAPE, 2003.

VERSCOORE, J. R. Redes de Cooperação: Concepções Teóricas e Verificações Empíricas In: VERSCHOORE, J. R. **Redes de Cooperação**: Uma Nova Organização de Pequenas e Médias Empresas no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: FEE, 2004.

VIZEU, F. Pesquisas sobre Redes Interorganizacionais: Uma Proposta de Distinção Paradigmática. In: ENCONTRO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 27., 2003, Atibaia. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003.

WAAL, P. de.; TELLES, M. **Dissonância Cognitiva e Aprendizagem**. 2004. Disponível em: <<http://www.dynamiclab.com/moodle/mod/forum/discuss.php>>. Acesso em: 31 nov. 2006.

WERNER, A.; SEGRE, L. M. Uma Análise do Segmento de Supermercados: Estratégias, Tecnologias e Emprego. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n.3, set/dez, 2002. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/281/boltec281e.htm>. Acesso em: 31 nov. 2006.

WILLIAMSON, O. E. **Markets and Hierarchies**: Analysis and Antitrust Implications. New York: Free Press, 1975.

WILLIAMSON, O. E. **The Economic Institutions of Capitalism**. New York: The Free Press, 1985.

WOOD JR., T.; PICARELLI FILHO, V. **Remuneração Estratégica: A Nova Vantagem Competitiva.** São Paulo: Atlas, 1999.

YIN, R. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

ZYLBERSZTAJN, D. (Org.). **Economia e Gestão dos Negócios Agroalimentares.** São Paulo: Pioneira, 2000.

APÊNDICE A - O PROGRAMA REDES DE COOPERAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: UM INCENTIVO À FORMAÇÃO DE REDES

No ano de 1999, o Governo do Estado do Rio Grande do Sul concebeu o programa de Redes de Cooperação, cuja operacionalização teve início no ano de 2000, oportunizando às empresas uma nova maneira de promover o desenvolvimento a partir da cooperação entre as empresas de menor porte. Este programa tem o objetivo de desempenhar um papel importante na promoção de uma cultura associativa, procurando romper com a cultura competitiva individualista (SEDAI, 2005). A concepção do programa visa que seja atingida uma mudança de mentalidade, através de uma nova forma de organização social cujos processos produtivos encontrem-se consubstanciados em novos pressupostos: “democracia participativa, justa repartição dos resultados, fundamento ético regulador das relações e preponderância do ser humano sobre o capital, em uma relação igualitária” (SEDAI, 2005, p.1).

Para Verschoore (2003, p. 1), o Programa Redes de Cooperação do Governo do Estado do Rio Grande do sul:

Consolidou novos instrumentos de política pública, direcionados a promover um desenvolvimento regional socialmente sustentado, com base em pequenas e médias empresas e em diferentes formas de integração social, através do empreendimento de ações voltadas ao fomento da cooperação, à superação dos entraves à formação de redes entre empresas e ao acompanhamento das redes geradas. Constituiu-se, portanto, em uma importante inovação no campo da gestão pública para o desenvolvimento ao incorporar mecanismos governamentais de apoio à inserção competitiva de empresas de menor porte.

De acordo com Verschoore (2003), o Programa Redes de Cooperação está concentrado em quatro princípios básicos de atuação: a) apoio à cooperação horizontal, fomentando a formação de redes em um elo da cadeia; b) expansão do número de associados nas redes; c) concepção associativa da rede com coordenação democrática; e d) independência, ou seja, as empresas não perdem sua individualidade e devem procurar formas, no médio prazo, de se tornarem independentes do Programa. Um ponto relevante, destacado por Verschoore (2003), se refere à concepção do Programa Redes de Cooperação que está centrado em três pilares, os quais desempenham o papel de criar e sustentar redes de empresas com a finalidade de evitar desperdício de esforços pela falta de algum elemento-chave do processo. Os três pilares apresentados por Verschoore (2003, p. 10) são: uma metodologia de formação, consolidação e expansão de redes entre empresas; uma estrutura

regionalizada de suporte à implementação do modelo de rede proposto; e uma coordenação estadual do Programa na SEDAI, responsável pelos instrumentos de promoção, orientação e apoio.

Ao ser analisada a concepção do Programa, fica bem patente a preocupação existente no sentido de uma definição clara e transparente dos princípios que devem norteá-lo, bem como a forma pela qual o mesmo deve ser operacionalizado em nível regional. Neste sentido, também deve ser reforçado que a metodologia de formação das redes constitui um elemento importante para o seu sucesso e operacionalização. Esta preocupação é enfatizada por Barboza (2006), que é da opinião de que a criação de redes não se deve apenas à iniciativa do Governo gaúcho, uma vez que algumas delas surgiram espontaneamente, porém sem o apoio do Estado. Estas redes acabavam operando sem qualquer tipo de planejamento, através de uma seqüência de tentativas e erros. Na visão deste mesmo autor, a participação do Governo do Estado, através de seus consultores e instrumentos de gestão, pode servir como catalisador e facilitador dos relacionamentos, caracterizando o Programa como um parceiro importante do processo.

Na visão de Verschoore (2003), a metodologia sistematiza todos os passos necessários para que as empresas possam empreender ações conjuntas e atingir objetivos comuns. As etapas da metodologia, segundo Verschoore (2003, p. 11), compreendem:

... a exposição de idéia ao público-alvo, a disponibilização de instrumentos para a formação da rede, a definição de um plano de atuação conjunta das empresas, a apresentação da rede aos fornecedores e consumidores, a execução pelos empresários das ações previstas no plano operacional da rede, a análise dos objetivos alcançados e um planejamento de longo prazo para o desenvolvimento da rede.

A metodologia apresentada contempla instrumentos de gestão que podem contribuir para o processo de aprendizagem entre empresas que decidem cooperar horizontalmente. O emprego adequado desta metodologia facilita tanto o acesso ao conhecimento das empresas parceiras quanto os relacionamentos entre as empresas que atuam no mesmo ramo e entre fornecedores e consumidores.

Outro pilar significativo, para Verschoore (2003) para o sucesso do Programa Redes de Cooperação está nos núcleos regionais de atuação, que são viabilizados através de convênios com diferentes universidades. Verschoore (2003, p.11) enfatiza dois importantes papéis exercidos pelas universidades conveniadas ao Programa que são: “a intermediação entre as especificidades locais; e a coordenação estadual e a operacionalização da ferramenta metodológica junto às redes de empresas.” Entende-se que este seja um aspecto de fundamental relevância para o sucesso do programa, pelo fatos de as universidades

conhecerem as particularidades das regiões onde as redes serão implementadas e pela atuação de consultores com conhecimento e devidamente preparados para implementar a metodologia proposta.

O terceiro pilar, apresentado por Verschoore (2003), se refere à coordenação estadual mantida na SEDAI (Secretaria do Desenvolvimento e dos Assuntos Internacionais), que se preocupa com aspectos voltados à definição de políticas públicas focada em empresas de pequeno e médio porte, e com o desenvolvimento da região onde as redes são instituídas. Na concepção deste mesmo autor, o êxito do Programa, ao menos em parte, pode ser atribuído ao desenvolvimento de uma metodologia que possibilita organizar o difícil processo de aglutinação de esforços, em uma estrutura descentralizada. A implementação prática destas ações é viabilizada através da participação das universidades e da contribuição dos consultores, que mantêm contato direto com o público, adaptando a metodologia às especificidades regionais.

Verschoore (2003, p. 12) acrescenta que o Programa Redes de Cooperação tem obtido resultados significativos, em função dos reais benefícios que tem oferecido às empresas. Estas maiores vantagens podem ser principalmente observadas através das melhorias que ocorrem nas negociações, da aproximação de fornecedores, das trocas de informações e da aprendizagem entre as empresas. Segundo este autor, à medida que o processo evolui, também vão sendo superadas as barreiras para uma melhor comunicação, abrindo espaços para o conhecimento de novos conceitos, métodos, estilos de gestão mais voltados para a resolução de problemas e para o desenvolvimento dos negócios (VERSCHOORE, 2003).

ANEXO A

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM AGRONEGÓCIOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AGRONEGÓCIOS
DOUTORADO EM AGRONEGÓCIOS**

Prezado Respondente:

Esta pesquisa faz parte da minha tese de doutorado em Agronegócios e tem como objetivo analisar como ocorre o processo de aprendizagem entre organizações inseridas num contexto de redes e, em função disto, se pretende abordar aspectos relacionados à aprendizagem no nível individual, organizacional e interorganizacional. Sua colaboração é de fundamental importância para a realização desse estudo.

Não é necessária sua identificação.

**PARTE 1
DADOS GERAIS**

1. Idade: _____ anos

2. Sexo:

Masculino

Feminino

3. Estado Civil:

Solteiro

Casado e/ou união estável

Separado

Viúvo

Outro

4. Grau de Instrução:

1º grau incompleto

1º grau completo

2º grau incompleto

2º grau completo

Curso superior incompleto. Qual: _____

Curso superior completo. Qual: _____

5. Tempo de Empresa: _____

PARTE 2

Questionário Honey-Alonso de Estilo de Aprendizagem (Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P., 1999) – Traduzido para o Português por Portilho (2004)

Instruções para responder o questionário:

- Este questionário tem sido aplicado para identificar seu estilo preferido de aprendizagem.
- Assinale somente as afirmações relacionadas ao seu estilo de aprendizagem, ao seu jeito de ser, ou seja, marque somente as características de aprendizagem que você possui.

()	1. Tenho fama de dizer o que penso, claramente e sem rodeios.
()	2- Estou seguro/a do que é bom e do que é mau, sei o que está bem e o que está mal.
()	3- Muitas vezes atuo sem medir as conseqüências.
()	4- Normalmente procuro resolver os problemas metodicamente e passo a passo.
()	5- Creio que os formalismos cortam e limitam a livre atuação das pessoas.
()	6- Interessa-me saber quais são os valores dos outros e com que critérios atuam.
()	7- Penso que agir intuitivamente pode ser tão válido como agir reflexivamente.
()	8- Creio que o mais importante é que as coisas funcionem.
()	9- Procuro estar presente no que ocorre aqui e agora.
()	10- Desfruto, quando tenho tempo, da preparação do meu trabalho, e realizo-o com consciência.
()	11- Estou de acordo comigo, sendo disciplinado nas refeições e no estudo, fazendo exercícios regularmente.
()	12- Quando escuto uma nova idéia começo logo a pensar na forma de pô-la em prática.
()	13- Prefiro as idéias originais e inovadoras, ainda que não sejam práticas.
()	14- Admito-as e me ajusto às normas, mas só se estas servirem para atingir os meus objetivos.
()	15- Normalmente, encaixo-me bem com pessoas reflexivas, mas não meintonizo com as pessoas demasiado espontâneas e imprevisíveis.
()	16- Escuto com mais freqüência do que falo.
()	17- Prefiro as coisas estruturadas às desordenadas.
()	18- Quando possuo qualquer informação, interpreto-a bem antes de tirar conclusões.
()	19- Antes de fazer qualquer coisa, estudo com cuidado as suas vantagens e inconveniências.
()	20- Entusiasmo-me com o desafio de fazer algo de novo e diferente.
()	21- Quase sempre procuro ser coerente com os meus critérios e sistemas de valores, tenho princípios e os sigo.
()	22- Quando há uma discussão, não gosto de estar com rodeios, vou direto ao assunto.
()	23- Não gosto de estar envolvido afetivamente no meu ambiente de trabalho. Prefiro manter relações distantes.
()	24- Gosto mais das pessoas realistas e concretas do que das teóricas.
()	25- Custa-me ser criativo/a e romper com o estabelecido.
()	26- Gosto de estar com pessoas espontâneas e divertidas.
()	27- A maioria das vezes, exprimo abertamente como me sinto.

()	28- Gosto de analisar e de dar a volta às coisas.
()	29- Afetam-me as pessoas que não levam as coisas a sério.
()	30- Gosto de experimentar e de praticar as últimas técnicas e novidades.
()	31- Sou cauteloso/a na hora de tirar conclusões.
()	32- Prefiro contar com o maior número de fontes de informação. Quanto mais dados reúna para refletir, melhor.
()	33- Tendo a ser perfeccionista.
()	34- Prefiro ouvir as opiniões dos outros, antes de expor a minha.
()	35- Gosto de agir espontaneamente na vida e de não ter que planejar tudo previamente.
()	36- Nas discussões, gosto de observar como atuam os outros participantes.
()	37- Sinto-me incomodado/a com as pessoas caladas e demasiado analíticas.
()	38- Julgo, com frequência, as idéias dos outros pelo seu valor prático.
()	39- Sufoco se me obrigam a acelerar muito o trabalho para cumprir um prazo.
()	40- Nas reuniões, apoio às idéias práticas e realistas.
()	41- É melhor gozar o momento presente do que deleitar-se pensando no passado ou futuro
()	42- Afetam-me as pessoas que querem sempre apressar as coisas.
()	43- Levo idéias novas e espontâneas para os grupos de discussão.
()	44- Penso que as decisões fundamentadas em uma minuciosa análise são mais conscientes do que as baseadas na instituição.
()	45- Detecto freqüentemente a inconsistência e os pontos fracos nas argumentações dos outros.
()	46- Creio que é preciso ultrapassar as normas muito mais vezes do que cumpri-las.
()	47- Com frequência percebo outras formas melhores e mais praticas de fazer as coisas.
()	48- Em grupo, falo mais do que escuto.
()	49- Prefiro distanciar-me dos fatos e observá-los de outras perspectivas.
()	50- Estou convencido/a de que o nosso comportamento deve ser orientado pela lógica e o raciocínio.
()	51- Gosto de procurar novas experiências.
()	52- Gosto experimentar e aplicar o que experimento.
()	53- Penso que devemos chegar rápida e diretamente ao assunto e ao núcleo dos temas.
()	54- Procuo sempre alcançar conclusões e idéias claras.
()	55- Prefiro discutir questões concretas e não perder tempo com conversas à toa e vazias.
()	56- Fico com impaciência quando me dão explicações irrelevantes e incoerentes.
()	57- Certifico-me, antes, se as coisas realmente funcionam.
()	58- Faço vários rascunhos antes da redação definitiva de um trabalho.
()	59- Sou consciente de que, nas discussões, ajudo a manter os outros centrados no tema, evitando divagações.
()	60- Observo que, com frequência, sou um/a dos/as mais objetivos/as e desapaixonados/as nas discussões.
()	61- Quando algo vai mal, retiro-lhe a importância e trato de fazê-la melhor.

()	62- Recuso idéias originais e espontâneas se não as considero práticas.
()	63- Gosto de sopesar ou sentir a importância das diversas alternativas, antes de tomar uma decisão.
()	64- Com freqüência olho para a frente , tentando prever o futuro.
()	65- Nos debates e discussões, prefiro desempenhar um papel secundário, não sendo o líder nem aquele que mais participa.
()	66- Afetam-me as pessoas que não atuam com lógica.
()	67- É incômodo para mim ter de planejar e prever as coisas.
()	68- Creio que, em muitos casos, o fim justifica os meios.
()	69- Gosto de refletir sozinho sobre os assuntos e problemas.
()	70- Trabalhar de forma pensada e consciente me enche de satisfação e orgulho.
()	71- Perante os acontecimentos, procuro descobrir os princípios e as teorias em que se baseiam.
()	72- Para alcançar o objetivo que pretendo, sou capaz de ferir sentimentos alheios.
()	73- Não me importo de fazer tudo o que for necessário, para alcançar um trabalho efetivo.
()	74- Com freqüência, sou uma das pessoas que mais animam festas.
()	75- Provoca-me aborrecimento o trabalho metódico e minucioso.
()	76- As pessoas, com freqüência, acreditam que sou pouco sensível aos seus sentimentos.
()	77- Costumo deixar-me levar pelas minhas intuições
()	78- Se trabalho em grupo, procuro que se siga um método e uma ordem.
()	79- Com freqüência, interessa-me averiguar o que pensam as pessoas.
()	80- Evito os temas subjetivos, ambíguos e pouco claros.

ANEXO B

QUESTIONÁRIO APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E INTERORGANIZACIONAL

PARTE 1 – Caracterização das Empresas e da Rede

1. Tempo existência da empresa: _____
2. Tempo de participação na rede: _____
3. Número de funcionários: _____
4. A sua empresa passou a participar de redes, principalmente:

<input type="radio"/>	pela redução de custos de transação
<input type="radio"/>	por confiar nos parceiros que fazem parte da rede
<input type="radio"/>	para aprender conjuntamente com os parceiros
<input type="radio"/>	para aumentar o poder de mercado
<input type="radio"/>	para incrementar e complementar suas capacidades e habilidades
<input type="radio"/>	Outro motivo: _____

PARTE 2 – Oportunismo e Confiança

5. Considerando-se o oportunismo e a confiança nas relações de cooperação assinale seu nível de concordância e/ou discordância em relação as seguintes questões. Procure relacionar cada situação com seus sentimentos e opiniões pessoais e assinale o número que melhor reflete a sua opinião.

- 1) Na maioria das vezes, as organizações que participam da rede compartilham as informações com as demais empresas parceiras.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

- 2) As informações que circulam entre as organizações inseridas na rede são claras e transparentes, porém **não** proporcionam benefícios individuais aos parceiros.

<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	2	3	4	5	6
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

3) As empresas que participam da rede há mais tempo têm vantagens sobre as demais em termos de apropriação do conhecimento.

①	②	③	④	⑤	⑥
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

4) Quanto maior o tempo de participação na rede, maior a confiança entre as empresas parceiras.

①	②	③	④	⑤	⑥
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

5) As empresas participantes da rede confiam umas nas outras, em função dos **mecanismos de controle** estabelecidos pela rede.

①	②	③	④	⑤	⑥
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

6) A confiança entre as organizações inseridas em rede decorre das **relações** que ocorrem entre as pessoas.

①	②	③	④	⑤	⑥
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

7) As organizações que agem de modo individual (sem pensar no coletivo) influenciam **negativamente** a aprendizagem das demais empresas e o compartilhamento das informações e do conhecimento.

①	②	③	④	⑤	⑥
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

8) Na sua opinião, a confiança entre as empresas da rede influencia positivamente o nível de aprendizagem entre elas, ou seja, quanto maior for a confiança, maior será o aprendizado.

①	②	③	④	⑤	⑥
Discordo Totalmente	Discordo Parcialmente	Discordo	Concordo	Concordo Parcialmente	Concordo Totalmente

PARTE 3 – Elementos de Aprendizagem Interorganizacional

6. Avalie cuidadosamente os elementos a seguir relacionados e posicione-se a respeito da influência que os mesmos exercem no processo de aprendizagem entre as organizações inseridas em um contexto de redes. Assinale em uma escala de 1 a 4, o grau de influência dos elementos no processo de aprendizagem, em ordem crescente.

Elementos	1	2	3	4	Justificativa
	Não Influência	Influência Baixa	Influência Média	Influência Elevada	
Habilidade das empresas para reconhecer, assimilar e aplicar novos conhecimentos externos.					
Base de conhecimento homogêneo (semelhante) entre as empresas parceiras.					
Base distinta (diferente) de conhecimento entre as empresas parceiras.					
Pesquisas compartilhadas entre as empresas em rede					
Normas e valores em comum (similares)					
Confiança entre os parceiros					
Compatibilidade cultural (aspectos culturais similares)					
Conhecimento anterior dos parceiros					
Estruturas Organizacionais similares por parte das empresas parceiras					
Treinamento conjunto					
Capacidade de comunicação					
Mecanismos de controle por parte da rede					
Interdependência de Tarefas					
Interdependência de Objetivos					
Interdependência de recursos entre as empresas					
Grau de incerteza envolvido nos relacionamentos					
Tempo de duração dos relacionamentos					
Transferência de conhecimento tácito (implícito) entre os parceiros					
Transferência de conhecimento explícito entre os parceiros					
Criação de novos conhecimentos entre as empresas parceiras					
Estrutura da rede: número de organizações, nível de conexões, interações entre as empresas					
Avanços tecnológicos					

PARTE 4 – Estratégias Individuais de Aprendizagem Interorganizacional

7. Assinale somente as estratégias de aprendizagem que são relacionadas com a forma de atuação da sua empresa em relação aos parceiros:

- A sua empresa é altamente receptiva e altamente transparente em relação aos parceiros
- A sua empresa é altamente receptiva, porém não é transparente em relação aos parceiros
- A sua empresa é moderadamente receptiva e moderadamente transparente em relação aos parceiros
- A sua empresa é não-receptiva e não-transparente em relação aos parceiros
- A sua empresa é não-receptiva, porém é altamente transparente em relação aos parceiros

8. Considerando-se a transparência para descobrir e compartilhar conhecimentos e a receptividade para absorver o conhecimento descoberto, como você classificaria o comportamento estratégico **de sua empresa**, em relação ao demais parceiros que estabelecem relacionamentos horizontais em rede:

Transparência

- Alta
- Moderada
- Baixa
- Nula

Receptividade

- Alta
- Moderada
- Baixa
- Nula

9. Considerando-se a transparência para descobrir e compartilhar conhecimentos e a receptividade para absorver o conhecimento descoberto, como você classificaria o comportamento estratégico **das empresas que integram a Rede** em relação aos demais parceiros.

Transparência

- Alta
- Moderada
- Baixa
- Nula

Receptividade

- Alta
- Moderada
- Baixa
- Nula

ANEXO C

Entrevista Individual Semi-estruturada

1. Quais as principais motivações que o levaram a participar da rede?
2. O que mudou em sua empresa após o início da participação na rede? Ilustre com algum exemplo ou tente lembrar de uma situação que caracterize esta mudança.
3. Na sua opinião, quais dos elementos listados a seguir são mais valorizados nas interações entre as empresas participantes da rede: interdependência de recursos e objetivos e/ou interdependência de tarefas? Justifique sua (s) escolha (s).
4. Nos relacionamentos entre as organizações que compõem a rede como os recursos, objetivos e tarefas são compartilhados?
5. O que as empresas compartilham com as demais em termos de conhecimento? Como as empresas aprendem os novos conhecimentos?
6. Quais são as forças que facilitam o processo de aprendizagem entre as organizações inseridas na rede? Ilustre com algum exemplo prático.
7. Quais são os pontos fracos que, na sua opinião, dificultam a atuação em rede e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem? Ilustre com algum exemplo prático.
8. Que tipo de conhecimento você acredita que circula mais na rede (tácito ou explícito)? De que forma a sua empresa se apropria deste conhecimento?
9. Que iniciativas você acredita que as empresas que participam da rede, e também a própria rede, podem desenvolver para que o processo de aprendizagem realmente ocorra e atinja todas as empresas envolvidas? O que deve ser feito para evitar que algumas empresas aprendam e as outras apenas copiem?
10. Qual sua opinião sobre o nível de conflitos entre as empresas integrantes da rede, ao longo das interações? Aumentou ou não?
11. Como tem se dado a evolução da confiança e do oportunismo nos relacionamentos ao longo do tempo?
12. Qual o seu entendimento quanto a relação entre o número de empresas participantes de uma rede, o tempo de participação na rede e o benefício obtido em termos de aprendizagem?
13. Os resultados esperados com a formação da rede afetaram (inibindo e/ou estimulando) o processo de aprendizagem interorganizacional?
14. Qual o tipo de estratégia adotada por sua organização, em relação às demais, no que se refere à absorção do conhecimento que é compartilhado? Como se dá a cooperação no que se refere à descoberta de novos conhecimentos?
15. Como é a receptividade e a transparência para absorção e descoberta de conhecimentos por parte de sua empresa em relação às demais que compõem a rede?
16. Relate uma história de aprendizagem ocorrida em sua organização após o início da participação na rede.