

“Learning organizations”: será possível avaliar o seu posicionamento ético?

Gonçalo Jorge Morais da Costa

ISLA, Leiria, Portugal

goncaloj@netc.pt

Mary Prior

Du Montfort University, Leicester, United Kingdom

mprior@dmu.ac.uk

Simon Rogerson

Du Montfort, Leicester, UK

srog@dmu.ac.uk

Resumo

O objectivo deste artigo é demonstrar as diferenças existentes entre learning organizations e as restantes taxonomias organizacionais, assim como, expor uma metodologia que permita avaliar o comportamento ético das learning organizations. Para tal, a estrutura do artigo irá ter em atenção quatro ítems analíticos: a evolução das taxonomias organizacionais; learning organizations e a sua dimensionalidade; modelos de avaliação das learning organizations; e finalmente, as assumpções teóricas da metodologia e desta. Este artigo será alvo de interesse por parte dos estudiosos das learning organizations, contudo a inexistência da aplicação prática da metodologia em termos organizacionais é claramente uma limitação desta investigação.

Palavras-chave: Learning organization, ética, metodologia de posicionamento ético.

Abstract

The aim of this paper is to explain the differences between the learning organization and other organizational taxonomies, as well as, to present a conceptual framework to evaluate the ethical behaviour of a learning organization. For that, the paper will focuses on four main issues: organization's taxonomy evolution; the learning organization and its dimensions; existent evaluation models for learning organizations; and finally, the theoretical assumptions and the methodology itself. This paper will interest anyone concerned with learning organizations, however the absence of a practical application in a learning organization is clearly a research limitation.

Key Words: Learning organization, ethics, ethical positioning framework.

1. Introdução

O conceito de complexidade é presumivelmente o conceito que melhor define actualmente a civilização humana. Os avanços científico-tecnológicos e económicos permitem que a produção, transporte e comunicação apresentem níveis de eficiência nunca antes vislumbrados, tal como acontece em termos da interacção com indivíduos, organizações, sistemas e objectos. Simultaneamente, enquanto esta rede de interações cresce de forma exponencial em termos globais, os diferentes sistemas tornam-se mutuamente dependentes.

Face ao exposto, a gestão do século XXI necessita de adoptar novas metodologias, e para tal, é essencial capitalizar as diferentes perspectivas relativamente aos colaboradores, em detrimento do tradicional autoritarismo baseado em filosofias de controlo. Os recursos humanos devem ser encarados como um recurso “natural” e organizacional com o intuito de promover uma sustentabilidade em matéria de vantagem competitiva. Esta nova filosofia de gestão incorpora igualmente a inovação como um ingrediente fundamental de sucesso e competitividade (Liyanage e Poon, 2002). Tal circunstância requer o desenvolvimento do potencial criativo da organização através de novas ideias, consagrando a criatividade e potencial inovacional dos recursos humanos, assim como encorajando a autonomia (Black e Porter, 2000). Da consagração da aprendizagem organizacional emergiram simultaneamente dilemas aos gestores, dado o seu papel fulcral nas questões de inovação e criatividade em termos organizacionais. Contudo, a noção de learning organization (LO) é-nos familiar desde há décadas (Costa, 2008).

2. Evolução das taxonomias organizacionais

As organizações existem desde a Antiguidade Clássica, mas até ao século XX a herança das práticas administrativas pendia claramente sobre o pensamento de gestão. De facto, só nos princípios do século XX, o tema em questão tomou forma enquanto corpo de conhecimentos teóricos (Hampton, 1983). Como iremos ver, cada abordagem procurou dar tónica a uma das cinco variáveis (tarefas, estrutura, pessoas, ambiente e tecnologia), omitindo ou menosprezando a um nível secundário todas as demais.

O conceito fundamental do taylorismo é então “*one and only best way*”, pelo que a busca do analista se resume à descoberta do desempenho ideal (Sousa, 1990). Para o efeito, Taylor desenvolveu a medida de tempos e o estudo de métodos, servindo-se de técnicas de observação das actividades dos operários nos seus postos de laboração (Ribas, 1989). Este método consistia na desagregação de cada tarefa de um colaborador nos seus movimentos físicos elementares que após serem cronometrados, eram recompostos de forma a minimizar o tempo de execução, tendo sempre presente o objecto da tarefa. Fayol por seu turno pretendeu apresentar um conjunto de princípios rígidos universalmente aplicáveis relativamente ao que devem ser as preocupações e funções de cada corpo gerente, no âmbito da cadeia hierárquica e o relacionamento ao longo da mesma (Ribas, 1989).

Posteriormente, Mayo instigou um trabalho de campo cujo objectivo primordial era estudar o impacto de diversas variáveis físicas na produtividade dos operários numa linha de montagem. Porém, os resultados das suas experiências foram de tal forma insólitos que decidiu investigar outras causas potenciais, pelo que, o seu modelo explicativo veio a incorporar variáveis psicossociológicas, isto face a um crescendo rol de críticas relativamente à visão taylorista da problemática em causa, que considerava o homem como mera engrenagem dos processos

produtivos e motivado unicamente por factores económicos, o que manifestamente revelava ser um vector analítico demasiado simplista da realidade (Ribas, 1989).

A abordagem estruturalista que teve origem em Max Weber veio da enfoque inter-organizacional, para além do enfoque intra-organizacional. Contrariamente a Taylor e Fayol, Weber não é um gestor profissional, mas sim um académico. Weber vai aplicar às organizações o seu método analítico que consistia na definição de um “tipo ideal”, ou seja, um modelo puro de organização (Sousa, 1990). A burocracia é uma forma de organização humana que se baseia na racionalidade, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objectivos. Por outro lado, Weber não considerou a burocracia como um sistema social, mas sim principalmente como um tipo de poder (Chiavenato, 1983). Neste sentido, podemos afirmar de forma inequívoca que a oposição frontal e definitiva da teoria das relações humanas face à teoria clássica caminhou lentamente para um segundo estágio: a teoria comportamental. Para explicitar o comportamento organizacional, a teoria comportamental enfoca no comportamento individual das pessoas dentro de um sistema fechado (a organização). Esta ideia levou ao desenvolvimento de abordagens sobre liderança, identificando como conseguir potenciar as motivações e atenuando os conflitos de índole organizacional e individual (Cardoso, 1992).

O conceito de desenvolvimento organizacional está umbilicalmente conectado aos conceitos de mudança e de capacidade adaptativa da organização à mudança, fruto da constante mutação ambiental, e da relação entre objectivos individuais e organizacionais. Pretendem-se pois, projectar sistemas organizacionais adaptativos com capacidade de incorporação das funções de desenvolvimento e adaptação. Basicamente os modelos respeitantes à realidade retratada configuram quatro variáveis essenciais: o meio ambiente, a organização, o grupo social e o indivíduo.

Na década de 50 do século passado, o biólogo alemão Von Bertalanffy construiu uma teoria interdisciplinar capaz de transcender os problemas exclusivos de cada ciência e proporcionar princípios e modelos gerais para todas as ciências envolvidas, e cuja denominação é a teoria geral dos sistemas. Esta teoria é essencialmente totalizante: os sistemas não podem ser plenamente compreendidos pela análise separada e exclusiva das partes de forma individual. A teoria dos sistemas decorre da teoria geral e fundamenta-se em três premissas: os sistemas existem dentro de sistemas, os sistemas são abertos, e as funções de um sistema dependem da sua estrutura (Katz e Kahn, 1970). Segundo a teoria dos sistemas, são abordadas como sistemas abertos pois o seu comportamento é probabilístico e não determinístico, são constituídas por partes menores, existe uma interdependência entre as diversas componentes da organização, a organização precisa de alcançar a homeostase, as organizações não possuem fronteiras ou limites claramente definidos, têm objectivos, e caracterizam-se pela morfogênese (Chiavenato, 1983).

A teoria da contingência surgiu a partir de uma série de pesquisas desenvolvidas com o intuito de verificar quais os modelos de estruturas organizacionais mais eficazes em determinados segmentos da indústria. Os resultados surpreendentemente conduziram a uma nova concepção organizacional: a estrutura de uma organização e o seu funcionamento são dependentes do seu interface com o exterior (Schein, 1972), pelo que, esta teoria sugere que uma organização é um sistema composto de subsistemas e delineado por limites identificáveis em relação ao supra-sistema ambiental.

Após estas teorias emergiu a teoria pós-burocrática, a qual se norteia pelos princípios da cadeia funcional em termos hierárquicos, diminuição de custos, cumprimentos dos procedimentos organizacionais, respeito pela hierarquia, divisão de tarefas standardizadas e promoção da produção standardizada (Jamali, Khoury e Sahyoun, 2006). As fraquezas evidenciadas por esta teoria face a um paradigma de crescente globalização e inovação tecnológica levou a que

autores como Peter Senge, Chris Argyris, Donald Schön e Margaret Wheatley afirmassem o conceito de LO. Esta taxonomia organizacional realça a necessidade de aprendizagem individual e organizacional através da utilização de recursos intangíveis, Rowley e Gibbs (2008) afirmam que já estamos perante *wise organizations*.

3. A learning organization

Qual a conotação ou a definição de uma LO? Alguns autores enfatizam a aprendizagem por parte de todos os colaboradores (Johnson, 2002), enquanto outros se focalizam na competitividade da organização (Cavaleri, 2008). Existe ainda outra corrente de pensamento que defende as competências e as funções de negócio (Lesser, 1990). Finalmente, diversos autores como Senge adoptam uma visão lata, a qual pressupõe a combinação de todas as perspectivas evidenciadas anteriormente. Desde que o termo LO foi popularizado por Senge, inúmeras definições floresceram na literatura de gestão (Loermans, 2002; Sankar, 2003). Não obstante, tal literatura revela intrinsecamente uma falta de precisão relativamente ao próprio conceito. Ortenbald (2001) enumera que apenas alguns autores, como por exemplo Argyris, tentaram criar tipologias de LOs. Nesse sentido, uma LO pode ser identificada tendo em conta quatro valências ontológicas: valores culturais, liderança, comunicação, e colaboradores.

Investigadores e estudiosos sugeriram que a aprendizagem contínua com o intuito de se adquirir novas competências, permite às organizações responder de forma eficiente às alterações em matéria de procura (Addleson, 2000). Através de uma educação e formação contínua, a alocação de recursos é essencial pois a capacidade de aprendizagem não é suficiente. Uma organização necessita igualmente de enfatizar de forma permanente o seu processo interno de crescimento, e para tal, uma cultura de aprendizagem incorpora um número considerável das características enunciadas. Primeiramente a organização deverá definir de forma clara os processos de aprendizagem, os quais deverão açambarcar a aprendizagem e formação, assim como o encorajamento e facilitação da aprendizagem dos colaboradores (Yeo, 2005). Secundariamente, uma organização deve ser suportada por um ambiente de aprendizagem, o qual se comprova pela liberdade de criação e falhanço, falhanço esse que não acarreta qualquer castigo em termos organizacionais (Bratton, 2001). Em terceiro lugar é uma organização desprovida de limites, na qual os membros desejam aprender e são “forçados” a partilhar conhecimento (DiBella, 2001). Finalmente, a inovação contínua (Cavaleri, 2004) é marcadamente uma característica de uma LO. Os líderes desempenham um papel fundamental, dado que não apenas geram um compromisso face à mudança (Senge, 1996), mas incrementam a capacidade de aprendizagem dos colaboradores. Numa palavra, compromisso/envolvimento e *empowerment* são claramente recomendáveis.

Os líderes das LOs têm a responsabilidade de comunicar os objectivos e metas organizacionais a todos os colaboradores. Nesse sentido a comunicação entre membros é essencial, pelo que, todos são receptores e transmissores de informação. Face ao exposto, West III e Meyer (1997) advogaram que uma rede de comunicação efectiva e eficiente para uma organização deveria promover a aprendizagem. A comunicação entre a gestão e os colaboradores, independentemente da sua verticalidade, permite a criação de conhecimento e partilha no seio de uma organização (Nesan e Holt, 2002). Adicionalmente, a comunicação é o elo de ligação entre o comportamento dos colaboradores e o seu desempenho organizacional. Aliás, tendo em atenção Soon (1999), uma simples dedução caracteriza este processo: quanto maior for o volume de conhecimento individual ou organizacional for comunicado, maior é o processo de crescimento deste. Consequentemente, a transferência de conhecimento é uma característica determinante das LOs. Se o contacto entre os colaboradores for incentivado, então o resultado será um elevado volume de transferência de conhecimento (Ortenblad, 2004), contudo o

crescimento do conhecimento não será definitivamente linear (Costa e Silva, 2007) devido à existência de dilemas éticos e morais nestas matérias.

No contexto de uma LO, os colaboradores não apenas executam as suas tarefas, como igualmente têm uma noção clara da sua importância no contexto organizacional, contribuindo assim de forma decisiva para os objectivos e metas organizacionais. Assim, todos os colaboradores estão alinhados face à estratégia organizacional. No entanto, para se atingir tal maturidade em matéria de recursos humanos, a organização deverá ter um processo de selecção apropriado, assim como uma política em matéria de recursos humanos. Tais programas devem ser reforçados através de uma visão que incorpore uma educação/formação contínua que actualize as competências dos colaboradores.

Contudo, alguns estudiosos questionam os valores de tais organizações. Será uma LO um organismo vivo, pois consiste num processo contínuo de motivação dos colaboradores, através de uma simbiose claramente entendida por todos na qual existe uma visão comum dos objectivos organizacionais, e a possibilidade de aprendizagem decorrente de situações, processos ou até competição intra-organizacional como forma de uma adaptação harmoniosa às constantes mudanças ambientais, assim como, melhorar a performance organizacional em matéria de competitividade (Gosh, 2004)? Ou é apenas uma aspiração organizacional, vislumbrada de forma cínica pelas equipas de colaboradores, as quais não acreditam que tal retórica é verdadeira (Garret, 1999)? Permitirá esta a emancipação e *empowerment* dos indivíduos, de forma a que estes maximizem o seu potencial enquanto colaboradores criativos e inovadores (Dymock e McCarthy, 2006)? Ou é uma ferramenta que pode ser transformada numa “arma” (Grievess, 2008)?

4. As dimensões da learning organization

Das secções anteriores, surge uma pergunta fundamental: até que ponto a natureza da LO difere das restantes taxonomias organizacionais? Uma clara diferença reside no facto de esta dar ênfase à utilização de recursos intangíveis e a sua consequente gestão, a qual se configura como extremamente complexa. Neste sentido, os gestores enfrentam desafios éticos e morais que previamente não existiram.

Desde os primórdios dos anos 90, que os académicos defendem que o conhecimento é possivelmente um recurso crítico, em detrimento do trabalho, tecnologia ou capital (Earl, 2001). Aliás, nas esferas das disciplinas de gestão e de estudos organizacionais é possível reconhecer diversas tendências analíticas que tentam identificar, compreender e gerir o conhecimento, assim como outros activos intangíveis (FASB, 2003; IAS, 2003); ou a performance em termos de desempenho do capital intelectual, humano e organizacional (Kaplan e Norton, 1992; Edvinsson e Malone, 1997; Sveiby, 1998); dados, informação e conhecimento (explícito) em termos da investigação nas tecnologias de informação e comunicação (Grant, 1991); as escolas de pensamento em matéria de gestão de conhecimento (Nonaka, 1991; Teece, 1998; Chua, 2002); e por fim, os conceitos sociológicos inerentes ao capital humano, social e cultural (Bourdieu, 1993).

No entanto, até recentemente, era impossível definir e identificar todos os recursos intangíveis de forma sistematizada, provavelmente decorrente da existência de inúmeras visões. Contudo, Gröjer (2001) perpetuou as seguintes categorias de recursos intangíveis: as que são pertença dos indivíduos (conhecimento tácito; sentimentos individuais, valores e objectivos; saúde e bem estar dos colaboradores; competência individual de avaliação, decisão, acção e comportamento; personalidade; qualificações formais e informais); as que resultam da interacção social (relações

personais/informais face às normas sociais existentes, sentimentos e tradições existentes entre os colaboradores que se conhecem, aspectos não regulados em matéria de relacionamento formal, tais como: confiança, compromisso, expectativas e obrigações; competência social; poder e reputação tendo por base as características pessoais); as que são partilhadas por grupos (idioma; tradições culturais e características nacionais; cultura organizacional, ambiente de trabalho, regras informais; normas sociais, valores, regras).

5. Modelos de avaliação das learning organizations

Após termos debatido as taxonomias organizacionais, a natureza e dimensões das LOs, o passo natural em termos de análise é verificar quais as metodologias existentes em matéria de avaliação das LOs. Até agora, a literatura apenas avaliou as LOs nas seguintes valências: desempenho económico; aprendizagem organizacional e individual; projecto de gestão do conhecimento; e avaliação da aprendizagem. E no que concerne à avaliação do seu posicionamento ético? Pois como anteriormente demonstrámos os gestores enfrentam uma diversidade de dilemas éticos e morais decorrentes da gestão dos denominados activos intangíveis.

Contudo, antes de abordarmos tais metodologias parece razoável debater o conceito de avaliação. A perspectiva tradicional refere avaliação como um processo que só se inicia quando já existe capacidade instalada e se negligencia os dados pré-existentes que podem assegurar uma melhor avaliação, a qual é exigida pela organização (Armitage e Bryant, 2003). O processo de avaliação deverá criar informação crítica, a qual irá permitir uma melhoria constante do processo, e como tal, este deve ser analisado à luz das seguintes questões:

- o que significa a estratégia organizacional, e como é que esta permite conhecer os objectivos ou metas organizacionais?
- qual o posicionamento em termos de capacidade instalada face à estrutura global e qual a função da estratégia organizacional?
- de que forma é que a capacidade instalada apoia a estratégia organizacional e os seus objectivos?
- que dados a organização necessita sobre a efectividade dos seus programas de capacidade instalada?
- como é que os dados serão utilizados?

O processo de avaliação exige uma transparência dos seus objectivos e as respostas a estas perguntas deverá levar à criação de uma metodologia no que concerne ao processo de medição. Perante a falta de transparência da avaliação esta tende a apresentar resultados desprovidos de relevância organizacional. Sendo assim, a avaliação é vital no processo de melhoria contínua da qualidade organizacional o qual implica existência de competitividade organizacional (Armitage e Bryant, 2003). Existe um panóplia considerável de modelos de avaliação que apresentam diferentes perspectivas se necessário, adaptando-se de forma a poder satisfazer as necessidades específicas da avaliação no seio da organização.

Os modelos de desempenho económico por exemplo são claramente os mais tradicionais em termos de difusão na literatura de gestão, contudo podemos discutir o valor de mercado de uma organização ou a análise SWOT (Freire, 1997); contudo uma análise exaustiva destes está fora

do âmbito deste artigo. Relativamente aos modelos de aprendizagem organizacional e individual temos por exemplo o modelo de Simons (1995), ou o modelo de Sun e Scott (2003). O modelo de Simons (1995) discute a existência de três níveis em termos da capacidade de aprendizagem: a capacidade de aprendizagem individual; a capacidade de aprendizagem de grupos; e por fim, a capacidade de aprendizagem organizacional. Estes três níveis de aprendizagem são baseados em três efeitos de feedback no que respeita às metas, actividades, medição e recompensas, como se ilustra na figura 1.

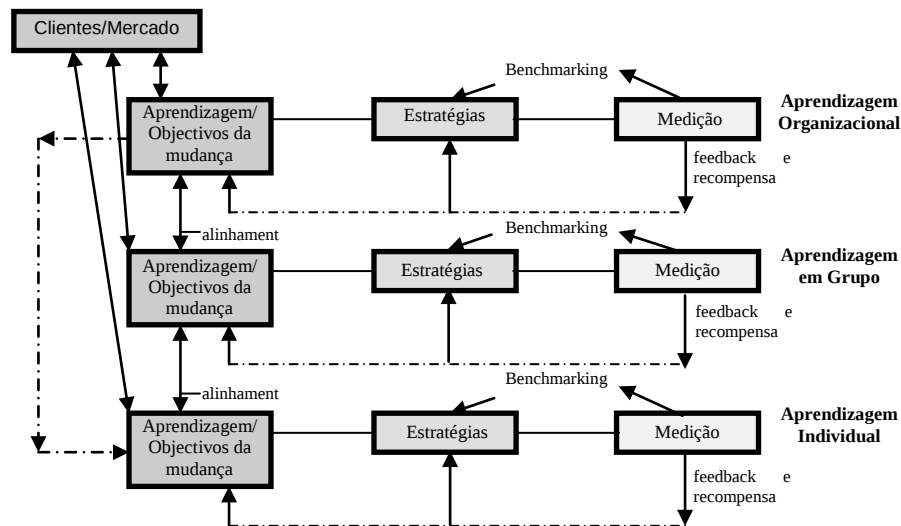


Figura 1 – Modelo de Simons

Por seu turno, o alinhamento das metas é o resultado de uma influência clara do ambiente externo e interno. Nesse sentido, é natural a existência de quatro fontes relativamente à origem das metas: ambiente; indivíduos; grupos; e gestão. O ideal é que estas fontes se posicionem no mesmo sentido. Além do mais, as metas individuais irão ser ajustadas em torno das metas do grupo e da organização, através de uma combinação clara de autonomia e liberdade em termos da escolha das próprias metas e as directrizes existentes em matéria de grupo e da organização. Deverá ser igualmente possível que os objectivos de grupo e organizacionais decorram dos objectivos individuais. Isto é uma demonstração inequívoca da combinação anteriormente referida.

A figura 2 sustenta como é que a metodologia conceptual de Sun e Scott (2003) pode agregar a aprendizagem individual à organizacional. Embora os indivíduos sejam os agentes de aprendizagem primários (Argyris e Schön, 1978; Huber, 1991), estes não aprendem de forma independente. Uma forma mais estável e produtiva de aprendizagem ocorre quando os indivíduos agem como um actor colectivo ou em grupo (Cook e Yanow, 1993).

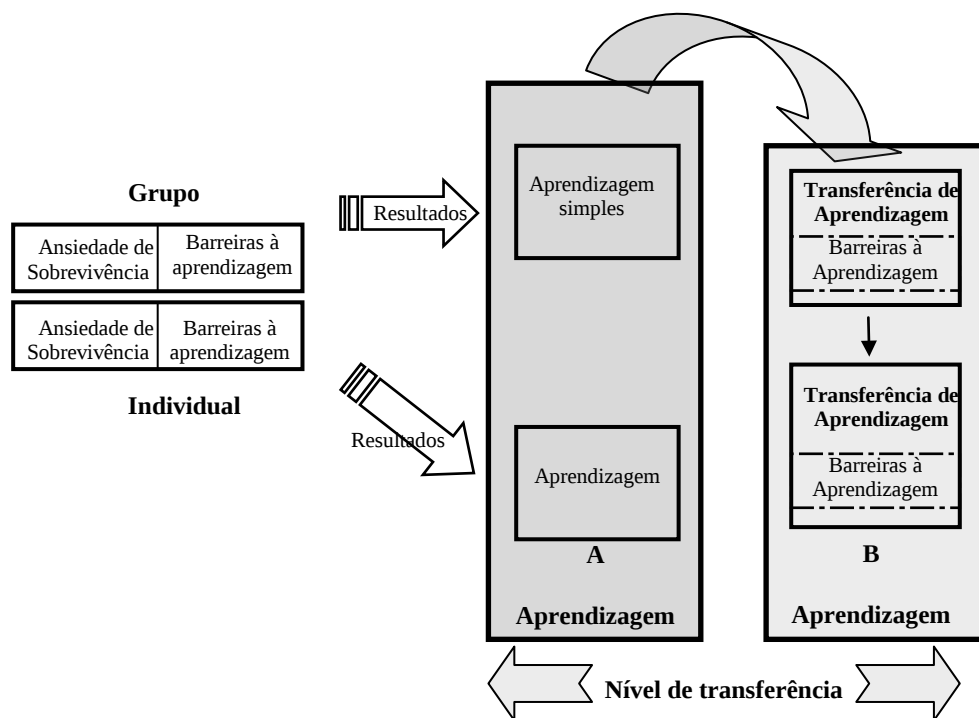


Figura 2 – Modelo de Sun e Scott

O tipo de aprendizagem depende da extensão das barreiras existentes em matéria de aprendizagem e as ansiedades de sobrevivência, cujos resultados promovem efeitos simples ou de *looping*. A aprendizagem deve ser então transferida para a organização e caso exista igualmente para a organização intermédia (se aplicável). No entanto, esta transferência de aprendizagem é impedida devido à existência das barreiras à aprendizagem (veja caixa B na figura 2), e lá deverão existir factores não inibidores da mesma, de modo a se conseguir minimizar a existência dessas barreiras.

A caixa 1 (veja figura 2) é o domínio dos teóricos da aprendizagem organizacional, enquanto a caixa B corresponde ao domínio dos estudiosos das LOs. Então, o grau de transferência de aprendizagem pelos diversos níveis de aprendizagem determina o hiato entre os dois fluxos, os quais são apresentados na figura 2. São as barreiras à aprendizagem que continuam a perpetuar o hiato entre o fluxo de aprendizagem organizacional descritivo e o fluxo de organização de aprendizagem prescritivo.

Por outro lado, o projecto de gestão do conhecimento pode ser avaliado através de vários modelos existentes, como por exemplo: Collinson e Parcell (2001); o modelo de Eco-inovação; e, o modelo de Ali e Ahmad (2006). O modelo de gestão do conhecimento de Collinson e Parcell (2001), tal como a figura 3 ilustra, já criou aproximadamente 700 comunidades virtuais no mundo inteiro quer de domínio público, quer de domínio privado.

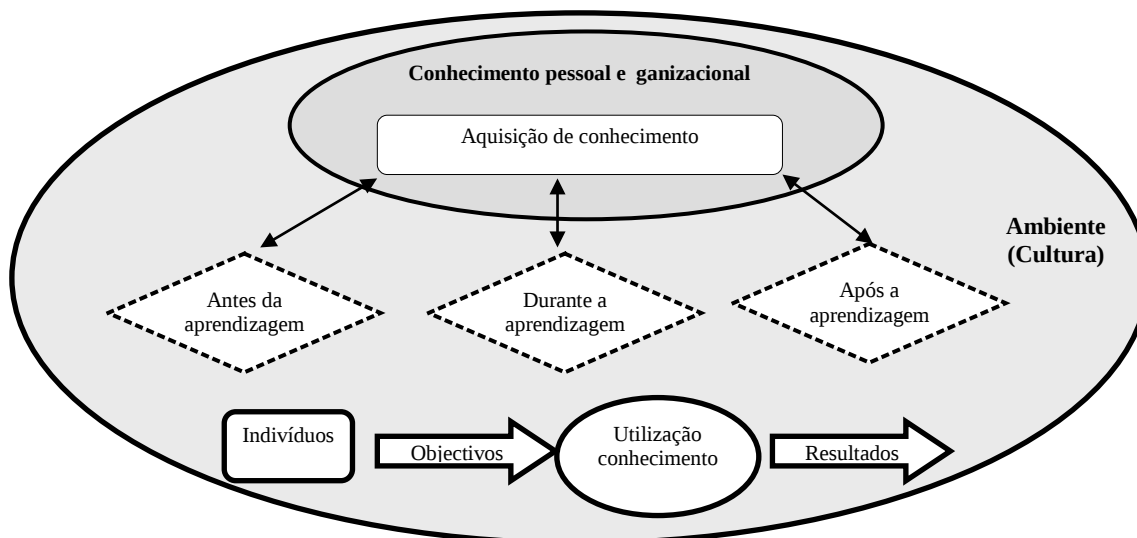


Figura 3 – Modelo de Collinson e Parcell

Durante a sua implementação os gestores devem prestar atenção aos seguintes procedimentos genéricos: processo de integração, barreiras culturais, e melhores práticas. Na realidade, durante um processo de aquisição ou fusão é fundamental para o sucesso organizacional que os gestores ajam de forma célere, dado que, conflitos culturais no seio das organizações estão bem documentos na literatura de gestão, e a qual argumenta que uma atitude pró-activa deve ser adoptada pelos gestores. Na realidade as melhores práticas são uma base fundamental nas organizações, o que significa que os gestores devem tentar identificar, capturar e partilhar as melhores práticas da organização. Uma forma de alcançar tal realidade é através da criação e apoio de comunidades organizacionais, estabelecendo igualmente uma cultura de melhoria e aprendizagem contínua sem esquecer a ética empresarial. Tendo em conta o referido anteriormente, os líderes são modelos e devem reforçar a partilha de conhecimento e a ética organizacional.

O modelo de eco-inovação focaliza os seus princípios basilares nas denominadas *starts-up*, as quais são predominantemente empresas chave em matéria de inovação, e essas organizações podem adquirir conhecimento através da experiência, experimentação ou aquisição (Tidd et al., 2002). Essencialmente o modelo cria ideias inovadoras no grupo composto pelos membros de todas as organizações do ecossistema. O propósito de tal modelo é avaliar ou explorar os problemas e oportunidades introduzidas por um dos membros do ecossistema, no qual o líder é qualquer organização que domina o ecossistema ou uma indústria em particular (figura 4).

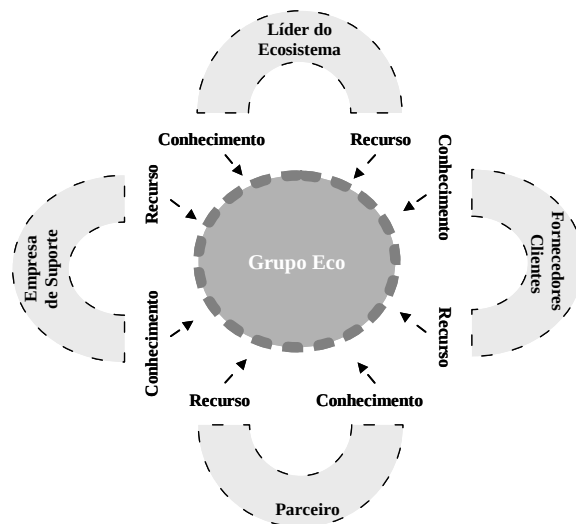


Figura 4 – Modelo Grupo Eco

O Grupo Eco é constituído por dois grupos: a comissão de avaliação e as equipas funcionais. A comissão de avaliação surge quando os membros das equipas funcionais são fornecidos ao Grupo Eco, e o próprio grupo designa ou elege uma equipa mais pequena para avaliar problemas, assuntos ou ideias que derivem do ambiente ou que sejam criadas pelas equipas de maior dimensão. Os membros da comissão de avaliação podem ainda fazer parte da equipa funcional de maior dimensão, mas a sua principal responsabilidade é avaliar a viabilidade e mérito dos problemas e ideias apresentados ao grupo. O grupo pode decidir que a comissão de avaliação possa assumir uma responsabilidade giratória compartilhada por todos os membros das equipas. Contudo, não existe uma dimensão perfeita ou rácio de membros para o Grupo Eco. O tamanho do grupo e relação dos membros está claramente dependente do ecossistema. A estrutura de Grupo Eco dever ser completamente plana, sem quadros de índole organizacional, ou seja, sem qualquer estrutura hierárquica.

O modelo de Ali e Ahmad (2006), o qual é descrito na figura 5 sugere que as forças ambientais são recursos organizacionais geograficamente, como seja o conhecimento ou os recursos humanos, poderão compelir a organização a iniciar um projecto de gestão do conhecimento.

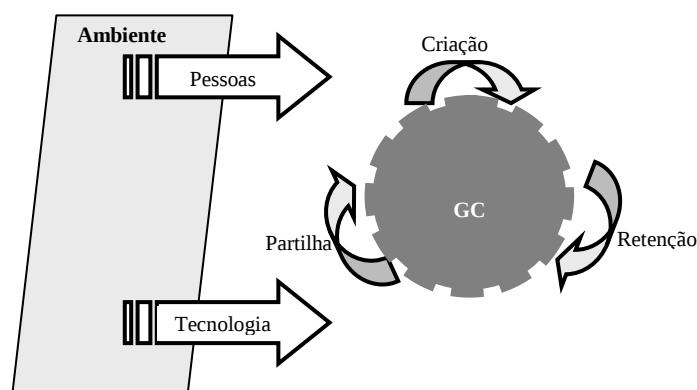


Figura 5 – Modelo de Ali e Ahmad

Através de uma combinação de pessoas, tecnologia, informação e energia o conhecimento progride permitindo que as estruturas produzam bens e serviços. Nesse sentido, os autores defendem que existem três componentes principalmente para que o conhecimento progrida:

criação; retenção; e, partilha. Qualquer tarefa envolve uma tomada de decisão, mas as melhores decisões dependem das circunstâncias e do conhecimento disponível, obrigando a um repensar das perspectivas teóricas existentes em matéria de tomada de decisão. A pressão temporal impõe que organizações capitalizem as lições aprendidas. No entanto, esta metodologia apresenta um elevado número de limitações, pois as decisões baseadas nas experiências passadas podem não ser as mais apropriadas. Por conseguinte, há uma necessidade de existir um nível sofisticado de know-how.

Finalmente, temos a metodologia de Kirkpatrick (1994) e o modelo CIRO proposto por Warr et al. (1970) para a avaliação do processo de aprendizagem. O modelo de Kirkpatrick foi utilizado de modos diferentes através de diversas organizações. Este modelo enferma numa recolha de dados em quatro níveis distintos, como indicado na figura 6.

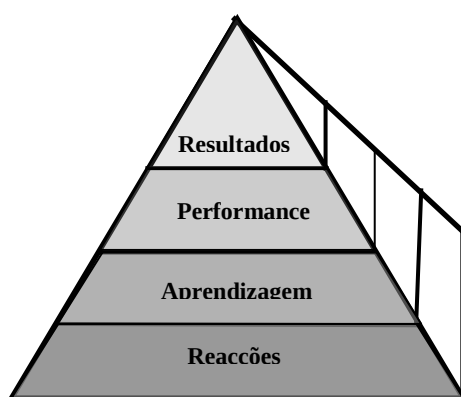


Figura 6 – Modelo de Kirkpatrick

Os níveis mais baixos apresentam um nível de importância elevado no que diz respeito aos que estão envolvidos no processo de formação e desenvolvimento da aprendizagem. O primeiro nível de avaliação pode fornecer dados inestimáveis em problemas que surgiram durante a instalação do programa de formação e, às vezes, uma visão crítica sobre a efectividade do programa de formação. Em suma, o nível de formação procura medir se o conhecimento e as competências contidas nos objectivos do programa educacional foram na verdade assimilados. Tal medição é normalmente alcançada através de um teste ou avaliação formal que empregue objectivos e medidas quantificáveis.

O nível de performance tenta medir o desempenho de uma tarefa durante um determinado período de tempo através de um conjunto de ferramentas de avaliação. Intimamente relacionado com este nível está o nível de resultados, o qual tenta mensurar o efeito que o programa tem sobre o desempenho global da estratégia organizacional. Tal análise não é facilmente alcançável devido à dificuldade de controlar as inúmeras variáveis que influenciam os resultados de desempenho. Contudo, e de forma frequente tal avaliação é impotente no nível de reacção imediato, e então, o processo de reforma da estratégia tem que enfatizar a verificação desse impacto nos objectivos organizacionais ou pelo menos, identificar alguma mudança significativa e pertinente na performance e atitudes dos colaboradores.

Por último, temos o modelo de avaliação descrito no trabalho de Warr et al. (1970). Esta metodologia, conhecida pelo acrónimo CIRO, é igualmente baseada em quatro categorias de medição, mas diferindo do modelo de Kirkpatrick em vários aspectos. As quatro dimensões de recolha de dados são: a avaliação do contexto; inputs da avaliação; avaliação da reacção; avaliação dos resultados.

Como sugere a designação do modelo, o primeiro nível tenta mensurar o contexto dentro do qual o programa de formação ocorre. Este escrutina a forma de identificação das necessidades em matéria de desempenho, o estabelecimento dos objectivos, e o modo como é que os objectivos suportam as competências necessárias. Adicionalmente, há que ter em consideração de que forma é que os componentes do programa reflectem a cultura organizacional e a estrutura organizacional. Este tipo de avaliação confirma ou caso contrário, demonstra se é necessário reformular o programa educacional. A próxima fase, avaliação da contribuição, tenta mensurar as diversas contribuições em termos do programa educacional, com uma visão de assistência aos gestores no processo de identificação da efectividade dos custos para a organização. Para se atingir esse fim, este foca os recursos necessários em matéria de desempenho, o conteúdo e os métodos de estruturação do programa educacional, a estrutura dos participantes, e os resultados decorrentes de programas similares.

Ao passo que no modelo de Kirkpatrick, a avaliação da reacção tenta mensurar de que forma é que os responsáveis pela aprendizagem reagiram ao programa educacional; o modelo CIRO utiliza as opiniões subjectivas dos participantes sobre o programa e quais as melhorias a implementar. Finalmente, a fase de resultados deveria mensurar a formação e os resultados em matéria do desenvolvimento dos objectivos do mesmo. Os autores diferenciam quatro níveis de avaliação: os resultados da aprendizagem nos colaboradores, os resultados em termos dos grupos de trabalho, resultados para as áreas organizacionais pertinentes, e finalmente, os resultados para a organização como um todo.

6. Metodologia conceptual

Nesta secção do artigo iremos então abordar as assumpções teóricas que sustentam e consubstanciam a metodologia conceptual, assim como, a estrutura da metodologia.

6.1. Assumpções teóricas

Tendo em atenção a secção anterior do artigo, facilmente vislumbramos que existe uma lacuna teórica no que concerne à análise do posicionamento ético das LOs. Face a esta situação, o objectivo da metodologia é permitir aos gestores e à sociedade monitorizar e avaliar de forma constante o posicionamento em termos éticos das LOs. Além do mais, esta metodologia conceptual tenta promover as melhores práticas em termos das LOs, pois tenta analisar o seu comportamento organizacional.

Com o intuito de alcançarmos o nosso objectivo, é fundamental aquilatar todas as assumpções teóricas da metodologia em causa. De facto, a metodologia incorpora instrumentos metodológicos de quatro disciplinas de investigação: estratégia empresarial; gestão da manutenção; e-learning; e ética. À primeira vista poderá parecer contraproducente ou até complexo combinar estas quatro disciplinas de investigação, mas a complexidade do contexto actual e das LOs claramente sugere e enfatiza a necessidade de uma metodologia multidisciplinar. De acordo com Fiévet (1992), a estratégia de uma organização é uma praxis que deverá apresentar as seguintes características: gerar dinamismo no sentido de flexibilidade, e não no sentido de acções definitivas; gerir a incerteza; e promover a flexibilidade para permitir adaptabilidade. Além do mais, um dos muitos instrumentos metodológicos que tal disciplina utiliza é a análise SWOT (Freire, 1997), a qual tem como intuito demonstrar o posicionamento organizacional em termos de competitividade e possibilidades de sobrevivência, e a qual irá ser manipulada para poder demonstrar antes o posicionamento ético da organização.

Por outro lado, podemos definir manutenção seja ela de carácter industrial ou de qualquer outra natureza, como a função que combina acções de gestão, técnica e económicas, aplicadas aos bens para optimização do seu ciclo de vida (Pinto, 1999), com o propósito de se obter uma elevada disponibilidade dos equipamentos. A gestão da manutenção irá nos facultar a utilização de uma análise metodológica designada de processo de auditoria interna permanente (PAIP). Apesar da utilização deste método pertencer ao contexto da manutenção face a equipamentos como descrito por Marimba e Farinha (2003), a verdade é que vamos manipular os seus princípios basilares com o intuito de nos poder servir como uma forma de diagnosticar, monitorizar e controlar os dilemas ético e morais que ocorrem no seio da organização.

O PAIP é um método de diagnóstico centrado em torno de uma sucessão de inquéritos, com três estágios analíticos: recolha de dados; e identificação do problema. Tal processo permitirá o estabelecimento de um plano de acção com o intuito de levar à prossecução de melhorias. Relativamente ao questionário para cada pergunta existem uma de quatro possíveis respostas: “sempre” (verifica-se sempre na organização); “quase sempre” (verifica-se quase sempre na organização); “quase nunca” (verifica-se ocasionalmente na organização); e “nunca” (nunca se verifica na organização). Sendo assim, o questionário é composto por duas partes: uma que corresponde às respostas das perguntas formuladas, e uma que permite a avaliação dos resultados obtidos. Devemos referir que estes questionários apresentam diversos itens, conforme as necessidades organizacionais decorrentes da dimensão e complexidade da organização. Além do mais, a cada possibilidade de resposta das diversas perguntas, é atribuído um grau de importância, em concordância com três cores: verde, amarelo, vermelho. Estas respostas funcionam como critério de eliminação. Verde é a resposta adequada (resposta desejável), ao passo que, o amarelo significa resposta excepcional (deverão existir em pequeno número, carecendo de melhoria imediata por parte da organização); e, por fim, o vermelho é sinónimo de resposta crítica (respostas que nunca deverão existir no seio organizativo).

No que diz respeito ao e-learning este pode ser caracterizado como o uso das novas tecnologias de informação e da Internet para melhorar o processo de aprendizagem através da facilitação e partilha de conteúdos em formato digital (Comissão Europeia, 2001). Apesar da sua juventude conceptual, é igualmente possível reconhecer na literatura de e-learning um instrumento metodológico extremamente útil para o nosso modelo conceptual, até porque tal tecnologia incorpora por norma duas valências fundamentais: práticas não éticas em torno da propriedade intelectual ou violação dos direitos de autor, assim como, violação da privacidade. Como as realidades enfatizadas também incorrem num projecto de gestão do conhecimento, então, o modelo de e-learning elaborado por Stahl (2002) é claramente uma mais-valia para a metodologia em construção.

Stahl (2002) advoga uma matriz conceptual envolvendo três níveis de análise: as percepções do impacto ético; a questão em causa; e finalmente, se estamos perante uma questão teórica ou prática. As percepções do impacto ético correspondem à distinção filosófica da moral, isto é, se estamos perante a moral descritiva, normativa ou meta-teórica. A dimensão seguinte incorre do processo evolutivo da actuação em sentido moral, dado que, historicamente as teorias da ética afirmam que tal é uma característica associada à individualidade (nível micro). Contudo, em qualquer sociedade moderna o indivíduo é substituído de forma crescente por actores colectivos que assumem o papel de actuação moral do indivíduo (nível meso). As questões ao nível meso são claramente perturbadoras em termos do equilíbrio das teorias éticas, pois a natureza do estado de actuação desses actores colectivos em termos morais é manifestamente dúbia. No entanto, é facilmente perceptível que estes tomam decisões, e dessa forma afectam os seus direitos e obrigações morais. Para além do nível micro e meso, existe ainda um nível macro em termos da moralidade e que na prática corresponde ao estado ou sociedade. É igualmente perceptível que a sociedade influencia as questões de natureza ética, pelo que deve ser considerada como um nível de raciocínio moral. Finalmente, a distinção entre questões teóricas

ou práticas é de todo compreensível, não sendo necessário por isso uma explicitação mais aprofundada. Finalmente, a ética do ponto de vista académico é um dos principais campos de investigação da Filosofia. Enquanto campo de investigação académico, a ética tenta distinguir o “bem” do “mal”, ou em termos mais abstractos o que se subentende como correcto ou errado. Contudo, desde os anos noventa que um número crescente de académicos e profissionais de díspares disciplinas tais como: a economia, a política, a gestão, sentiram necessidade de introduzir a ética nas suas disciplinas de investigação. Como consequência, iremos abordar dois instrumentos metodológicos da ética empresarial: os códigos de conduta e os códigos de ética.

Em termos genéricos os códigos de conduta ou códigos de comportamento são elaborados com o intuito de se antecipar e prevenir determinados comportamentos, os quais por norma são específicos; conflitos de interesses; negociação; suborno; e condutas impróprias. De acordo com Schneider e Baroux (2002) estes podem ser definidos como uma declaração que estabelece princípios, ética, regras de conduta e códigos de prática, ou ainda a responsabilidade das pessoas num ambiente organizacional. Schneider e Baroux afirmam igualmente que estes sofrem mutações ao longo do tempo, contudo é deveras útil ter em atenção a sua historicidade, pois é recorrente reconhecer problemas semelhantes de índole comportamental, apesar da tecnologia ou as circunstâncias sociais poderem ter um impacto profundo nas acções que são consideradas como proibidas. Face ao exposto advogamos a visão de Gotterbarm (2000), o qual defende que os códigos de conduta se situam entre os códigos de ética genéricos e os códigos de práticas ainda mais específicos. Na realidade, é extremamente comum que os códigos de ética expressem propósitos individuais e colectivos.

Códigos de ética em termos cronológicos são tão “velhos quanto a Antiguidade”, contudo não são sinónimo de lei (Bynum e Rogerson, 2003). Aliás, os códigos de ética raramente estruturam proibições detalhadas ou específicas. Ao invés, apontam um leque alargado de princípios que são estruturados para informar os indivíduos relativamente às suas acções (Gilman, 2005). Ou, de acordo com Pater e Van Gils (2003) estes podem ser escritos em documentos formais, os quais instituem os padrões morais que servirão de guia aos colaboradores ou à organização.

Contudo, para um melhor entendimento analítico dos códigos de ética é necessário entender a sua efectividade. Para autores, como Bivens (1993), Seib e Fitzpatrick (1995), e McNamara (2005) um código de ética efectivo tem de demonstrar aos intervenientes que quem o violar será punido. Simultaneamente, o código deverá encorajar a cooperação através de uma colaboração com os trabalhando ao invés de imporem um castigo imediato (Ayers e Braithwaite, 1992).

Apesar da lógica impecável de tais contribuições teóricas a verdade é que um problema surge, tal como expressado por Fairweather (2003): o que constitui um código ético incompleto? E o que constitui um código ético completo? A resposta para a primeira pergunta é referida acima. A segunda pergunta contudo impõe outra pergunta: será que o autor de qualquer código ético, ou qualquer outro código que imponha obrigações morais previu interpretações erróneas do código? Consequentemente, deverão estes explicitar o maior possível de circunstâncias dentro da sua área de competências? Contudo, sabemos que manifestamente impossível para o autor determinar a “possível conclusão” do seu código de ética ou prever tais comportamentos.

6.2. Estrutura conceptual da metodologia

Como previamente enunciado, o PAIP é um método de diagnóstico centrado em torno de uma sucessão de inquéritos, com três estágios analíticos: recolha de dados; análise da informação; e identificação do problema. Tal processo permitirá o estabelecimento de um plano de acção com o intuito de levar à prossecução de melhorias. Nesse sentido, o PAIP interage com o código de

ética da organização, o código de conduta organizacional e o projecto de gestão do conhecimento através de um processo de avaliação baseado em *feedbacks*.

Por outro lado, os resultados dos questionários (por cores) irão ser reflectidos na matriz analítica criada por Stahl (2002), demonstrando o “estado intermédio” em matéria de comportamento éticos e morais no seio da organização, tal como a figura 7 ilustra.

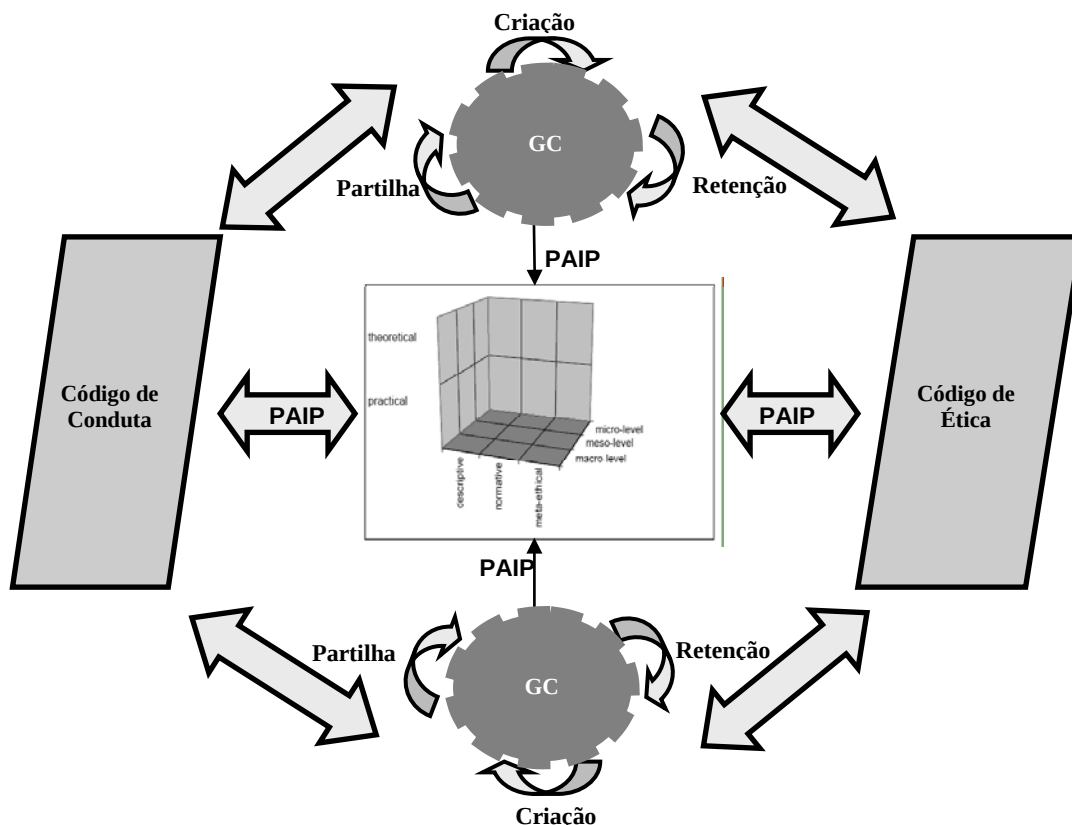


Figura 7 – Estrutura conceptual da fase 1 da metodologia

O conceito de “estado intermédio” significa um estágio analítico não final (fase 1), dado que, a sobrevivência e competitividade organizacional depende igualmente da análise que o mercado elabora do comportamento ético da organização no seu todo, e não somente o comportamento intra-organizacional, pelo que, uma “estado final” analítico é crucial (veja figura 8). Face ao exposto, a análise SWOT permitirá aquilatar sobre o posicionamento ético da organização face ao mercado, e se este lhe permitirá ser competitiva ou não dependendo do quadrante da matriz onde a organização se encontra.

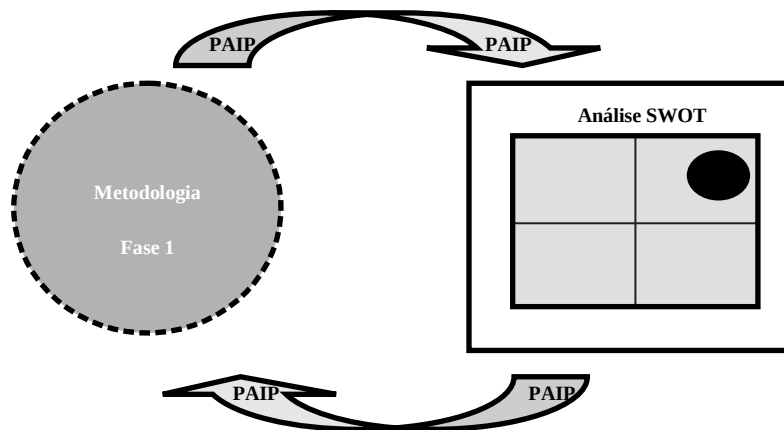


Figura 8 – Estrutura conceitual da fase 2 da metodologia

7. Conclusão

A correlação entre um sistema complexo e o seu ambiente ou contexto claramente induz a dilemas de difícil resolução. De facto, perante sistemas sociais, os limites são frequentemente nebulosos ou dúbios; o que por norma, acarreta normalmente uma opção de escolha teórica. Além do mais, a noção de “limite” é regularmente confundida com o conceito de “fronteira”.

Perante isto, será que podemos positivamente avaliar o posicionamento ético das LOs? A nossa convicção é que uma análise a longo prazo poder-nos-á facultar informações vitais de modo a podermos responder à pergunta em causa, devido ao processo de maturação das LOs quer no contexto mundial, quer no contexto nacional onde de facto as LO se assumem por norma nas filiais das multinacionais (sendo exemplos: a Microsoft, a Xerox, a Nestlé e a Honda).

Porém, os desafios éticos que surgem actualmente carecem de uma resposta imediata, sendo a natureza complexa e de difícil resolução. Neste sentido, a metodologia conceptual apresentada faz todo o sentido, pois permite uma análise comparativa e interactiva ao longo do tempo do processo de relacionamento de três valências fundamentais: dos valores organizacionais, dos valores da gestão e, dos valores dos colaboradores. É ainda de referir que este relacionamento tripartido é o âmago do PhD do primeiro autor, pelo que futuramente poderei apresentar resultados das análises organizacionais (Microsoft e Nestlé Portugal), assim como comentários serão extremamente úteis.

Agradecimentos

O autor deste artigo gostaria de agradecer a Mary Prior e ao Professor Simon Rogerson pelo seu contínuo apoio e orientação ao longo do projecto de PhD, assim como, ao colega e amigo Nuno Sotero Silva pelo contínuo apoio, amizade e críticas assazes.

Referências

- Abernathy, D. (1999). Leading-edge learning. *Training & Development*, 53(3): pp. 40-42.
- Addleson, M. (2000). What is good organization? Learning organizations, community and the rhetoric of the bottom line. *European Journal of Work & Organizational*, 9(2): pp. 233-252.
- Ali, H. e Ahmad, N. (2006). Knowledge management in Malaysian banks: a new paradigm. *Journal of Knowledge Management Practice*, 7(3).
- Argyris, C. e Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley, Reading.
- Armitage, A. e Bryant, R. (2003). *Teaching and Training in Post-Compulsory Education*. Open University Press, Maidenhead.
- Ayres, I. e Braithwaite, J. (1992). *Responsive regulation: transcending the deregulation debate*. Oxford University Press, New York.
- Bivens, T. (1993). Public relations, professionalism, and the public interest. *Journal of Business Ethics*, 12(2): pp. 117-126.
- Black, S. e Porter, I. (2000). *Management: meeting new challenges*. Prentice Hall, New York.
- Bourdieu, P. (1993). Ökonomisches kapital, kulturelles kapital, soziales kapital. In Kreckel, R. (Ed). *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, pp. 183-198.
- Bratton, J. (2001). Why workers are reluctant learners: the case of the Canadian pulp and paper industry. *Journal of Workplace Learning*, 12(7/8): pp. 333-343
- Bynum, T. e Rogerson, S. (2003). *Computer ethics and professional responsibility*. Blackwell Publishing, [S.l.].
- Cardoso, L. (1992). *Gestão estratégica: enfrentar a mudança*. IAPMEI, [S.l.].
- Cavaleri, S. (2004). Principles for designing pragmatic knowledge management systems. *The Learning Organization*, 11(4/5): pp. 312-321.
- Cavaleri, S. (2008). Are learning organizations pragmatic? *The Learning Organization*, 15(6): pp. 474-485.
- Chiavenato, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. Campus, Rio de Janeiro.
- Chua, A. (2002). Taxonomy of organizational knowledge. *Singapore Management Review*, 24(2): pp. 69-76.
- Collinson, C. e Parcell, G. (2001). *Learning to fly: practical knowledge management from leading and learning organizations*. Capstone Publishing Limited, Chichester.
- Comissão Europeia (2001). *The e-learning action plan*. Bruxelas: Comissão Europeia.
- Cook, S. e Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4): pp. 373-390.

Costa, G. (2008). Communities of practices- the future or return to the past- a sceptical approach. In Arias, M. e Torres-Coronas, T. (Eds.). Encyclopedia of Human Resources in Information Systems: challenges in e-HRM. Information Science Reference, Hershey, pp. 142-148.

Costa, G. e Silva, N. (2007). Knowledge management: how ethical is your organization's knowledge?. In Bynum, T. et al. (Eds.). ETHICOMP 2007. Global e-SCM Research Center, Tokyo, pp. 123-136.

DiBella, A.J. (2001). Learning practices: assessment and action for organizational improvement. Prentice Hall, New Jersey.

Dymock, D. e McCarthy, C. (2006). Towards a learning organization? Employee perception. The Learning Organization, 13(5): pp. 525-536.

Earl, M. (2001). Knowledge management strategies: toward a taxonomy. Journal of Management Information Systems, 18(1): pp. 215-233.

Edvinsson, L. e Malone, M. (1997). Intellectual capital: realizing your company's true value by finding its hidden brainpower. HarperBusiness, New York.

Fairweather, N. (2003). No, PAPA: why incomplete codes of ethics are worse than none at all. In Bynum, T. and Rogerson, S. (Eds.). Computer ethics and professional responsibility. Blackwell Publishing, [S.l.], pp. 142-155.

FASB (2003). Disclosures about intangible assets <http://www.fasb.org/project/intangibles> - Financial Accounting Standards Board (FASB). Norwalk: Financial Accounting Standards Board.

Fiévet, G. (1992). Da Estratégia Militar à Estratégia Empresarial. Edições Inquérito, [S.l.].

Freire, A. (1997). Estratégia- sucesso em Portugal. Verbo, Braga.

Garrat, B. (1999). The learning organization 15 years on: some personal reflections. The Learning Organization, 6(5): pp. 202-206.

Garvin, D. (1993). Building a learning organization. Harvard Business Review, 71(4), pp. 78-91.

Gilman, S. (2005). Ethics codes and codes of conduct as tools for promoting an ethical and professional public service: comparative successes and lessons. World Bank, Washington.

Gosh, A. (2004). Learning in strategic alliances: a Vygotskian perspective. The Learning Organization, 11(4): pp. 302-311.

Gotterbarn, D. (2000). Virtual information and the Software Engineering Code of Ethics. In Langford, D. (Ed.). Internet ethics. McMillan, London, pp. 200-215.

Grant, R. (1991). The resourced-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation. California Management Review, 33(3): pp. 114-135.

Grievies, J. (2008). Why should we abandon the idea of the learning organization. The Learning Organization, 15(6): pp. 463-473.

Gröjer, J. (2001). Intangibles and accounting classifications: in search of a classification strategy. *Accounting, Organizations & Society*, 26(7): pp. 695-713.

Hampton, D. (1983). *Administração contemporânea*. McGraw-Hill, São Paulo.

Huber, G. (1991). Organizational learning: the contributing process and the literatures. *Organization Science*, 2(1): pp. 88-115.

IAS 38 (2003). International accounting standards 38 intangible assets. International Accounting Standards Board. London: International Financial Reporting Standards.

Jamali, D., Khoury, G. e Sahyoun, H. (2006). From bureaucratic organizations to learning organizations: an evolutionary roadmap. *The Learning Organization*, 13(4): pp. 337-352.

Johnson, J.R. (2002). Leading the learning organization: portrait of four leaders. *Leadership & Organizational Development Journal*, 23(2): pp. 241-249.

Kaplan, R. e Norton, D. (1992). The balanced scorecard: measures that drive performance. *Harvard Business Review*, January-February: pp. 71-9.

Katz, D. and Kahn, R. (1970). *Psicologia social das organizações*. Atlas, São Paulo.

Lessen, R. (1990). *Developmental management principle of holistics business*. Blackwell, Oxford.

Liyanage, S. e Poon, P. (2002). Technology and innovation management learning in the knowledge economy. *The Journal of Management Development*, 22(7): pp. 579-602.

Loermans, J. (2002). Synergizing the learning organization and knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 6(3): pp. 285-294.

Marimba, A. e Farinha, T. (2003). Controlo e monitorização da gestão da manutenção: metodologia de auditoria interna permanente. In ESTG (Ed.). *3as JORNADAS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO INDUSTRIAL DA ESTG*, Leiria.

McNamara, C. (2005). Complete guide to ethics management: an ethics toolkit for managers. <http://www.managementhelp.org/ethics/ethxgde.htm> - Free Management Library (FML). Minnesota: Authenticity Consulting.

Nesan, J. e Holt, G. (2002). Assessment of organizational involvement in implementing empowerment. *Integrated Manufacturing Systems*, 13(4): pp. 201-211.

Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(4): pp. 96-104.

Ortenbald, A. (1999). On differences between organizational learning and learning organization. *Learning Organization*, 8(3): pp. 125-133.

Ortenblad, A. (2004). The learning organization: towards na integrated model. *The Learning Organization*, 11(2): pp. 129-144.

Pater, A. e Van Gils, A. (2003). Stimulating ethical decision-making in a business context: effects of ethical and professional codes. *European Management Journal*, 21(6): pp. 762-772.

Pinto, C. (1999). Organização e gestão da manutenção. Monitor - Projectos e Edições, Lda, Lisboa.

Ribas, F. (1989). Estruturas organizativas e informação na empresa. Editorial Domingos Parreira, Lisboa.

Rowley, J. e Gibbs, P. (2008). From learning organization to practically wise organization. The Learning Organization, 15(5): pp. 356-372.

Sankar, Y. (2003). Designing the learning organization as an information-processing system: some design principles from the systems paradigm and cybernetics. International Journal of Organization Theory & Behaviour, 6(4): pp. 501-521.

Schein, E. (1972). Psicología de la organización. Prentice-Hall, Mexico.

Schneider, S. e Baroux, J-L. (2002). Managing across cultures. 2nd ed. Prentice Hall, Upper Saddle River.

Seib, P. e Fitzpatrick, K. (2002). Public relations ethics, United States General Accounting Office. Washington: United States Printing Office.

Senge, P. (1996). Leading learning organizations. Training & Development, 50(12): pp. 36-37.

Simons, P. (1995). Learning in organizations. Comportamento Organizacional e Gestão, 1(2): pp. 173-186.

Sousa, A. (1990). Introdução à gestão: uma abordagem sistémica. Verbo, Lisboa.

Stahl, B. (2002). Ethical issues in e-teaching: a theoretical framework http://www.cse.dmu.ac.uk/~bstahl/publications/2002_Ethics_eteaching_framework.PDF - Centre for Computing and Social Responsibility (CCSR). Leicester: Du Montfort University.

Sun, P. e Scott, J. (2003). Exploring the divide-organizational learning and learning organization. The Learning Organization, 10(4): pp. 202-215.

Sunoo, B. (1999). How human resources supports knowledge sharing. Workforce, Crain Communications, Inc., 78(3): pp. 30-32.

Sveiby, K. (1998). Wissenskapital, das unentdeckte vermögen: immaterielle unternehmenswerte aufspüren, messen und steigern. Verlag Moderne Industrie, Landsberg.

Teece, D. (1998). Capturing value from knowledge assets: the new economy, markets for know-how, and intangible assets. California Management Review, 40(3): pp. 55-80.

Tidd, J. et al. (2002). Managing Innovation: Integrating Technological, Market, and Organizational Change. 2nd Edition. John Wiley & Sons, [S.l.].

Warr, P. et al. (1970). Evaluation of Management Training. Gower Press, London.

West III, P. e Meyer, D. (1997). Communicated knowledge as a learning foundation. The International Journal of Organizational Analysis, 5(1): pp. 25-58.

Yeo, R.K. (2005). Revisiting the roots of learning organization: a synthesis of the learning organization literature. The Learning Organization, 12(4): pp. 368-382.