



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ**

**UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR**

**Alessandra Magna Fernandes Schiarantolla**

**Aprendizagem Organizacional e Cultura de Aprendizagem nas  
Instituições de Ensino Superior Privadas: um estudo de caso  
numa IES tecnológica de Fortaleza**

**Fortaleza - Ceará**

**2008**



**FUNDAÇÃO EDSON QUEIROZ**

**UNIVERSIDADE DE FORTALEZA - UNIFOR**

**Alessandra Magna Fernandes Schiarantolla**

**Aprendizagem Organizacional e Cultura de Aprendizagem nas  
Instituições de Ensino Superior Privadas: um estudo de caso  
numa IES tecnológica de Fortaleza**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza – UNIFOR, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Administração.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Tarciso Leite - PhD

**Fortaleza – Ceará**

**2008**

**Alessandra Magna Fernandes Schiarantolla**

**Aprendizagem Organizacional e Cultura de Aprendizagem nas Instituições  
de Ensino Superior Privadas: um estudo de caso numa IES tecnológica de  
Fortaleza**

Dissertação julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em  
Administração de Empresas da Universidade de Fortaleza

Data de aprovação: 10/09/2008

Banca examinadora

Prof. Dr \_\_\_\_\_

Francisco Tarciso Leite (orientador UNIFOR)

Profa. Dra \_\_\_\_\_

Daniele Miranda de Oliveira Arruda Gomes (membro UNIFOR)

Prof. Dr \_\_\_\_\_

Fábio Perdigão Vasconcelos (membro UECE)

Dedico este trabalho a Maria e Chico, à minha amiga-irmã  
Gezênia e aos meus filhos Luna e João.

**Cada dia que amanhece assemelha-se a uma página em branco, na qual gravamos os nossos pensamentos, ações e atitudes. Na essência, cada dia é a preparação de nosso próprio amanhã. Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo, qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim.**

*Chico Xavier*

**A vida é um grande espetáculo. Só não consegue homenageá-la quem nunca penetrou dentro de seu próprio ser e perceber como é fantástica a construção da sua inteligência.**

**Um ladrão rouba um tesouro, mas não furta a inteligência. Uma crise destrói uma herança, mas não uma profissão. Não importa se você não tem dinheiro, você é uma pessoa rica, pois possui o maior de todos os capitais: a sua inteligência.**

*Augusto Cury*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e ensinamentos. Obrigada, Senhor do Amor!

A Chico, pai e amigo de todas as horas.

À minha mãe Maria, pelos valores éticos e morais, amor e carinho que me foram passados desde os primeiros anos de vida (*in memoriam*).

À Gezênia Guimarães, pela dedicação e amor, minha amiga-irmã inseparável, que me possibilitou chegar até aqui.

Ao amigo Lamarck Guimarães, pela grande ajuda.

Aos meus filhos, Luna e João. Pensando no melhor para eles, entrei com força e coragem neste caminho cheio de obstáculos. Valeu e valerá sempre!

Aos familiares, pela compreensão e pela força.

Ao meu orientador, professor Tarciso Leite, exemplo de ética e humanidade. Por me haver adotado e ensinado tanto, o meu muito obrigada!

Ao professor Francisco Pessoa, amigo e mestre, o meu obrigada por me haver aberto as portas sempre que precisei!

A professora Luciana Nepomuceno, colega de trabalho e amiga. Obrigada pela ajuda e pelo conhecimento que me emprestou nesta difícil trajetória!

A todos os membros da faculdade pesquisada, pela disposição e ajuda que me dedicaram.

Aos colegas da turma X, especialmente às amigas Marta D'Afonsêca e Márcia Zabdiele pelo apoio nos momentos difíceis.

Aos colegas da turma XIII, a Aroldo Paraguassu, por seus ingredientes principais: inteligência e ética, e a Maruza Vieira, pela grandiosa capacidade de ajudar ao próximo.

Aos meus alunos, por me possibilitar o conhecimento de minha verdadeira arte: ensinar.

A minha colaboradora Francilene Caetano, pelo comprometimento e ajuda.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para realização deste trabalho.

SCHIARANTOLLA, Alessandra Magna Fernandes. **Aprendizagem Organizacional e Cultura de Aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior Privadas**: um estudo de caso numa IES tecnológica de Fortaleza. 2008. 185f. Dissertação (Mestrado). Universidade de Fortaleza - UNIFOR, CMA, Fortaleza, 2008.

**Perfil da autora:** graduada em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Ceará e especialista em Gestão Executiva de Marketing pela Universidade Federal do Ceará.

## **RESUMO:**

A cultura organizacional tem sido considerada determinante no processo de aprendizagem organizacional, podendo representar uma barreira ou favorecer o processo de aprendizagem organizacional. Esta importante discussão fez surgir o objetivo deste estudo que buscou realizar um diagnóstico do processo de aprendizagem organizacional e a cultura de aprendizagem numa instituição de ensino superior privada de Fortaleza. Para o alcance deste objetivo realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como tipologia um estudo de caso numa IES tecnológica, com delineamento exploratório e descritivo. Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas aos diretores e aos coordenadores, contemplando-se assim a linha gerencial, tal como sugere Guaragna (2007), autor do modelo teórico utilizado nesta pesquisa, com ajuda de Crossan *et al.* (1999) de cujo modelo permitiu a análise dos níveis de aprendizagem na IES e do modelo de Bernardes (1999) para a cultura de aprendizagem. Através do *software* Atlas/TI, foi possível se proceder à análise de conteúdo de Bardin (1977). Os resultados demonstram a existência do processo de aprendizagem organizacional na IES ainda incipiente em virtude de uma pouca concentração de aprendizagem nos níveis de grupo e organizacional. Quanto à cultura de aprendizagem, com base em Bernardes (1999) as dimensões mais presentes são: o compartilhamento dos objetivos e a democratização das informações, sendo necessário fomentar-se um ambiente que incentive a aprendizagem, incluindo-se sistema de incentivos, além de visão sistêmica e ação monitorada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aprendizagem Organizacional. Cultura de Aprendizagem. Instituições de Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

The organizational culture has been considered important in the process of organizational learning and may represent a barrier or promote the process of organizational learning. This important debate has raised the goal of this study that sought perform a diagnosis of the learning organizational process and the organizational culture of learning in a private institution of higher education in Fortaleza. To reach the goal of this took place a search of a qualitative nature, with the typology a case study in an IES technology, with exploratory and descriptive design. We applied semi-structured to directors and coordinators, and are thus contemplating the line management, as suggested Guaragna (2007), author of the theoretical model used in this research, with help from Crossan et al. (1999) of the model allowed the analysis of levels of learning in the ISS and the model of Bernardes (1999) for the culture of learning. Through software Atlases / IT, it was possible to proceed to the analysis of the contents Bardin (1977). The results show the existence of the process of organizational learning in IES still nascent because of a low concentration of learning in the group and organizational levels. As for the culture of learning, based on Bernardes (1999) the dimensions are more present: the sharing of goals and democratization of information, and it is necessary to foster an environment that encourages learning, including incentive schemes, and vision systemic action and tracked.

**KEY WORDS:** Organizational Learning. Culture of Learning. Institutions of Higher Education.



# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

## Lista de quadros

<b>QUADROS</b>		<b>PÁGINA</b>
01	Quadro demonstrativo dos principais representantes e preocupações centrais das abordagens das manifestações do construtivismo na aprendizagem	25
02	Principais abordagens da aprendizagem organizacional	36
03	Concepções e níveis de aprendizagem	37
04	Relação da aprendizagem organizacional ao conhecimento	52
05	Definições de aprendizagem organizacional segundo as perspectivas e a natureza do estudo	60
06	Estrutura unificante do processo de aprendizagem: quatro processos através de três níveis.	62
07	Fatores que influenciam as IES em seu dia-a-dia	96
08	Perfil acadêmico da gestão de IES	97
09	Evolução histórica e legal dos cursos superiores de tecnologia no Brasil	102
10	Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa	116
11	Nomenclatura dos primeiros dígitos das falas	129
12	Análise das transcrições	136/162

## FIGURAS

01	Evolução das manifestações do construtivismo na aprendizagem de adultos	26
02	O aprender a aprender e os circuitos de aprendizagem	32
03	Aprendizagem organizacional como processo dinâmico	63
04	Modelo conceitual para o aprendizado organizacional	68
05	Fluxograma do modelo de Schein	72
06	Níveis da cultura organizacional	74
07	A cultura como elemento central da aprendizagem organizacional	79
08	Rede das categorias e subcategorias da aprendizagem organizacional e cultura de aprendizagem	125

09	Rede das categorias da aprendizagem organizacional e cultura de aprendizagem	128
10	Categoria intenção estratégica com o aprendizado, subcategorias e falas	129
11	Categoria componentes do aprendizado, subcategorias e falas	131
12	Categoria viabilizadores do aprendizado, subcategorias e falas	132
13	Categoria cultura de aprendizagem, subcategorias e falas	133
14	Categoria gestão do aprendizado, subcategorias e falas	134
15	Categoria níveis de aprendizagem, subcategorias e falas	135

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>1. APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL</b>	20
1.1 Conceito de Aprendizado de Indivíduos	20
1.2 Os Indivíduos no Processo de Aprendizagem nas Empresas	28
1.3 Distinções entre Aprendizagem Organizacional ( <i>Organizational Learning</i> ) e Organizações de Aprendizagem ( <i>Learning Organization</i> )	34
1.4 Barreiras e Facilitadores da Aprendizagem Organizacional	43
1.5 A dinâmica de Mudança, Inovação e Melhoria Contínua	48
1.6 Relações entre Aprendizagem Organizacional e Conhecimento	52
1.7 Aprendizagem como Processo Organizacional: Conceitos e Modelos	58
<b>2 CULTURA ORGANIZACIONAL</b>	70
2.1 Cultura de Aprendizagem	76
<b>3 INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR</b>	82
3.1 Instituições de Ensino Superior: a realidade mundial e nacional	83
3.2 Instituições de Ensino Superior como Organizações	88
3.3 Os Cursos Tecnológicos	100
3.4 A Faculdade Alfatec	105
<b>4 METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	113
4.1 Problema de Pesquisa	114
4.2 Caracterização de Pesquisa	115
4.3 Universo de Estudo e Amostra	117
4.4 Procedimentos de Pesquisa e Coleta de Dados	118
4.5 Pré-Teste	120

4.6 Análise dos Dados	122
<b>5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PRÉ-TESTE</b>	126
<b>CONCLUSÃO</b>	163
<b>REFERÊNCIAS</b>	171
<b>APÊNDICE 1 – Roteiro de Entrevista</b>	182

## INTRODUÇÃO

A evolução econômica e social tem sido acompanhada pela migração do poder, o que se observa em três estágios distintos: na época dos latifúndios, por exemplo, o poder estava nas mãos de quem tinha a posse de terras; em seguida este poder migrou para os detentores de máquinas/capital na sociedade industrial. Atualmente o poder é de quem tem conhecimento.

Estamos a meio caminho de uma das grandes transformações do mundo – na qual séculos são comprimidos em décadas. Esta transformação é de uma sociedade na qual o capital financeiro e físico foi o recurso dominante dos negócios para uma na qual o recurso dominante será o conhecimento (DRUCKER, 1999, p. 8).

De acordo com Mariotti (1999), o conhecimento tem aumentado cada vez mais em menos tempo, o que implica em que um maior número de pessoas precisa aprender cada vez mais em menos tempo, entretanto o aprendizado deve ser contínuo. Diante dessa perspectiva as escolas não bastam, é preciso que as empresas dividam esse papel, e isso não se resume puramente aos treinamentos e desenvolvimento no sentido tradicional, e sim a um processo muito mais abrangente ao qual o autor denomina “educação organizacional continuada” (MARIOTTI, 1999, p. 23).

Para De Geus (1998), a migração do mundo dominado pelo capital para o mundo dominado pelo conhecimento explica o interesse pelo aprendizado organizacional, pois os gerentes reconhecem que “[...] sem aprendizagem organizacional, o principal ativo destas empresas ficará estagnado e concorrentes passarão à sua frente [...]”. Governos, empresas e pessoas têm investido consideráveis cifras de dinheiro e tempo na obtenção do conhecimento, que é a mercadoria mais desejada da face da terra (VASCONCELOS, A. 2004, p.60).

No cenário competitivo imerso no qual estão as organizações, há intensa cobrança por estratégias que gerem sustentabilidade e garantam níveis ideais de competitividade. A consciência de que grande parte da capacidade competitiva das organizações está nas pessoas tem se manifestado entre os gestores, de tal forma que a aprendizagem tem sido tratada como questão estratégica nas empresas, já que o conhecimento somente será produto da aprendizagem se se conhecer o que se aprende (CARVALHO, 1999, p. 26).

As Instituições de Ensino Superior - IES também são organizações e, como tal, habitam ambientes competitivos. De acordo com Porto e Régnier (2003), as matrículas no ensino de nível superior no mundo praticamente dobraram no período de 20 anos. Os autores ainda citam dados levantados pela UNESCO segundo a qual num período de 15 anos (1980-1995) o número de estudantes no ensino superior cresceu em todo mundo.

De acordo com Ministério da Educação e Desporto - MEC (2005), no Brasil o número de IES em 2004 cresceu 83% comparado a 1999 e 8% comparado a 2003. Em relação às IES particulares, em 2004, o crescimento foi de 66% comparado a 1999 e de 7% quando comparado a 2003, sendo que ‘Centros de Tecnologia’ foi a classificação que registrou maior crescimento em relação ao ano de 2004: 54%. De acordo com Cunha (2003), este crescimento teve início no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso-FHC em 1994, que idealizou uma conexão entre o desenvolvimento científico e tecnológico de um lado, e o desenvolvimento econômico de outro.

Na concepção do autor, uma das mais importantes decisões da equipe de dirigentes do MEC fora a escolha do projeto escrito por Darcy Ribeiro, que logo mais adiante faria concretizar-se a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Federal (LDB No 9.493/96). Foi a partir de então que, na opinião de Pereira e Forte (2003), o número de instituições privadas de ensino superior cresceu de forma acelerada. Segundo Pereira e Forte (2003) e Cunha (2003), a LDB determinou que “a educação superior será ministrada em instituição de ensino superior pública ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização” (Decreto No. 3.860, de 09 de julho de 2001). As mudanças neste cenário impuseram às IES a voltarem suas atenções não só para geração de conhecimento como também para estratégias competitivas sustentáveis.

Faleiro (2001, p. 75) mostrou em sua pesquisa sobre os cursos de administração do Brasil, filiados à Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD, que a cúpula administrativa dessas IES compreende que a habilidade de aprender da escola, do departamento ou do curso é essencial para: “a) obtenção de vantagens competitivas; b) visualização do processo de aprendizagem organizacional como fator chave às melhorias; c) consideração do aprendizado do professor como um investimento e entendimento de que a aprendizagem organizacional é fundamental para o futuro do curso”.

O novo impera no atual cenário, pois novas tecnologias, novos consumidores, novos competidores, novos desafios, enfim, novos mercados permeiam a esfera organizacional de tal forma que somente sobreviverão as organizações inerentemente mais flexíveis, mais adaptáveis, capazes de reinventarem-se continuamente, é o que defendem autores como Carvalho (1999), Fleury e Fleury (1997) e Senge (2003). Para eles, a fonte básica de toda vantagem competitiva está na capacidade de uma empresa em aprender mais rápido que seus concorrentes.

Entretanto, a cultura organizacional, tida por Bernardes (1999) como centro do processo de aprendizagem, exerce força determinante no referido processo. A ligação entre cultura e aprendizagem não ocorre somente pelo fato de a cultura ser, conforme Fleury e Fleury (1997), resultado de uma aprendizagem, mas, principalmente, por ser o alimento do processo de aprendizagem, de tal forma que todas as condições para que o processo de aprendizagem ocorra estão diretamente ligadas à cultura da organização.

A partir do exposto, surgiu o seguinte problema de pesquisa: **como ocorrem o processo de aprendizagem organizacional e a cultura de aprendizagem nas Instituições de Ensino Superior Privadas?**

O objetivo geral deste estudo é, portanto o de realizar um diagnóstico do processo e da cultura de aprendizagem organizacional em uma IES tecnológica e particular de Fortaleza. Como complementação, traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

1. identificar o processo de aprendizagem organizacional à luz de Guaragna (2007);
2. identificar os níveis de aprendizagem à luz de Crossan *et al.* (1999);
3. identificar a cultura de aprendizagem à luz de Bernardes (1999).

Os pressupostos deste estudo foram elaborados a partir da vivência profissional da autora dentro da IES investigada e representaram respostas prévias à questão anteriormente formulada:

1. a fase de mudança cultural enfrentada pela IES a conduz para uma cultura de aprendizagem organizacional;
2. o processo de aprendizagem organizacional na IES apresenta fases carentes de uma mudança profunda que o permitam transcorrer, sendo, portanto, considerado fraco;
3. dentre os níveis de aprendizagem, o nível individual é mais forte e o nível organizacional é mais fraco.

Esta pesquisa justifica-se pela competição vivenciada pelas organizações e pelo interesse crescente voltado à aprendizagem organizacional. Observa-se o caráter urgencial no que tange a capacitação das empresas para alcançarem êxito em meio a um ambiente que produz aceleradas mudanças.

Descartando a possibilidade de mais um modismo, Cardoso (2002) destaca a importância e aplicabilidade do tema e elenca alguns fatores responsáveis pela tônica atual colocada na aprendizagem organizacional:

- “o caráter integrativo do próprio conceito que articula vários níveis de análise: individual, grupal e organizacional”;
- “o caráter dinâmico do conceito que realça a natureza de contínua e permanente mudança nas organizações”;
- “a consciência crescente de que a aprendizagem organizacional é a chave da competitividade, a chave da adaptação rápida e eficaz à mudança”;
- “a consciência da profunda influência que as velozes e imprevisíveis mudanças ambientais têm sobre as organizações, o que implica que estas possam, no sentido da sua sobrevivência, aprender a um ritmo que equipare ou exceda a mudança que ocorre no seu meio envolvente”;
- “a alteração da natureza do trabalho, que vai no sentido de uma crescente importância da gestão da informação e do conhecimento – a aprendizagem como essência do próprio trabalho, como núcleo da própria atividade produtiva” (CARDOSO, 2000, p.96).



Para Easterby-Smith e Araújo (2001), o campo de estudo da aprendizagem organizacional muito tem contribuído para:

- atrair atenção de acadêmicos de disciplinas díspares como sociologia, psicologia, educação, administração, estratégia de negócios e economia;
- despertar a percepção de consultores e companhias da importância comercial da aprendizagem organizacional, de tal forma que trabalhar com a disseminação do conhecimento nas organizações tornou-se fonte geradora de capital.

Ambiente de profundas e rápidas mudanças; competição; importância da informação, do conhecimento e da aprendizagem; somam o cenário em que também se emergem as Instituições de Ensino Superior.

Recentemente, em decorrência do avanço numérico no Brasil, as Instituições de Ensino Superior têm percebido a necessidade de se manterem em seus mercados competitivos. De acordo com dados fornecidos pelo SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI, há uma crise no ensino superior e algo que precisa mudar no nível das Instituições de Ensino Superior é que, além de criativas, devem

ser capaz de refletir sobre si mesma, por auto-avaliação, assumindo as suas contradições e sendo vetor para mudanças que devem acontecer no mundo e reconhecendo a incerteza como sua constante possibilidade. A Reforma Universitária deve ocorrer com a participação de seus integrantes e da sociedade (SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI, 2003, p.7).

Diante do exposto, da significativa contribuição teórica desta pesquisa em função da fusão original de dois modelos ainda não explorados como os de Guaragna (2007) e de Bernardes (1999), na busca de se alcançar o objetivo anteriormente mencionado, e da originalidade e grande contribuição prática em virtude de raros e incipientes estudos que investigam o processo de aprendizagem organizacional, percebe-se a importância do estudo da aprendizagem organizacional e da cultura de aprendizagem no âmbito das Instituições de Ensino Superior.

Para desvendar questões acerca da aprendizagem organizacional e da cultura de aprendizagem nas IES, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como tipologia um estudo de caso numa IES tecnológica particular de Fortaleza, pois trata-se de um estudo com caráter de profundidade e detalhamento, exploratório e descritivo.

Foram aplicadas entrevistas semi-estruturadas aos diretores da mantenedora e da mantida e aos coordenadores, contemplando-se assim a linha gerencial, tal como sugere Guaragna (2007), não só pela própria natureza de suas ações profissionais, como pelas questões pertencentes ao modelo eleito, às quais estão direcionadas aos ocupantes dos mais altos escalões da organização. Também procedeu-se à leitura de documentos contidos no interior da instituição. Os dados coletados foram submetidos a uma análise documental e de conteúdo, esta última por meio do *software* ATLAS/TI.

Os capítulos teóricos seguiram as estruturas apresentadas abaixo:

No primeiro capítulo, apresenta-se Aprendizagem Organizacional, onde são explicados: O Conceito de Aprendizagem de Indivíduos; Os Indivíduos no Processo de Aprendizagem nas Empresas; As Distinções entre Aprendizagem Organizacional (*Organizational Learning*) e Organizações de Aprendizagem (*Learning Organization*); As Barreiras e Os Facilitadores da Aprendizagem Organizacional; A Dinâmica de Mudança, Inovação e Melhoria Contínua; As Relações entre Aprendizagem Organizacional e Conhecimento e A Aprendizagem como Processo Organizacional, seus Conceitos e Modelos.

O segundo capítulo contempla Cultura Organizacional e Cultura de Aprendizagem

O terceiro capítulo traz um referencial de Instituição de Ensino Superior, assim contemplando os seguintes tópicos: Instituições de Ensino Superior - a realidade mundial e nacional; Instituições de Ensino Superior como Organizações; Os cursos tecnológicos e a Faculdade Alfatec.

No capítulo quatro estão expostos detalhes da metodologia utilizada para a realização da pesquisa, destacando os passos adotados para se atingir os objetivos propostos.

Finalizando a pesquisa, no quarto capítulo, tem-se a Análise dos Resultados efetuada a partir do estudo teórico, aplicação das entrevistas aos diretores, aos coordenadores e a um ex-diretor da IES investigada.

Por fim, seguem-se as conclusões e considerações finais sobre o estudo.

**CAPÍTULO I**  
**APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

# **1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL**

A aprendizagem organizacional tem sido tema presente nas pautas organizacionais, em vista da consciência dos gestores de que grande parte da capacidade competitiva das organizações está nas pessoas. Assim, a aprendizagem tem sido tratada como questão estratégica nas empresas, já que o conhecimento somente será produto da aprendizagem se se conhecer o que se aprende.

A expressão “aprendizagem organizacional” é, na verdade, uma metáfora adaptada à esfera organizacional, pois aprendizagem é algo inerente aos seres humanos. Dessa forma, é através dos indivíduos que toda aprendizagem ocorre nas organizações. Nesse contexto, identificou-se a necessidade primeira de entender o termo aprendizagem.

## **1.1 Conceito de Aprendizado de Indivíduos**

Em virtude de seu alto teor subjetivo e dinâmico, a compreensão do termo aprendizagem demanda o entendimento de sua essência, dos fatores que levam à sua aquisição, e, especificamente no caso deste estudo, da compreensão dos motivos que levam os adultos a aprenderem. Esses aspectos serão abordados neste tópico e servirão de suporte para o entendimento da aprendizagem organizacional.

Durante a vida humana, a aprendizagem tem início antes mesmo do nascimento e acompanha o indivíduo ao longo de toda sua existência. A pretensão de se compreender as atitudes e o comportamento humano, seus ideais, suas crenças, suas habilidades e os conhecimentos que absorvem em suas vidas, passa, necessariamente pela compreensão do processo de aprendizagem. É através da aprendizagem que os indivíduos se afirmam como seres racionais, constituem suas personalidades, se preparam para cumprir o papel que lhes é reservado na sociedade em que habitam e se munem de ferramentas para enfrentar todas as formas de competição, em busca de sobressaírem-se nos diversos segmentos da vida.

O progresso da ciência e a evolução no campo tecnológico, bem como a transformação dos processos produtivos ocorridos pela crescente busca da competitividade, têm pressionado os indivíduos a reciclarem seus saberes e competências adquiridas, segundo o que defende Delors (1999). Para o autor, tais saberes e competências, em sua formação inicial, tornam-se, rapidamente obsoletos exigindo o desenvolvimento da formação profissional permanente. Assim cabe aos indivíduos a busca constante de atualização e adaptação contínua às atuais condições tanto de vida quanto de trabalho, na busca da sobrevivência, crescimento e realização pessoal e profissional.

Por serem compostas essencialmente por indivíduos, as organizações contemporâneas, no esforço de garantir sua sobrevivência e viabilizar estratégias que as mantenham competitivas no atual cenário, têm se voltado para dentro de si e percebido na aprendizagem dos indivíduos a oportunidade de evoluírem, sobressaírem-se em seus ambientes e segmentos de atuação.

A aprendizagem envolve o aspecto individual de pessoas que fazem parte das organizações, e o aspecto organizacional que diz respeito à forma como os problemas são resolvidos, além dos padrões operacionais da instituição. Dogson (1993 apud TAKAHASHI, 2007), referindo-se ao processo de aprendizagem nas organizações, defende que é preciso se concentrar em estudos sobre a aprendizagem individual ocorrida na esfera organizacional. Assim, surge a necessidade de que sejam postulados aspectos importantes da aprendizagem em sua essência.

Para Ferreira (2004), aprendizagem deriva do verbo aprender, que significa:

- tomar conhecimento de algo;
- tornar-se capaz de algo em virtude de estudo, observação, experiência, etc.;
- tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória (FERREIRA, A., 2004, p. 54).

Fleury e Fleury (1997) e Carvalho (1999) adicionam o caráter contínuo do processo de aprendizagem à idéia de Ferreira (2004), anteriormente mencionada, defendendo que o termo “aprender” tem um alcance substancialmente mais amplo que estudar nos livros, pesquisar na

Internet, memorizar conhecimentos e informações. Em sua essência, o termo aprendizagem representa um processo contínuo de aquisição de novas formas de conduta, ou modificação de formas de conduta anterior (FLEURY e FLEURY, 1997).

Para enfatizar a idéia de continuidade e manutenção do processo de aprendizagem, Carvalho (1999) cita um célebre pensamento de Albert Einstein: “(...) fascina-me a luta pela vida e a persistência com que os pombos lutam por seu alimento; é um aprendizado e um exemplo para que lutemos por nossos ideais, não importa as dificuldades que tenhamos de enfrentar!”. Entretanto, além de a perseverança agir como impulsionador da aprendizagem, as experiências de vida contribuem para a formação do aprendizado nos indivíduos. Prange (2001, p. 49) defende que “a aprendizagem pela experiência é um componente genuíno de quase todas as abordagens”.

Aprendizagem continuada está ligada ao aprender e ensinar sempre, pois o que se aprende deve ser passado adiante. Para Mariotti (1999), a educação mobiliza os potenciais individuais não se restringindo, meramente, a uma imposição externa. Deve ser aceita, principalmente, a mudança que a aprendizagem irá proporcionar nos indivíduos.

Trata-se de um caminho de mão dupla. Ensinar é ensinar a ensinar e aprender é aprender a aprender. Não estamos falando, portanto, numa simples transmissão de conhecimento, na expectativa de sua aceitação passiva. Até porque, sendo a educação um componente da cultura, seu surgimento e evolução implicam mudança. Trata-se, portanto, de um fluxo contínuo, que não mais se limita à chamada educação intencional. Num sentido mais amplo, o processo é espontâneo e não admite fronteiras (Mariotti, 1999, p. 24).

Pelas mudanças que encoraja, a aprendizagem é considerada, por Eduardo Guaragna, um fator motivacional. Para o autor, a aprendizagem é um importante meio para se obter a auto-estima pelo estímulo à percepção que aquela permite, além de exercitar a reflexão, promover a experimentação e as ações de mudança em um nível interno, pessoal. A aprendizagem leva à auto-realização por permitir que cada indivíduo evolua a fim de se tornar alguém potencialmente capaz (GUARAGNA, 2007).

Nesse processo evolutivo do indivíduo, a análise da aprendizagem se faz possível se for tratada do ponto de vista pedagógico ou andragógico (ensino de adultos e abordagem norteadora deste estudo). Para Knowles (1984 apud HIROTA e FORMOSO, 2000), o que

diferencia as duas abordagens é fundamentalmente a bagagem histórica, social e cultural trazida pelo adulto ao processo de aprendizagem, sendo que esta abordagem pode representar barreiras à aprendizagem, em decorrência de preconceitos ou modelos mentais; ou mesmo favorecer o processo, em vista da troca de experiências. O autor ainda menciona que os adultos não aprendem para satisfazer expectativas dos outros (externas), e sim pela sua necessidade de solucionar problemas, desempenhar melhor seu trabalho (função), viver melhor estando mais satisfeito consigo mesmo.

Para o criador da andragogia, Knowels (1973 apud TEIXEIRA, 2005), esta pauta-se em quatro premissas principais sobre adultos aprendizes: a) adultos possuem uma necessidade psicológica muito grande de ser autogeridos; b) suas experiências passadas são uma rica fonte de aprendizado; c) sua disposição para aprender encontra-se diretamente ligada com o que eles precisam aprender ou fazer para cumprir seus papéis na sociedade; e d) sua orientação para aprender é centrada nos problemas ao invés de centrar-se no conteúdo.

A partir das idéias mencionadas, surge a necessidade de adentrar e refletir acerca da visão construtivista da aprendizagem. Grohmann (2003), que realizou um estudo multidisciplinar transportando postulados sobre aprendizagem de adultos da área da educação para o campo da administração, defende a formação do conhecimento através da construção de significados a partir de experiências vividas.

Para Fernando Becker, construtivismo significa

a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio (BAKER, 1992, p. 88).

Em seu estudo, Grohmann (2003) pontua diferenças entre as correntes de pensamento construtivista sobre aprendizagem de Piaget (construtivismo cognitivo) e Vygostky (construtivismo dialético). E, enquanto Piaget enfatizou os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento, Vygostky focou nos processos culturais envolvidos na construção deste conhecimento. A autora considera que a visão construtivista pelo prisma da



aprendizagem de adultos está mais bem explicada pelo construtivismo dialético de Vygostky e Dewey. Em outras palavras:

o conhecimento não é herdado nem é fruto do meio e sim construído na relação entre os indivíduos e entre estes e seu meio, (...) o conhecimento e a ação devem ser entendidos como partes de um mesmo processo, desta forma o aprendizado engloba aspectos formais e informais (GROHMANN, 2003, p. 12).

Ao comparar o construtivismo cognitivo de Piaget com o construtivismo dialético de Dewey e Vygostky, Grohmann (2003) ensina que, enquanto o primeiro dá maior ênfase à idéia de que as experiências prévias e a reflexão são fundamentais para a aprendizagem, e o segundo enfatiza mais o diálogo, na importância da comunicação e na forma como a história, a sociedade e a cultura afetam o desenvolvimento humano.

Para o autor, há três vertentes importantes originadas pelas idéias de Dewey e Vygostky: a Aprendizagem pela Experiência, a Aprendizagem Autodirecionada e a Aprendizagem Transformadora. O Quadro 01 traz os principais representantes das abordagens do estudo, bem como sua preocupação central.

ABORDAGENS	PRINCIPAIS REPRESENTANTES	PREOCUPAÇÃO CENTRAL
<b>Aprendizagem pela Experiência</b>	Kolb, Schön, Mezirow	Analisar o impacto dos significados provenientes do conhecimento teórico e das experiências indiretas da vida informal, na educação formal. <u>Postula que a aprendizagem é resultado de processos de reflexão sobre experiências passadas.</u>
<b>Aprendizagem Autodirecionada</b>	Knowles, Garrison e Brockett e Hiemstra	Estudar os processos através dos quais os adultos assumem o controle por seu próprio aprendizado, decidindo suas metas de aprendizado, escolhendo suas fontes de informações, selecionando o método de estudo e avaliando seu próprio progresso. <u>Acredita que o próprio aprendiz deve assumir o controle sobre sua aprendizagem</u>
<b>Aprendizagem Transformadora</b>	Mezirow, Freire	Fundamentar a idéia de transformação de perspectiva, demonstrando que a aprendizagem não só leva a uma transformação, mas deve ter como objetivo tal transformação. <u>Pauta-se pela utilização da reflexão crítica como um instrumento para a mudança de perspectiva.</u>

Quadro 01 – Quadro demonstrativo dos principais representantes e preocupações centrais das abordagens das manifestações do construtivismo na aprendizagem. Fonte: Elaboração da autora, de Grohmann, 2003.

A seqüência dada às aprendizagens (de experiência, autodirecionada e transformadora) demonstra um processo evolutivo, em que: na primeira corrente, a ênfase está na conexão entre teoria e prática, elucidando a importância da reflexão acerca de acontecimentos passados

que, aliados a novas informações, acarretarão na geração de novos conhecimentos; na segunda corrente, está inclusa a necessidade da figura de um aprendiz ativo, embora permaneça pautando-se pela necessidade de utilização de experiências vividas anteriormente como fonte de aprendizagem e pelo pragmatismo; finalmente, na terceira, percebe-se a disseminação da idéia da falta de uma visão crítica direcionada às duas correntes teóricas das Aprendizagens pela Experiência e Auto-direcionadas. Neste sentido, Grohmann (2003) conclui a existência de substancial relação entre as três correntes e sugere que sejam trabalhadas em conjunto, tal como demonstra a Figura 01:

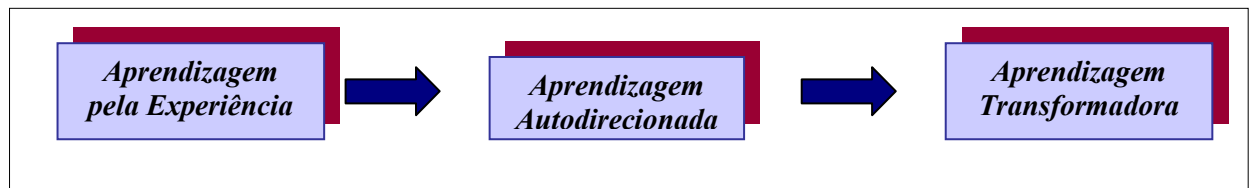


Figura 01 – Evolução das Manifestações do Construtivismo na Aprendizagem de Adultos. Fonte: Grohmann, 2003, p. 12.

Dentre os aspectos comuns nas três correntes de aprendizagem e o construtivismo, Grohmann (2003) aponta a postura que deve ser adotada pelo aprendiz adulto e pelo educador, em que o adulto deve ter uma postura ativa, construindo, por intermédio da reflexão acerca de suas experiências pessoais e dos seus relacionamentos com o meio em que vive e com os outros, suas próprias interpretações sobre este mundo, negociando, através do diálogo, valores e significados, além de construir novos conhecimentos.

Dentre as correntes de aprendizagem mencionadas por Grohmann (2003), a que melhor se enquadra nas práticas gerenciais é a Aprendizagem pela Experiência (“aprender fazendo”) em virtude de seu foco ‘em’ e ‘para’ o trabalho, no desenvolvimento das habilidades e nas competências, além da pouca importância dada às teorias mais formais.

A importância desta primeira teoria no campo da aprendizagem organizacional não elimina a Aprendizagem Autodirecionada que atribui aos adultos a preferência por aprenderem de forma independente, necessidade esta latente principalmente diante do cenário de rápidas mudanças políticas, tecnológicas e sociais. Assim, diante de uma reflexão crítica os indivíduos, bem como as organizações, podem e devem advogar a favor da Aprendizagem Transformadora. Desta forma a autora finaliza seu estudo afirmando que:

a tendência é a existência de uma aprendizagem organizacional parcialmente construtivista, que enquadra-se nos postulados da Teoria da Aprendizagem pela Experiência e da Teoria da Aprendizagem Auto-direcionada, mas distancia-se das premissas da Teoria da Aprendizagem Transformadora (GROHMANN, 2003, p. 13).

Kolb (1997 apud VASCONCELOS, A. 2004), aponta para a força da experiência no processo de aprendizagem ao mencionar que este último apresenta-se em duas dimensões básicas, em que a primeira delas concentra a experiência concreta dos eventos de um lado e a conceituação abstrata do outro; e a segunda dimensão incorpora a experimentação ativa de um lado e a reflexiva do outro. Para o autor, o processo de aprendizagem vai ocorrendo em vários graus até alcançar um envolvimento específico para um distanciamento analítico geral.

Corroborando esta idéia, Freire (1997 apud CARVALHO, 1999) critica o tratamento estático e passivo muitas vezes dado à aprendizagem, o que se contrapõe à abordagem dinâmica e contínua necessária à otimização do processo. Para o autor, aprendizagem passiva se refere à forma mecânica de memorização do conteúdo com que o educador conduz seus alunos, os quais são comparados a “depósitos” ou “recipientes”, servindo, meramente, para ser “enchidos”, ou seja, são “depositários” enquanto o professor não passa de um “depositante”. O autor ainda afirma que, neste falso processo de aprendizagem:

educador e educandos se arquivam a si mesmos na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1997, apud CARVALHO, 1999).

Guaragna (2007) defende que a aprendizagem vivencial enxerga o aprendizado como um processo de tensão e conflito, proveniente da interação entre indivíduo e ambiente envolvendo experiências concretas, observação e reflexão, o que ocasiona uma revisão permanente dos conceitos e das teorias das quais nascem novas implicações para ação, conduzindo a experiências novas e concretas.

A partir das considerações supra-mencionadas, percebe-se que o aprendizado é um processo contínuo, dinâmico e interativo, e que envolve, essencialmente indivíduos e suas experiências. As organizações, portanto, poderão utilizar melhor o processo de aprendizagem ao seu favor e, assim, serem mais competitivas, quando entenderem que devem potencializar

o aprendizado dos seus indivíduos de forma que a aprendizagem de todos seja maior que a soma das aprendizagens individuais (aprendizagem coletiva). A seguir, transcorrer-se-á sobre aprendizagem organizacional.

## **1.2 Os Indivíduos no Processo de Aprendizagem das Organizações**

O termo “aprendizagem organizacional” é, na verdade, uma metáfora adaptada à esfera organizacional, pois aprendizagem, conforme observado no tópico anterior, é algo inerente aos seres humanos, desta forma, é através dos indivíduos que toda e qualquer aprendizagem ocorre nas organizações. Ressalta-se, entretanto, que, apesar de a aprendizagem organizacional pressupor a aprendizagem individual, Senge (2003) defende que aquela é algo maior que a soma dessas, sendo aprendizagem individual necessária, porém não suficiente para que se desenvolva a aprendizagem organizacional.

Para Fleury e Fleury (1997), a importância do processo de aprendizagem individual dentro do processo de aprendizagem organizacional explica-se também pelo fato de este último envolver a elaboração de novos mapas cognitivos, que melhor possibilitem a compreensão do que ocorre no ambiente interno e externo da organização, além da definição de novos comportamentos que comprovam efetividade do aprendizado. Para Antonello (2005, p. 29),

o conceito de aprendizagem organizacional tomou emprestado o processo de aprendizagem individual e desenvolveu-se a partir dele, que geralmente é considerado muito sofisticado, além de envolver todos os aspectos da natureza humana e sua interação com o ambiente.

Senge (2003, p. 37) afirma que organizações que aprendem são aquelas em que “as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas”.

Souza, Y. (2002) defende que a aprendizagem individual difere da aprendizagem organizacional, entretanto não pode haver aprendizagem organizacional sem a aprendizagem individual. Para a autora, diferente dos indivíduos, as organizações desenvolvem e mantêm

sistemas de aprendizagem que, não só influenciam seus membros imediatos, como são também transmitidos a outros por meio das histórias e das normas da organização. Dessa forma, a aprendizagem organizacional não se resume a um resultado cumulativo da aprendizagem dos seus membros,

pois as organizações têm sistemas cognitivos e memórias, ou seja, desenvolvem visões de mundo e ideologias, mapas mentais, normas e valores que se preservam para além da presença de membros individuais (...) sendo comum casos em que as organizações sabem menos do que seus membros (SOUZA, Y.,2002, p. 5).

A mesma autora pontua que, para ser efetiva e eficaz, a aprendizagem organizacional deve ter o envolvimento de todos os níveis da organização e que o coletivo deve prevalecer em detrimento do individual de forma a favorecer a aprendizagem organizacional. É ressaltado também que não são os conhecimentos privativos dos indivíduos que estão em questão no que tange a aprendizagem organizacional e sim os que, de alguma forma são compartilhados e encorajam a ação. Assim, Argyris (1992 apud SOUZA, Y., 2002) para o qual aprendizagem organizacional:

são indivíduos, agindo como agentes da organização, que produzem ações aptas à aprendizagem ou, ao contrário, que podem inibir ou produzir barreiras à aprendizagem. (...) a aprendizagem do tipo aprender-a-aprender, isto é, aquela que propõe a revisão dos pressupostos orientadores da ação, encontra uma expressão singular no indivíduo. Identificar a teoria-em-uso na ação individual tem o sentido de buscar as variáveis que governam a ação (...) é o primeiro passo necessário a qualquer proposição de aprendizagem e, como efeito, de mudança (ARGYRIS, 1992 apud SOUZA, Y.,2002, p. 5).

Percebe-se a necessidade de envolver os indivíduos no processo de aprendizagem para que esta alcance dimensões organizacionais a ponto de se transformarem em ambientes competitivos, já que, para Souza (2002), a preocupação em favorecer aprendizagens emerge em um contexto competitivo no qual a inovação é indispensável à sobrevivência das organizações. Para Finger e Brand (2001), aprendizagem organizacional traduz-se por um processo de transformação organizacional através do qual partes interessadas da organização, individual e coletivamente, contribuem com sua aprendizagem.

Uma das mais simples definições de aprendizagem organizacional, segundo Fischer e Santos (2005), é a de Argyris que, ainda em meados da década de 90, afirmou que o processo de aprender está fortemente vinculado à capacidade da organização de identificar e corrigir

erros. Muitas pessoas definem aprendizado de maneira muito estreita, como “mera solução de problemas”, e assim se concentram na identificação e correção de erros no ambiente externo. Mas, para que o aprendizado seja duradouro, gerentes e empregados devem olhar para dentro de si mesmos, refletir sobre o próprio comportamento, perceber o modo como muitas vezes, indevidamente, contribuem para os problemas da organização e então mudar sua conduta (ARGYRIS, 2006, p. 52).

Corroborando este autor no que tange a necessidade de reflexão, Guaragna (2007), ao estudar três grandes empresas e questioná-las acerca dos momentos destinados a reflexão sobre conceitos e fundamentos que orientam os negócios, processos e prática de gestão, chegou a conclusão que as organizações investigadas refletem sobre os aspectos mencionados quando:

- da realização do aprendizado nos padrões de gerenciamento;
- da discussão de temas estratégicos – planejamento estratégico, formação de cenários;
- da realização de auditorias;
- do compartilhamento dos “achados” de *benchmarking*;
- da comunicação do diretor executivo com a força de trabalho e as lideranças;
- da realização de análises críticas por comitês operacionais;
- da realização de aprendizagem com participação de altos escalões;
- das reuniões de times com registro de atas;
- da consolidação de relatórios que necessitam de uma análise dos pontos fortes e fracos e das oportunidades de melhoria e seu compartilhamento com a direção, lideranças e colaboradores.

A reflexão é um comportamento menos comum na maioria das práticas de aprendizagem por levar a organização a um nível mais profundo de aprendizagem. Para melhor explicar estes níveis, os termos *single loop learning* (aprendizagem de ciclo simples) e *double loop learning* (aprendizagem de ciclo duplo) foram cunhados por Argyris (2006a). O autor usa o exemplo do termostato que, ligando automaticamente o aquecedor quando a temperatura cai de 20° C, está praticando a aprendizagem de ciclo simples, enquanto afirma que, se o termostato analisasse alguma outra temperatura, atingindo mais economicamente a meta de aquecimento do recinto, ou ainda buscasse saber por que o valor atual foi escolhido a

princípio; estaria envolvido na aprendizagem de ciclo duplo, ou seja, a aprendizagem de ciclo duplo devolve a pergunta ao seu proponente.

- *Single-loop* – nível em que a organização se adapta ao ambiente reagindo aos eventos que ocorrem no mesmo. As regras existentes podem sofrer alterações, porém, as teorias, conhecimentos e opiniões que as fundamentaram não são questionadas. As estratégias em uso podem ser avaliadas e modificadas, contudo, a lógica dominante (valores e normas organizacionais) não sofre alteração.
- *Double-loop learning* – nível, mais profundo, em que são questionadas normas e valores da empresa. Isto possibilita a construção de novos modelos de referência, através dos quais a organização modifica sua “view of the world”, descartando procedimentos e sistemas obsoletos. O resultado desse tipo de aprendizagem é a mudança nos valores da teoria em uso, com reflexo direto nas estratégias adotadas, através de um repensar a organização (ARGYRIS, 1994 apud FALEIRO, 2001, p. 27).

Argyris (2006b) argumenta que muitos profissionais altamente qualificados são muito bons no aprendizado de ciclo único, ou seja, no máximo devolvem perguntas pouco importantes e bem pontuais para resolver um problema e em geral são ruins no aprendizado de ciclo duplo, quando buscam diagnosticar verdadeiramente um problema, questionando os envolvidos de forma mais complexa e profunda – pode ocorrer de um para si mesmo. Isso ocorre porque o fracasso ajuda a ensinar como evitar um outro, e as pessoas não estão preparadas para assumirem seus fracassos. Segundo o autor, o comportamento defensivo dos profissionais representa um grande bloqueio ao aprendizado, mesmo quando o comprometimento individual é alto. Isso porque este tipo de raciocínio defensivo molda profissionais altamente fragilizados quando estão diante de seus fracassos.

De acordo com Argyris (2006a), é necessário direcionar e manter o foco em programas de aprendizagem organizacional e de melhoria contínua na maneira como gestores e empregados raciocinam sobre seu próprio comportamento, como forma de evitar bloqueios no processo de aprendizagem individual e organizacional. Comumente os gestores censuram o que todos precisam dizer e ouvir e que, em nome do “moral” e da “consideração” privam os empregados e a si próprios da oportunidade de assumir responsabilidade pelo próprio comportamento, aprendendo a entendê-lo. Tal atitude impede a aprendizagem de ciclo duplo, que, por sua vez, depende do questionamento do comportamento e suposições de cada um

para o desenvolvimento do que o autor chama de atitude “antiaprendizagem” (ARGYRIS, 2006b, p. 105).

Argyris (2006a) aconselha que os gestores devem encorajar seus empregados a aprenderem a raciocinar de maneira produtiva, entretanto devem, primeiramente, encorajar a si mesmos e servir de exemplo aos demais, assim como não se mostrarem insatisfeitos com as críticas, mas reconhecerem a atitude destes profissionais como correta além de se ater a dados relevantes. O autor adiciona que a mudança deve iniciar do topo.

Guaragna (2007) menciona em seu trabalho a existência do terceiro ciclo de Argyris e Shön, o **ciclo triplo** de aprendizagem (deutero-aprendizagem) como sendo o mais avançado de todos. De acordo com Argyris e Schon (1994 apud GUARAGNA, 2007), esse ciclo envolve aprender a aprender e avaliar a natureza do sistema de aprendizagem e os resultados alcançados, modificando ou desenvolvendo novas formas de aprender, contribuindo para a melhoria de funcionamento dos ciclos simples e duplo. Isso torna perceptível a idéia de que a aprendizagem passa a ser o próprio objeto da aprendizagem como mostra a Figura 02

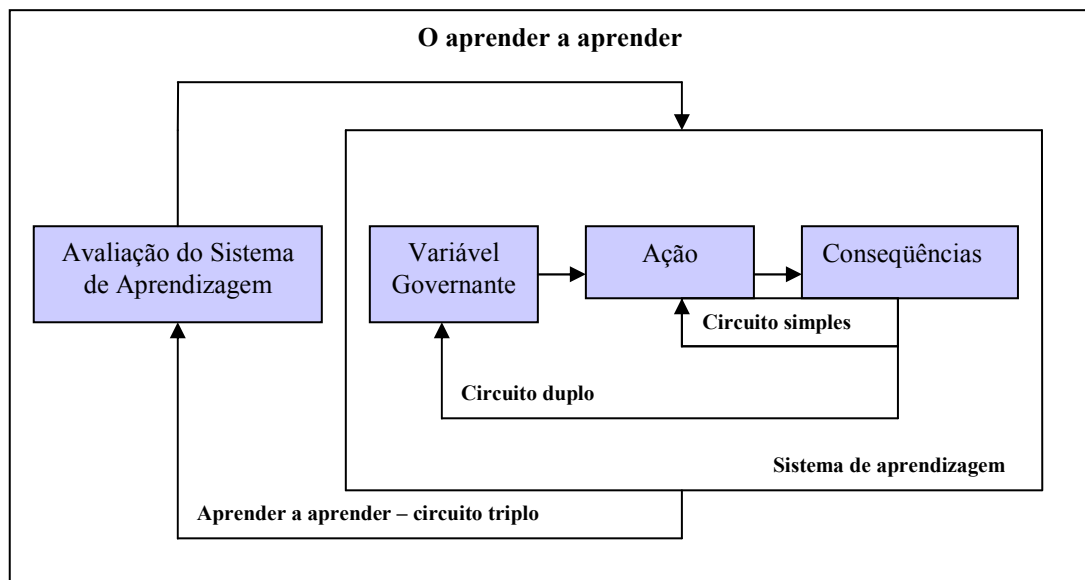


Figura 02: O aprender a aprender e os circuitos de aprendizagem. Fonte: Guaragna (2007) adaptado dos conceitos de Argyris and Schon (1994).

As organizações não são indivíduos, e sim são compostas deles. Assim, para Fischer e Santos (2005), as organizações são também compostas de memórias e sistemas cognitivos, o que evidencia que a aprendizagem organizacional é mais que a soma das aprendizagens



individuais. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que o processo de aprendizagem ocorre a partir dos indivíduos, para então possibilitar o surgimento das organizações de aprendizagem.

Nas considerações apontadas neste tópico, enfatiza-se a importância dos indivíduos no processo de aprendizagem organizacional, sendo importante ressaltar que esta não é suficiente para que o processo possa ocorrer. Aprendizagem individual pode ser entendida como o princípio básico do processo, sendo necessária a transferência deste aprendizado para o nível coletivo para, então, chegar ao nível organizacional, tal como defende Crossan *et al.* (1999), para o qual

aprendizagem organizacional é multi-nível. Um pressuposto básico é que insights e idéias inovadoras ocorrem em indivíduos, não organizações (...). Contudo, o conhecimento gerado pelo indivíduo não vem sustentar a organização independentemente. Idéias são compartilhadas, atitudes tomadas, e significado comum desenvolvido (...). Organizações complexas são mais que comunidades ou coleções de indivíduos criadas para um único propósito. Relações tornam-se estruturadas e algumas das aprendizagens individuais e entendimentos compartilhados desenvolvidos por grupos tornam-se institucionalizados como artefatos organizacionais (...). Há um razoável grau de consenso que uma teoria da aprendizagem organizacional precisa para considerar os níveis individual, grupal e organizacional (CROSSAN *et al.*, 1999, p. 123)

Takahashi (2007) defende que a aprendizagem é coletiva, sendo fruto da interação social. Portanto envolve, de forma dinâmica, os vários níveis, é um processo de construção de um senso e pode ser despertada por eventos; relaciona-se com a história, valores e aspirações da organização. Assim, a organização é diretamente responsável pela qualidade e viabilidade do processo de aprendizagem, o que faz emergir uma discussão acerca da diferença entre aprendizagem organizacional e organizações de aprendizagem, o que se pretende elucidar no tópico seguinte.

Neste tópico mostrou-se que a aprendizagem organizacional não é apenas um resultado do somatório das aprendizagens individuais, é, portanto, uma realização coletiva proveniente de cognições e de modelos mentais compartilhados, conduzindo as organizações ao ajustamento de suas rotinas comportamentais. Tais ajustes se reduzem à correção de ações organizacionais, resultando num aprendizado e numa mudança de pouco impacto, levando à reflexões e associações ou, de forma mais aprofundada, encorajando reflexões e associações entre ações e causas ou fatores que motivaram de tais ações, acarretando no trabalho destes fatores motivadores com o intuito de melhorar ações e resultados. A profundidade desta

segunda ação se justifica pelo fato de esta atuar no nível dos fundamentos e dos comportamentos motivadores das ações (GUARAGNA, 2007).

### **1.3 Distinções entre Aprendizagem Organizacional (*Organizational Learning*) e Organizações de Aprendizagem (*Learning Organization*)**

Bastos *et al.* (2004) apontam para duas grandes vertentes integrantes do campo da aprendizagem nas organizações: a da aprendizagem organizacional, representada basicamente por pesquisadores acadêmicos; e a das organizações de aprendizagem (ou que aprendem), desenvolvida especialmente por consultores e pesquisadores orientados para a transformação organizacional.

A literatura tem demonstrado crescentemente diferenças existentes entre organização de aprendizagem e aprendizagem organizacional. “Autores da organização de aprendizagem defendem a maior concentração no desenvolvimento de modelos normativos e metodologias para criar mudança, em direção a processos de aprendizagem aperfeiçoados”. Enquanto que “autores da aprendizagem organizacional concentram-se em entender a natureza e o processo de aprendizagem (e desaprendizagem) dentro das organizações” (EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, 2001, p. 23).

As considerações de Easterby-Smith e Araújo (2001) remetem à idéia de Bastos *et al.* (2004), para os quais acadêmicos e pesquisadores têm o olhar voltado para construção de teorias acerca do fenômeno baseando-se na investigação empírica na busca de rigor metodológico descrevendo COMO as organizações estão aprendendo, além de focarem os fatores associados ao processo de aprendizagem organizacional. Por outro lado, os consultores e gestores contribuem com experiências práticas e bem-sucedidas que, ao serem levadas a outros contextos, normalizam e prescrevem O QUÊ as organizações devem fazer para aprender. Os autores enfatizam que ambos os mundos não são isolados, já que parte importante da pesquisa acadêmica termina sendo influenciada por idéias e modelos que fluem das consultorias e vice-versa, embora encorajem discussões no campo e sejam fontes de tensão teórica (BASTOS *et al.*, 2004, p. 221).

Finger e Brand (2001) afirmam que, de um lado, estão os autores que se originaram da aprendizagem no local de trabalho e desenvolvimento de recursos humanos, estes, basicamente, escreveram sobre aprendizagem organizacional no local de trabalho. Por outro lado, há os autores, que se originaram da teoria (administração) de sistemas, e conceituaram as organizações de aprendizagem baseando-se numa perspectiva de microssistemas. De acordo com os autores a vantagem competitiva será atribuída aos que produzirem, transformarem-se e implementarem informações mais rapidamente, portanto, para a corrente de autores das organizações de aprendizagem, os elementos cruciais são “tempo” e “velocidade”. Já para a corrente de autores da aprendizagem organizacional, a principal referência é o “conhecimento” e a “natureza variável do trabalho”.

Prange (2001), ao examinar a história da aprendizagem organizacional, observou que o seu conceito foi mencionado no início da década de 50, em referência ao nascimento e morte da administração pública, atraindo interesse de teóricos importantes do comportamento organizacional, tais como Argyris (anos 60). A autora revela, entretanto, que, somente no final dos anos 70, uma corrente esparsa e mais regular de artigos e livros surgiu entre teóricos do campo, como Argyris e Schön; Duncan e Wess; March e Olsen. Já nos anos 80, os periódicos acadêmicos registraram, aproximadamente, 50 artigos publicados, número este tímido diante das 184 publicações em periódicos acadêmicos registradas em 1990. Tais números revelam o substancial interesse e impressionante disseminação do tema.

Trazendo o debate para atualidade, a autora sistematizou um conjunto de questões básicas, relacionadas à construção de uma teoria de aprendizagem organizacional:

- o que significa aprendizagem organizacional? (definição);
- quem está aprendendo? (sujeito da aprendizagem);
- o que é aprendido? (conteúdo da aprendizagem);
- quando ocorre a aprendizagem? (incentivos e motivos para aprender);
- que resultados a aprendizagem provoca? (eficiência e efetividade da aprendizagem);
- como ocorre a aprendizagem? (processo de aprendizagem) (PRANGE, 2001, p. 45).

Citando trabalhos como os de Argyris e Shön (1978); Fiol e Lyles (1985); Levitt e March (1988); Huber (1991); Weick e Roberts (1993), dentre outros, Prange (2001) elenca uma diversidade de definições da aprendizagem organizacional para responder à questão primeira sobre “o que é aprendizagem organizacional?”, enquanto critica a falta de consistência e a dúvida que deixam sobre se a aprendizagem organizacional se trata de *insights*, comportamento ou ambos, que constituem o conteúdo desta (“O que é aprendido?”), e o que precisamente se espera que mude. “Quem?” (sujeito da aprendizagem) é, segundo a autora, um dos maiores mitos da aprendizagem organizacional, pois fica pouco claro se o que os autores falam é sobre a aprendizagem organizacional ou aprendizagem individual. Considerando o “como?” (processos), fica clara a quase prevalência do componente “aprendizagem pela experiência” assim como a “dependência das histórias”, entretanto, segundo a autora, as conseqüências de diferentes histórias e experiências levam à necessidade de diferente aprendizagem organizacional, o que é negligenciado pelos autores. O Quadro 02 traz as principais abordagens da aprendizagem organizacional e suas autorias, apresentadas e comparadas pela autora.

<b>Autor (es) e Ano</b>	<b>Abordagens da Aprendizagem Organizacional - AO</b>
Cyert e March (1963)	AO é o comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo.
Cangelosi e Dill (1965)	AO consiste em uma série de interações entre a adaptação no nível individual, ou de subgrupo, e, adaptação no nível organizacional.
Argyris e Shön (1978)	AO é o processo pelo qual os membros organizacionais detectam erros ou anomalias e os corrigem ao reestruturar a teoria em uso da organização.
Duncan e Weiss (1979)	AO é definida como o processo na organização pelo qual as relações entre ação e resultados e o efeito do ambiente nessas relações é desenvolvido.
Fiol e Lyles (1985)	AO é o processo de aperfeiçoar ações por meio de melhor compreensão e conhecimento
Levitt e March (1988)	As organizações são vistas como aprendendo pela codificação de inferências de sua história em comportamentos de rotina.
Huber (1991)	Uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, o âmbito de seus comportamentos potenciais se modificam... (V)amos assumir que uma organização aprende se qualquer de seus unidades adquire conhecimento que ela reconhece como útil para a organização.
Weick e Roberts (1993)	AO consiste de ações inter-relacionadas de indivíduos, ou seja, uma “inter-relação ponderada”, pode resultar numa mente coletiva.

Quadro 02 – Principais abordagens da Aprendizagem Organizacional - AO. Fonte: Prange (2001). Adaptado da autora.

Finger e Brand (2001) mencionam a abordagem psicossocial da organização de aprendizagem, que pode ser traçada em teorias de Desenvolvimento de Recursos Humanos e de Desenvolvimento Organizacional, conceituando a organização como um conjunto de seres-humanos capazes. Tal perspectiva refere-se a uma psicologia humanística, pois considera que devem ser criadas condições adequadas na organização para se fazer o máximo uso das

capacidades individuais de aprendizagem, fazendo jus à concepção *humanística* da aprendizagem.

Outro ramo da abordagem psicossocial da aprendizagem apontado por Finger e Brand (2001) é a concepção *pragmática* que se refere à aprendizagem com base na experiência. Os autores citam Dixon (1994), para quem aprendizagem organizacional é ativação do ciclo de aprendizagem experiencial, tanto individual como coletivamente. Para a autora, “o ciclo de aprendizagem é conceituado como um ciclo coletivo que busca ligar a aprendizagem individual à coletiva”. A ativação deste ciclo de aprendizagem a um nível coletivo envolve os quatro seguintes passos: geração de informações; integração da informação dentro do contexto organizacional; interpretação coletiva de informações; ação responsável, baseada no significado interpretado (DIXON, 1994 apud FINGER e BRAND, 2001, p. 175).

Para Finger e Brand (2001), as abordagens cognitiva e humanística tratam aprendizagem sob o ponto de vista da individualidade, diferente da pragmática de Dixon (1994) cujo foco é a aprendizagem coletiva, sendo que a cognitiva possui conceituação altamente desenvolvida da aprendizagem individual, enquanto a humanística confunde aprendizagem com crescimento pessoal. Assim, o autor critica ambas afirmando que elas só podem conceituar mudança ou aprendizagem organizacional pela “intervenção” conforme mostra o Quadro 03.

Concepção de Aprendizagem	Nível de aprendizagem		
	Individual	Grupo	Organização
Cognitiva	Desenvolvimento de conhecimento e de pressupostos		Evolução da “base de conhecimento” organizacional
Humanística	Crescimento pessoal	Condições que promovem crescimento pessoal (cultura de aprendizagem)	
Pragmática	Ciclo de aprendizagem experiencial	Ciclo de aprendizagem coletiva	Condições que promovem o ciclo de aprendizagem coletiva

Quadro 03: Concepções e níveis de aprendizagem. Fonte: Finger e Brand (2001, p. 174)

A pesquisadora Antonello (2005) observa que existem alguns pontos em comum que se referem à definição de aprendizagem organizacional, que são:

- Processo – em termos de continuidade e noção de “espiral”.
- Mudança – baseada na transformação de atitude.

- Grupo – por enfatizar a interação e o coletivo.
- Criação e reflexão – sob a ótica da inovação e de conscientização.
- Ação – por um lado, pela apropriação e disseminação do conhecimento, tendo como referência uma visão pragmática, e, por outro lado, o experienciar, vivenciar e compartilhar através das interações.
- “Situação” – a aprendizagem sempre ocorre em função da atividade, do contexto e da cultura no qual ocorre ou se situa, sendo carregada de significado informal.
- Cultura – pela construção de significados, na forma compartilhada de dar sentido às experiências, baseada na história compartilhada (ANTONELLO, 2005, p.27).

Esta autora define aprendizagem organizacional como:

um processo contínuo de apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis individual, grupal e organizacional, envolvendo todas as formas de aprendizagem – formais e informais – no contexto organizacional, alicerçado em uma dinâmica de reflexão e ação sobre as situações-problema e voltado para o desenvolvimento de competências gerenciais (ANTONELLO, 2005, p.27).

Na busca de averiguar tais menções conceituais na prática, Garvin, apud Fleury (1997), identificou os meios pelos quais a aprendizagem organizacional pode ocorrer. Segundo o autor seriam:

- Resolução sistemática de problemas, por meio de métodos científicos e estatísticos, nos molde do movimento da qualidade.
- Experimentação, que envolve a procura sistemática e o teste de novos conhecimentos, na busca de expandir horizontes.
- Análise das experiências passada, tanto de sucesso como de fracasso, que devem ser avaliadas sistematicamente. Todos na organização devem possuir esse registro.
- Circulação do conhecimento para que este seja compartilhado por toda a organização.

A pesquisa de Guaragna (2007), aplicada em três grandes empresas vencedoras do Prêmio Nacional de Qualidade – PNQ, teve como base alguns focos teóricos de aprendizado, ou seja, em relação às práticas que demandam aprendizagem. São eles:

- Coletividade da Aprendizagem Individual;
- Processos e Sistemas;

- Cultura;
- Gerenciamento do Conhecimento;
- Melhoria contínua;
- Inovação;
- Aprendizagem Informal e Situada;
- Aprendizagem e Mudança;
- Competências Organizacionais;
- *Balaced Scorecard*;
- Planejamento Estratégico e Planejamento por Cenários;
- Solução de Problemas;
- Implantação de uma Nova estratégia de gestão – Qualidade Total ou Certificação;
- Desenvolvimento de um projeto ou novo produto;
- *Benchmarking*;
- *Quality Function Deployment*;
- Seis Sigma;
- Avaliação Sistêmica do Modelo de Gestão;
- Capacitação.

Segundo Vasconcelos, A. (2004), o conceito de aprendizagem organizacional, além de dar respostas de como as organizações atuam para conquistar resultados que indicam a realização da aprendizagem, busca também compreender as estruturas organizacionais, políticas de gestão de pessoas, cultura, valores, tipos de liderança e competências.

Em termos conceituais e numa perspectiva mais estática, aprendizagem organizacional envolve indivíduos e organizações. Entretanto, em uma perspectiva mais dinâmica, é importante se perceber aprendizagem organizacional enquanto processo que envolve níveis, cognição, comportamentos e cultura organizacional. Tais características por vezes levam estudiosos a tratarem “aprendizagem organizacional” e “organizações de aprendizagem” como temas similares. Entretanto, são abordagens distintas, sendo necessária a descrição das nuances de cada uma delas.

Buscando entender mais profundamente as organizações de aprendizagem, Senge (2003) afirma que tais organizações são formadas por pessoas que expandem, continuamente,

a capacidade de criar os resultados a que aspiram, deixando-se estimular por padrões de comportamento novos e abrangentes, em que a aspiração coletiva ganha liberdade, e as pessoas exercitam, continuamente, aprenderem juntas. O autor ressalta a importância da consciência sistêmica ao afirmar que as organizações que aprendem só podem ser construídas quando compreenderem que o mundo não é feito de forças separadas e que, no mundo de hoje, a capacidade de aprender rapidamente e de forma contínua é a única vantagem competitiva sustentável.

Para melhor definir as organizações de aprendizagem, Senge (2003) cunhou, ainda na década de 90, o que denominou cinco disciplinas (Domínio Pessoal, Modelos Mentais, Visão Compartilhada, Aprendizagem em Equipe e Pensamento Sistêmico), que constituem um conjunto de teoria e técnica que deve ser estudado e dominado para se alcançar o aprendizado organizacional, sendo a quinta delas (pensamento sistêmico) a mais importante, já que sua ausência limita o efeito das demais. Para o autor, o trabalho com as disciplinas deve ser antecedido pela eliminação das barreiras, de tal forma que possa alcançar o modelo de organizações que aprendem. A seguir tem-se a definição de cada disciplina:

1. **Domínio Pessoal** – é a disciplina através da qual o indivíduo pode, continuamente, esclarecer e aprofundar sua visão pessoal, concentrar suas energias, desenvolver a paciência e ver a realidade de forma objetiva; implica considerar a vida como um trabalho criativo, aprendendo a ver a realidade com mais clareza. Senge se refere a esta como o alicerce espiritual da organização que aprende, tendo em vista que a capacidade e o comprometimento de uma organização em aprender não podem ser maiores que seus integrantes. É também delegada a esta disciplina a capacidade de gerar uma tensão criativa no nível pessoal, fazendo com que as pessoas permaneçam aprendendo continuamente, ou seja, aprender a expandir as capacidades pessoais para obter resultados desejados e criar um ambiente empresarial que estimule todos os participantes a alcançar as metas escolhidas. O princípio desta disciplina é o de se esclarecer aquilo que é realmente importante para si, conduzindo o indivíduo a viver a serviço das suas mais altas aspirações.
2. **Modelos Mentais** – em muitos casos, determinadas mudanças de cunho administrativo são impossibilitadas de fluir por conflitarem com os modelos mentais. Tal disciplina abrange idéias e pressupostos profundamente arraigados, preconceitos e paradigmas que interferem positiva ou negativamente, muitas vezes sem que se tenha



consciência, nas atitudes dos indivíduos, generalizações ou mesmo imagens que influenciam a forma de ver o mundo e de agir, moldando atos e decisões.

3. **Visão Compartilhada** – com prevaência do compromisso e comprometimento em detrimento de uma postura passiva (mera aceitação), a visão compartilhada deve fazer parte da missão das organizações, na tentativa de que os profissionais dêem o melhor de si e adotem tal visão. É uma força no coração das pessoas, um sentido de intenção que proporciona energia e focalização para a aprendizagem, conduzindo ao comprometimento dos indivíduos. Implica estimular o engajamento do grupo em relação ao futuro que se procura criar e elaborar os princípios e diretrizes que permitirão que esse futuro seja alcançado. A tensão criativa surge quando vemos claramente onde queremos estar (a visão) e a confrontamos com a realidade atual. A distância entre ambas gera uma tensão natural. A tensão criativa pode ser solucionada de duas formas: elevando a realidade atual até a altura da visão ou descendo a visão até a realidade atual. Os indivíduos, grupos e organizações orientados para o aprendizado usam a energia dessa tensão para mover a realidade existente na direção das suas visões. Senge ressalta que os gestores aprendem que a visão compartilhada não acontece quando imposta, e sim quando trabalhada e aceita pelo grupo.
4. **Aprendizagem em Equipe** – refere-se à transformação das aptidões coletivas relacionadas à comunicação e pensamento, de forma que as pessoas (grupos) possam alcançar capacidade e inteligência. Começa pelo diálogo e pela capacidade dos membros de deixarem de lado idéias preconcebidas, aceitando pontos de vista diferentes. Busca transformar as aptidões coletivas ligadas ao pensamento e comunicação, de maneira que grupos de pessoas possam desenvolver inteligência e capacidades maiores do que a soma dos talentos individuais, alcançando sinergia.
5. **Pensamento Sistêmico** – por ser considerada a disciplina que integra as demais num conjunto coerente de teoria e prática, e possibilitar uma visão de conjunto das estruturas e de inter-relações, o pensamento sistêmico é a base da organização que aprende, possibilitando a busca de soluções através de ações e mudanças na estrutura. Permite a criação de uma maneira de se analisar a linguagem para se compreender e descrever as forças e inter-relações modeladoras do comportamento e dos sistemas. É através desta última disciplina que se podem modificar os sistemas de forma eficaz.

Finger e Brand (2001, p. 167) afirmam que uma organização de aprendizagem é aquela que está aberta à mudança, ou ainda mais que isso, aquela que muda a partir de seu interior,

estando, portanto, implícita a idéia subjacente de que a organização seja adaptável ou mesmo reativa. Para os autores, “adaptação ou reação às pressões ambientais levam uma organização a mudar, e, talvez a aprender, e aprender a mudar mais rapidamente que as outras aumentará as chances da organização sobreviver”.

Uma das contribuições de Garagna (2007) foi localizar e registrar experiências acerca da miopia do aprendizado nas empresas pesquisadas. Foram levantadas causas relacionadas ao fato de se ignorar o longo prazo; à falta de uma visão mais abrangente; ao posicionamento favorável da empresa que se acomoda, acreditando estar tudo sob controle; ou ainda a uma miopia ligada a uma forte característica da empresa.

As considerações supra mencionadas convergem ao pensamento dos autores, para os quais aprendizagem organizacional “é um ideal para o qual as organizações devem evoluir, a fim de serem capazes de responder às várias pressões”, assim, as aprendizagens individual e coletiva são decisivas. Já a aprendizagem organizacional diz respeito à “atividade e ao processo pelo qual as organizações finalmente alcançam esse ideal de uma organização de aprendizagem”, sendo, portanto “uma forma específica de processo de transformação organizacional” (FINGER e BRAND 2001, p. 172).

Em virtude de todas as definições e conceitos apontados ao longo deste tópico é que a literatura dominante muitas vezes confunde “aprendizagem organizacional” com “organizações de aprendizagem”. Os mesmos autores ensaiam um fim para tal discussão afirmando que ambas guardam particularidades que, ao mesmo tempo, as aproximam e distanciam. Para os autores, a aprendizagem organizacional refere-se aos “meios” e organização de aprendizagem aos “fins” e que o elemento adicional a se introduzir é a “estratégia organizacional”, de tal forma que a aprendizagem organizacional é um dos meios para se alcançar estratégias organizacionais como lucratividade, satisfação do consumidor e organizações de aprendizagem (FINGER e BRAND, 2001, p. 173).

Independente de serem organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional, muitos aspectos podem comprometer seu desempenho. Neste sentido entende-se ser importante o conhecimento das barreiras e/ou aspectos facilitadores do processo de aprendizagem para que esta possa ocorrer nas organizações. Este é, portanto o propósito do tópico seguinte.

## 1.4 Barreiras e Facilitadores da Aprendizagem Organizacional

Considerando-se organizações de aprendizagem como “fins”, faz-se importante o entendimento de alguns fatores que possam vir dificultar sua concretização, tendo-se em vista que podem comprometer também os “meios”, anteriormente mencionados como processo de aprendizagem organizacional. Neste sentido, Senge (2003) afirma que as organizações podem apresentar algumas barreiras ou deficiências de aprendizagem que devem ser sanadas para viabilizar o processo de aprendizagem organizacional. São elas:

- a) **Eu sou meu cargo** – ocorre quando as pessoas na organização se concentram exclusivamente no cargo que ocupam. Neste caso, elas têm pouco senso de responsabilidade em relação aos resultados de interação de todos os outros cargos. Para explicar melhor, Senge (2003) dá o exemplo da indústria automobilística de Detroit, que desmontou um carro japonês para saber o que o fazia mais barato e descobriu que parte do veículo fora construído com os mesmos modelos de parafusos, enquanto o seu tinha três grupos diferentes de parafusos. Observaram que, de fato, para produzir seu veículo, a empresa contava com três grupos de engenheiros que trabalhavam separadamente, enquanto a do concorrente contava com apenas um grupo que atuava integrado e unido.
- b) **O inimigo está lá fora** – tido como um sub-produto da primeira barreira, ocorre quando o indivíduo se concentra apenas no cargo que ocupa, não conseguindo que suas ações se estendam além das fronteiras. Para esta barreira, Senge (2003) dá exemplo de uma empresa que investiu pesadamente na redução de seus preços, no *marketing* e em aquisições, acreditando que as ações pesadas da concorrência seriam a causa de problemas ligados à perda de clientes. O resultado foi o acúmulo de prejuízo decorrente do baixo retorno, o que os levou a perceber que o problema era a baixa qualidade do atendimento.
- c) **A ilusão de assumir o controle** – Senge (2003) aponta a necessidade das empresas serem proativas, no sentido de perceberem qual sua contribuição para seus próprios problemas, em vez de serem meramente reativas. O autor menciona o exemplo de uma empresa de seguros que, contaminada pelo vírus da “proatividade”, cogitou dispensar os serviços terceirizados de advocacia que deixavam a desejar, formando assim sua

própria equipe. A empresa desistiu a tempo da idéia, após proceder uma análise sistêmica dos seus efeitos possíveis, o que envolvia aumento de custos.

- d) **A fixação em eventos** – Senge (2003) afirma que as principais ameaças de sobrevivência das sociedades e organizações não são decorrentes de eventos súbitos e sim, de processos lentos e graduais. Para Senge (2003), a atitude de se focar em eventos pontuais como causadores de algo, impede a identificação de padrões de mudanças a longo prazo que estão por traz, e de compreender as causas que provocam tais padrões.
- e) **A parábola do sapo escaldado** – refere-se à inadaptação das pessoas e empresas às crescentes ameaças à sua sobrevivência. Senge (2003) explica que ao se jogar água quente em um sapo, ele responderá imediatamente com um pulo na tentativa de fugir. Entretanto, se o mesmo estiver imerso em uma panela de água, cuja temperatura vai aumentando gradativamente, o animal não esboça reação por se acostumar à temperatura, morrendo sem tentar fugir. Ou seja, é preciso que se reduza o ritmo frenético, atentando-se tanto para eventos sutis, quanto para eventos drásticos, e assim voltando-se para os processos graduais que, freqüentemente representam maiores ameaças.
- f) **A ilusão de aprender com a experiência** - Senge (2003, p.57) menciona o aprendizado com experiências diretas (tentativa e erro). Para o autor, “aprendemos melhor com experiências diretas, todavia nunca experimentamos diretamente as conseqüências das nossas decisões mais importantes”, o que se percebe através do exemplo do investimento em novas instalações e processos de produção influenciando na qualidade e confiabilidade da entrega durante uma década ou mais, não se aprendendo por tentativa e erro.
- g) **O mito da equipe gerencial** - Senge (2003) afirma que comumente os gerentes investem tempo lutando pelo seu “pedaço” (setor) e que a maioria considera a indagação coletiva inerentemente ameaçadora. Para explicar melhor as conseqüências de tal postura, o autor cita o exemplo dos cardeais da igreja católica que no século 15 e 16 nomearam uma equipe gerencial “trágica”, cuja finalidade exigiu manter uma aparência de harmonia, fazendo surgir Papas oportunistas e a conseqüente Reforma Protestante.

Senge (2003) acrescenta que há substanciais dificuldades de sustentação dos processos de aprendizagem necessários a mudanças de longo prazo, pois o envolvimento dos indivíduos

é algo muito difícil de se sustentar, já que é comum o entusiasmo das pessoas com a aprendizagem apenas por um tempo, especialmente quando o presidente tem um compromisso forte com a aprendizagem. Além destes aspectos, o autor enfatiza o papel das lideranças como fundamental em uma organização que aprende em virtude da abrangência e profundidade das mudanças. Para o autor, as organizações do futuro têm como característica a habilidade de despertar o desejo e o comprometimento dos funcionários de todos os níveis hierárquicos a aprenderem, para o que se faz necessário a coerência com as mais elevadas aspirações humanas.

Guaragna (2007) realizou um estudo em três grandes empresas vencedoras do Prêmio Nacional de Qualidade, e observou os seguintes papéis da liderança no processo de aprendizagem organizacional:

- Como condutores do processo de avaliação e melhoria do sistema de liderança e de suas partes.
- Como agentes nos fluxos dos padrões de gerenciamento (comitês operacionais), atuando em itens de controle, em fóruns e no acompanhamento de etapas dos principais padrões.
- Na definição das capacitações, competências individuais e organizacionais necessárias à realização de planos e projetos decorrentes do plano estratégico.
- Na ação do diretor executivo, que utiliza um quadro de parede para monitorar o andamento ao longo dos principais itens de controle dos padrões de gerenciamento.
- Implantação de processos de excelência e coordenação das equipes para este propósito.
- Criação e manutenção de um ambiente propício ao aprendizado.
- Participação na etapa de descrição e auto-avaliação das práticas de gestão.
- Composição de comitês de avaliação das estratégias e de gestão.
- Comunicação de resultados obtidos.
- Estimular a o aprendizado no ambiente de negócio buscando novas formas de crescimento no negócio.
- Diante da liberdade existente no ambiente, propor formas de aprendizado formal e informal.

Em seu estudo, Guaragna (2007) menciona algumas políticas, princípios e diretrizes de fomento ao aprendizado organizacional em um âmbito de intenção estratégica com o aprendizado, detectados em seu estudo de multicasos, que vão desde modelo de gestão com revisões anuais, política de qualidade, até código de ética orientando modelos de gestão ou outras ações, ou ainda outras ações ligadas a políticas, princípios ou diretrizes específicas. O autor também identificou que tais políticas são comunicadas sem ruídos, de forma estruturada e de forma mais direta possível, podendo se fazer uso de Internet, *banners*, flanelógrafos, dentre outros instrumentos habituais e eficazes.

Alimentar ações voltadas ao aprendizado se torna mais oportuno quando se tratar de eliminar as barreiras que impedem as empresas de aprenderem, são atitudes capazes de diferenciar estas empresas das concorrentes que pararam no tempo. Em seu trabalho, Bastos *et al.* (2004) citam Schaw (1994), que enumerou três atividades indispensáveis as quais, impedidas de se realizarem, podem prejudicar o processo de aprendizagem: o agir (permite a experimentação), o refletir (possibilita avaliação das conseqüências das ações) e o disseminar (incentiva o intercâmbio de opiniões e pontos de vista variados). Assim, são conjuntos de barreiras da aprendizagem:

1. Relacionados à Capacidade de Agir – excesso de prioridades, objetivos confusos, falta de poder de decisão, temor de correr riscos, punição por erros e o não-reconhecimento dos sucessos.
2. Relacionado à Capacidade de Refletir – pressão pelo desempenho de curto prazo, falta de um ambiente de indagação, ausência de fóruns de aprendizagem e a existência de um sistema de recompensas atreladas apenas ao alcance de alvos financeiros.
3. Relacionado à Capacidade de Disseminar – ausência de oportunidades de compartilhamento de insucessos e de resultados, a não-visualização do erro como uma oportunidade de aprendizado e a existência de poucos mecanismos de comunicação interna (SCHAW, 1994 apud BASTOS *et al.*, 2004, p. 226).

Finger e Brand (2001) afirmam que o meio para se alcançar o objetivo de se tornar uma organização de aprendizagem é um processo de aprendizagem coletivo. As atividades de aprendizagem são elementos, contribuições ou intervenções dentro do processo de aprendizagem organizacional que deveriam contribuir para o alcance dos objetivos

estratégicos organizacionais. Assim, os autores elencaram algumas atividades que podem contribuir para realçar a capacidade de aprender de uma organização, como:

1. *As atividades de educação e treinamento*: referente, em especial, às atividades de treinamento dentro do espírito da organização de aprendizagem, ou seja, atividades que ocorrem “de imediato”, “justo a tempo”, “no decorrer da tarefa” etc.
2. *O uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização*, as quais incluem, entre outras, rotação de cargos, circulação de informações, acesso livre a dados estatísticos, auditorias, times de aprendizagem autogeridos, utilização de mentores, círculos de qualidade, seminários sobre melhores práticas, reuniões mentidas, sistemas de gestão da informação, padrões de desempenho.
3. *O uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização*, as quais incluem, entre outras, painéis de consumidores, laços de *feedback*, análise de reclamações, pesquisa de mercado, comparações entre empresas, análise da imprensa, cooperação, *joint ventures*.
4. *A criação de um ambiente conducente à aprendizagem*, que inclui, por exemplo, espaços abertos para aprendizagem, recompensas coletivas, critérios de seleção e de promoção que recompensam a aprendizagem coletiva, participação de colaboradores, gestão por objetivos (FINGER e BRAND, 2001, p. 185).

Guaragna (2007) menciona em seu modelo os viabilizadores do aprendizado. Estes viabilizadores dizem respeito à infra-estrutura, aos sistemas de tecnologia da informação e aos demais instrumentos de apoio ao aprendizado organizacional. Sua pesquisa resultou em um rol de viabilizadores identificados nas empresas Gerdau, Bahia Sul Celulose e Cetrel. Algumas ferramentas estão descritas a seguir:

- Centros de educação com disponibilização de capital intelectual
- Sistemas de informação que subsidie a gestão dos processos e operações
- Pesquisa de satisfação de clientes
- Sistemas de informações mercadológicas
- Sistemas de apoio à qualidade
- Relatórios

- Indicadores e informações gerenciais em Intranet
- Sistema de informações contendo processos e práticas
- Videoconferências para reuniões
- Portais com informações sobre sistemas de gestão e desempenho das áreas
- Sistemas de relacionamento com clientes
- Internet e Intranet

As barreiras ou facilitadores supra mencionados revelam coerência nas visões de Senge (2003), Schaw (1994 apud BASTOS *et al.* 2004), e de Finger e Brand (2001), que convergem para causas ligadas ao comportamento e a cultura organizacional. A falta de integração entre setores; falta de um foco em problemas internos da organização; centralização; foco nas conseqüências em detrimento das causas; acomodação; falta de estímulo a fatores como desejo e comprometimento nos diversos níveis organizacionais; falta de correta ação, reflexão e disseminação; ou ainda falta de uma cultura de treinamento *jus in time*; ambiente de fomento a aprendizagem, dentre outros. Tais barreiras se fazem presentes em organizações que não aceitam mudanças e, conseqüentemente, não inovam ou não buscam melhoria contínua, sendo levadas ao fracasso. Tal comportamento também impede que a aprendizagem ocorra. O próximo tópico se propõe a relacionar aprendizagem com mudança, inovação e melhoria contínua.

## **1.5 A dinâmica de Mudança, Inovação e Melhoria Contínua**

Aprender tem tudo a ver com o existir, e o existir é fazer saltos, crescer, ir além de si mesmo. A cada momento, o ser humano é outro naquilo que lhe é essencial: o aprendiz consciente de nunca estar satisfeito consigo mesmo na busca e conquista de novos valores (CARVALHO, 1999, p. 24).

Sweringa e Wierdsma (1995 apud GUARAGNA, 2007) enfocam a aprendizagem como mudança de comportamento nas organizações, de tal forma que toda mudança organizacional requer mudança de atitude dos indivíduos, e esta nova atitude das pessoas é a própria essência da mudança. De acordo com Guaragna (2007), para aprender a mudar, os membros da empresa devem ser capazes de entender os pressupostos, as referências e os padrões que conduzem a atividade atual, além de desafiá-los frequentemente, permitindo à organização ajustes em suas operações internas a fim de atender os requisitos de mudanças estratégicas e



do ambiente, além de evitar o aprisionamento ao passado. “A revisita periódica da teoria de negócio e sua validação à luz das mudanças no ambiente presente é uma exigência para que as organizações não venham a desaparecer” (GUARAGNA, 2007, p. 150).

Corroborando este autor e acrescentando a busca pela competitividade, Tagliapietra, Miura e Heinzmann (2005) destacam a importância de se encarar as mudanças como um dos principais desafios organizacionais, principalmente no atual contexto no qual diversos fatores se fazem presentes, tais como inovações tecnológicas, globalização da sociedade e aperfeiçoamento dos sistemas de comunicação, realidade esta que vem demonstrar que o espaço competitivo não possui as mesmas fronteiras de tempos atrás. Para os autores, a dinâmica das mudanças permite que as empresas, cada vez mais, organizem-se em equipes para conduzir indivíduos à criação, razão pela qual os administradores enfrentam o desafio de transformar estes indivíduos em verdadeiros agentes de mudança (TAGLIAPIETRA, MIURA e HEINZMANN, 2005).

Silva, Leite e Souza (2002) defendem que o conceito de aprendizagem organizacional contempla a mudança da tendência comportamental vivenciada pelos indivíduos e grupos da organização, sendo, portanto, um processo no qual a organização vai se transformando, tornando-se capaz de sobreviver em seu ambiente. Segundo as autoras, em ambientes considerados estáveis a aprendizagem pode ser lenta e gradual; do contrário, onde mudanças podem ser mais rápidas, a aprendizagem deve ser a “pedra fundamental” das estratégias inovadoras, considerando-se a aprendizagem como “impulso” e ao mesmo tempo como “motor” que leva à mudança e à transformação. Assim, “o aprendizado deve ser explicitamente buscado e valorizado para que haja a mudança revolucionária” (SILVA, LEITE e SOUZA, 2002, p. 165).

Garagna (2007) identifica uma forte ligação entre os processos de inovação e aprendizagem, sendo destacada a aprendizagem como um dos fortes fatores de sucesso da inovação. De acordo com o citado autor, as organizações que buscam o aprendizado devem desenvolver habilidades e posturas que aceitem a mudança ambiental como uma norma, que detectem sinais de alerta indicadores de mudanças de tendências e padrões, além de criar novas maneiras de ação em seus setores e inventar possibilidades novas. O autor defende que este tipo de aprendizagem segue além do processamento de informações, incorporando a inteligência ativa, característica do cérebro humano e sua extensão pelo sistema nervoso.

Neste sentido, as ações de uma empresa capaz de aprender de fato, modificam o ambiente em que atua (GUARAGNA, 2007, p. 149).

Ainda em relação à inovação, Ricci (2003) defende que a esta sugere idéia nova, focalizando produtos e/ou processos novos e que nessa sociedade o conhecimento uma organização alcançará modernidade, eficiência e eficácia, se for bem conduzida, liderada e dirigida por um gestor afeito às mudanças e desafios do momento atual. A autora destaca que gerenciamento e liderança são ingredientes da moderna organização que, além de buscar eliminar qualquer resistência às mudanças, busca também se harmonizar-se a sociedade do conhecimento.

Guaragna e Nobre (2005 apud GUARAGNA, 2007) identificaram nove fatores-chave presentes consistentemente no ambiente interno das organizações que alcançaram sucesso com inovações, sendo um deles a aprendizagem encorajada, que é avaliada pela forma como o grupo de inovação percebe a alta prioridade da empresa com a aprendizagem, com a capacidade de assumir riscos e pela não incidência de prejuízo na carreira profissional em consequência de falhas.

Ainda ressalta este autor que a inovação exige uma cultura de mudança e de aprendizagem contínuas, sendo o ambiente de aprendizagem o que conduz as empresas ao alcance de benefícios sustentáveis que definem a premiação dos indivíduos pela inovação. Tal sustentação exige um fluxo constante e novas idéias e percepções que podem ser incentivadas por redes de aprendizado – conhecimento, competências e tecnologia – que compõem as estruturas organizacionais interna e externamente, favorecendo às mesmas o aprendizado com base na experiência, com fornecedores, parceiros, clientes, etc. Desta forma o autor enfatiza a importância de todas as fontes, e conclui afirmando que “uma organização precisa criar uma atmosfera de aprendizado que exista não pelo aprendizado em si, mas também pelo bem da inovação” (GUARAGNA, 2007, p. 106).

Para Ayas (2001), a inovação pode ser concebida como um processo de aprendizagem. Em sua essência, a inovação é um processo em que são geradas idéias capazes de conduzir à criação do conhecimento. Assim, o processo de inovação engloba a execução ou exploração destas idéias, ou seja, aplicação ou uso efetivo do conhecimento. A autora ainda argumenta que uma vez que o conhecimento pode ser criado através de cada projeto de inovação, habita

neste conhecimento um potencial de aprendizagem, de tal forma que para ser potencialmente útil, o conhecimento depende não só da quantidade como também da qualidade da aprendizagem ocorrida com a inovação, sendo destacada também a necessidade de garantia de melhoria contínua pela aprendizagem dentro e entre os projetos de inovação.

A melhoria contínua, na visão de Natacha Silva (2003), está relacionada a um conjunto de idéias interligadas para manter e melhorar padrões existentes. E, para relacionar melhoria contínua com aprendizagem, Guaragna (2007) defende que comumente os autores associam o ciclo de Kolb ao PDCA de Deming à própria aplicação da Gestão da Qualidade Total - GQT. Guaragna (2007) cita Wang e Ahmed para quem a GQT representa um marco para a organização de aprendizagem, de forma que ambos estão fortemente relacionados; e Barrow que vê aprendizagem organizacional como um resultado planejado de GQT, sendo esta capaz de desenvolver um ambiente propício à aprendizagem, além de conduzir à melhoria dos processos, assim como ao processo de aprendizagem.

Deming (1990 apud GUARAGNA, 2007), para quem todos os indivíduos da empresa devem estar comprometidos com a qualidade, destaca em sua obra três aspectos fundamentais para o sucesso de seu modelo de gestão da qualidade: a aprendizagem com base nos conceitos de saber profundo (entendimento do que é um sistema, elementos da teoria da variabilidade, elementos da teoria do conhecimento e elementos da psicologia); a instituição dos 14 princípios à transformação, servindo como diretrizes ao TQM e a criação do PDCA (planejar, fazer, checar e agir). Os fundamentos da GQT, por estarem inclusos nas concepções de diversos sistemas de gestão e em várias práticas empresariais, têm significativa importância para os construtores da aprendizagem organizacional (GUARAGNA, 2007).

O propósito deste tópico de relacionar aprendizagem à mudança, inovação e melhoria contínua foi alcançado uma vez que a mudança é uma realidade que compõe o cenário organizacional de forma que tanto deve promover o aprendizado como resultar deste na organização. Somente o aprendizado contínuo pode alcançar o nível institucional, sendo ambiente favorável à inovação, que por sua vez é uma ferramenta indispensável no contexto fortemente competitivo em que se inserem as organizações. Todos os aspectos mencionados vêm contribuir com o objetivo de construir uma base teórica consistente capaz de suplantar este estudo, incluído-se um confronto entre a aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento, o que se propõe esclarecer o tópico a seguir.

## 1.6 Relações entre Aprendizagem Organizacional e Conhecimento

As abordagens de aprendizagem organizacional e de conhecimento convergem em alguns aspectos. De acordo com Prange (2001), a aprendizagem organizacional conduz a algum tipo de conhecimento. Já Antonello (2005) é mais específica ao destacar que a assimilação e a disseminação do conhecimento são fases presentes nas abordagens da aprendizagem organizacional. Takahashi (2007) reuniu em seu estudo alguns autores do campo da aprendizagem organizacional e do conhecimento para localizar as relações entre as temáticas, considerando suas especificidades, conforme demonstra o Quadro 04.

Autores	Aprendizagem Organizacional e Conhecimento
Argyris e Schon (1978)	Teorias de ação concebidas como estruturas cognitivas subjacentes a todo comportamento humano. Noção de circuito duplo: a aprendizagem organizacional não ocorre se modificações nas estratégias, normas e pressupostos não estiverem embutidas na memória organizacional.
Ducan e Weiss (1979)	A base de <i>conhecimento</i> organizacional é conteúdo da aprendizagem organizacional
Fiol e Lyles (1985)	A aprendizagem organizacional significa o processo de melhoria de ações por meio de melhor <i>conhecimento</i> e compreensão.
Huber (1991)	Aprendizagem organizacional como processos de aquisição de conhecimento, distribuição de informação, interpretação de informação e memória organizacional. Uma organização aprende se qualquer de suas unidades adquire <i>conhecimento</i> que ela reconhece como útil.
Nonaka e Takeuchi (1995)	A aprendizagem dos membros da organização precisa ser socializada, compartilhada, para passar a ser uma propriedade, o que implica converter o <i>conhecimento</i> tácito em <i>conhecimento</i> explícito.
Stata (1997)	Aprendizado organizacional ocorre por meio do compartilhamento de idéias, conhecimentos e modelos mentais... [e] se fundamenta no <i>conhecimento</i> e experiências do passado – ou seja, na memória.
Bitencourt (2001)	Aprendizagem organizacional “refere-se ao como a aprendizagem na organização acontece, isto é, as habilidades e processos de construção e utilização do <i>conhecimento</i> (perspectiva processual)”
Isidoro-Filho (2007)	A capacidade de aprender permite que a organização identifique, processe e retenha <i>conhecimentos</i> , resultando em melhorias no processo decisório e capacidade de competição.

Quadro 04: Relação da aprendizagem organizacional ao conhecimento. Fonte: Takahashi (2007, p. 79)

Se no tocante à aprendizagem organizacional muito já se pontuou, é relevante mencionar a importância do conhecimento, que vem se destacando no campo organizacional em virtude do cenário competitivo em que se inserem as organizações. Para Nonaka (1991, p. 27), “numa economia onde a única certeza é a incerteza, apenas o conhecimento é fonte segura de vantagem competitiva”. Em virtude de o conhecimento ser algo essencialmente subjetivo, a compreensão de seu teor deve contemplar, dentre outros aspectos, sua hierarquia.

Para Campos e Barbosa (2001), o conhecimento está presente no topo de uma hierarquia formada pelos dados, informações e conhecimento. Os dados dizem respeito a um conjunto de fatos distintos e objetivos, relacionados a eventos e que, por si, possuem pouca relevância, sendo considerados informações no momento em que assumem determinado propósito ou agregam valor a estes. Já as informações são consideradas como tal a partir do momento em que contêm uma mensagem a ser transmitida, de forma que sua função está ligada ao modo como o destinatário vê algo, exerce algum impacto sobre seu julgamento e comportamento. O conhecimento tem origem na informação, assim como esta tem origem nos dados, porém, para que a transformação da informação em conhecimento ocorra, é necessário haver comparação, análise das conseqüências e das conexões entre informações e um processo de interlocução com outras pessoas para a validação do conhecimento.

Os autores ainda defendem que o conhecimento assume algumas características próprias dentre as quais se destacam o fato de ser difundível, substituível, transportável e compartilhável. Os autores citam Polany (1997) para o qual o conhecimento pode ser:

- *explícito*: também chamado de conhecimento codificado ou formal, pode ser articulado através da linguagem e transmitido a indivíduos. Este tipo de conhecimento se relaciona aos procedimentos, aos bancos de dados, às patentes e aos relacionamentos com os clientes. Apesar de a possibilidade de codificação, o conhecimento explícito deve ser avaliado e tornado acessível às pessoas que possam fazer algo com ele e beneficiar a organização.

- *tácito*: também chamado de informal, significa o conhecimento pessoal enraizado na experiência individual e envolvendo crenças pessoais, perspectivas e valores. Refere-se também ao poder de inovação e à habilidade dos empregados de uma empresa para realizar as tarefas do dia-a-dia. Polany cita uma frase que representa bem o conhecimento tácito: “Podemos saber mais do que podemos dizer.” O conhecimento tácito é substancial, complexo e não é passível de ensino. Além disso, não é articulado, não se pode observá-lo em uso e nem documentá-lo. Não existem formas eficientes de se codificar o conhecimento tácito em documentos ou banco de dados. O que se pode fazer é tentar mapeá-lo para que ele seja localizado quando necessário. Para que haja uma descentralização deste tipo de conhecimento é necessária a sua disseminação através de orientações e processos de aprendizagem (POLANY, 1997 apud CAMPOS e BARBOSA, 2001, p. 5).

Nonaka e Takeuchi (1997) destacam que o conhecimento de representativo valor para as empresas é o tácito (intensamente ligado à ação, procedimentos, rotinas, idéias, valores e emoções), dinâmico (que surge das interações sociais entre os indivíduos, os grupos e as organizações) e humanista (de cuja essência está relacionada à ação humana), revelando dificuldades maiores no que tange à sua gestão. Assim, mais que gerenciar o conhecimento, sua criação pode ser fator bem mais estratégico para a empresa.

Corroborando a idéia dos autores *op cit* de criar conhecimento, Campos e Barbosa (2001) defendem uma maior objetividade na busca de se adquirir o conhecimento, para tanto apontam algumas formas de se alcançar tal objetivo, todas elas ligadas, de alguma forma ao fator “mudança”. Segundo os autores, as formas de se gerar conhecimento se resumem em:

- a) aquisição - pela compra de empresas ou contratação de profissionais com conhecimento;
- b) aluguel – por convênios e incentivos à pesquisa acadêmica e contratação de consultorias;
- c) recursos dirigidos - criação de departamentos específicos para a criação e difusão do conhecimento;
- d) fusão - união de profissionais de distintos setores da organização com o objetivo de solucionar um problema ou desenvolver um projeto para se chegar a uma resposta conjunta, sendo vantagem deste tipo de geração de conhecimento a sinergia entre as pessoas da empresa;
- e) adaptação - necessidade adequação das atividades, processos e conhecimentos organizacionais impulsionada por fatores ambientais e
- f) redes informais - por encontros e conversas informais, o conhecimento pode se solidificar e se tornar formalizado com o tempo.

Nonaka (1991) revela que a criação do conhecimento não se atém meramente ao processamento de informações objetivas, pois depende do aproveitamento dos *insights*; das organizações e dos “palpites tácitos”, muitas vezes extremamente subjetivos; dos colaboradores; de modo a converter tais contribuições em algo que esteja sujeito a testes e à possibilidade de sua utilização em toda organização. A conversão do conhecimento em recurso disponível a outros indivíduos é atividade central de empresa criadora de conhecimento (NONAKA, 1991, p. 31).

Conscientes do grande desafio de se gerenciar os conhecimentos formais e informais nas empresas, Nonaka e Takeuchi (1997) idealizaram um processo de criação do conhecimento (espiral do conhecimento) que ocorre através de sua conversão, ou seja, a aprendizagem dos indivíduos da organização deve ser socializada, compartilhada, a fim de se tornar propriedade, o que significa converter o conhecimento tácito em conhecimento explícito. Para os autores, há quatro formas de conversão de conhecimento:

a) *socialização* (conversão de conhecimento tácito em conhecimento tácito), que é um processo de compartilhamento de experiências e, de onde ocorre a criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. Para que este processo possa ocorrer é necessário que haja um ambiente originador, em que as pessoas possam compartilhar face-a-face seus sentimentos, emoções, suas experiências e seus modelos mentais, fazendo fluir atenção, respeito, confiança, consideração e comprometimento entre os indivíduos;

b) *externalização* (conversão de conhecimento tácito em conhecimento explícito), que é um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos, ou seja, de criação do conhecimento explícito, expresso na forma de analogias, conceitos, hipóteses ou modelos. Para que isso ocorra é necessário um ambiente de interação, em que os indivíduos sejam selecionados para compartilhar um determinado conhecimento visando um projeto, trabalho intefuncional, ou força-tarefa, sempre focando em um propósito. Neste ambiente, as pessoas compartilham seus modelos mentais e analisam seus próprios modelos individuais, sendo um ambiente que requer abertura para o diálogo e utilização de metáforas, podendo ser estimulado por líderes conceituais que incentivem a colocação de idéias e sugestões dos membros do grupo, sem inibição;

c) *combinação* (conversão de conhecimento explícito em conhecimento explícito), em que a conversão do conhecimento envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimento explícito. Este passo requer um ambiente virtual. As pessoas devem colaborar para troca de informações sem que haja, necessariamente, a presença física. Redes interativas, banco de dados com documentação e o uso da tecnologia de informação são facilitadores dessa condição; e

d) *internalização* (conversão de conhecimento explícito em conhecimento tácito), que é o processo de incorporação do conhecimento explícito no conhecimento tácito. Para tanto, faz-se necessário um ambiente de exercício do conhecimento formal explícito. Há o treinamento por colegas ou monitores seniores em situações reais no trabalho, ou aplicações simuladas que despertem a prática do conhecimento explícito em procedimentos, normas, padrões etc.

Com esta espiral, Nonaka e Takeuchi (1997) tratam da formação, compartilhamento e construção do conhecimento nas organizações, processo este, basicamente, decorrente do nível de interação dos indivíduos e grupos de pessoas, ou seja, pelo exercício da aprendizagem, em ambientes apropriados, o que, de certa forma, reafirma o papel das lideranças. Para que a espiral de criação do conhecimento seja efetiva, estes autores defendem cinco passos:

- a) haver uma intenção organizacional a respeito - ação estratégica;
- b) conceder autonomia às pessoas, ampliando a chance de introduzir oportunidades inesperadas;
- c) existir flutuação e caos criativo, estimulando a interação entre a organização e o ambiente externo;
- d) existir redundâncias, ou superposição intencional de informações, atividades, promovendo o compartilhamento de conhecimentos e percepções e
- e) existir variedade de requisitos e diversidade interna na organização para fazer frente à complexidade do ambiente (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

Assim como mencionam os autores da aprendizagem organizacional, Nonaka e Takeuchi (1997) defendem que o conhecimento sempre tem início no indivíduo. Neste sentido Guaragna (2007) destaca que o conhecimento depois de convertido (tácito e explícito) pode ser amplificado ou cristalizado no nível grupal, através de discussões, compartilhamento de experiências e observação. Choo (2001 apud GUARAGNA, 2007), vai mais adiante e complementa que, além dos conhecimentos tácito e explícito, existe o cultural, que consiste nas estruturas afetiva e cognitiva, usadas frequentemente por membros de uma empresa, a fim de perceber, explicar, avaliar e construir a realidade. Neste sentido, este conhecimento contempla suposições e crenças usadas para descrever e explicar a realidade, assim como também a forma como as convenções e expectativas são utilizadas para atribuir valor e significado à informação nova. O autor destaca que tais valores, crenças e normas, uma vez



compartilhados, estabelecem a base na qual os membros de uma organização constroem a realidade, reconhecem uma informação nova e avaliam interpretações e ações alternativas.

Algumas formas de se compartilhar conhecimento foram identificadas por Guaragna (2007), para quem tal prática é indispensável à promoção do aprendizado organizacional e as empresas devem formalizar estas práticas, tornando-as contínuas e parte da cultura.

- Por meio de equipes de gerenciamento e multifuncionais.
- Pelo ambiente integrado do trabalho.
- Pela tecnologia da comunicação (mails, Intranet, Internet,).
- Reuniões.
- Fóruns de discussão.
- *Benchmarking* interno.
- Desenvolvimento de sistemas corporativos.
- Por comitês que promovem o relacionamento direto entre colaboradores de diferentes áreas.
- Recursos de videoconferências e outras formas de comunicação.
- Discussões estratégicas.
- Certificação de habilidades e competências.
- Participação em palestras de disseminação de modelo de gestão (por exemplo).

A gestão do conhecimento surge como forma de garantir que este conhecimento seja efetivamente utilizado na organização, assim, pode ser classificada como o conjunto de ações que tem como finalidade o desenvolvimento e o controle das diversas formas de conhecimento presentes no interior das instituições, de forma que seu principal propósito deve ser o de apoiar profissionais de todos os níveis no que se refere ao processo de decisão. Portanto, faz-se necessário o estabelecimento de políticas, de procedimentos e de tecnologias capazes de coletar, distribuir e utilizar efetivamente o conhecimento, representando fator de mudança no comportamento organizacional. Neste sentido, Guaragna (2007) compara a gestão do conhecimento a uma gestão estratégica, iniciada por um planejamento estratégico, de tal forma que a definição dos objetivos da organização deve passar por uma visão macro de sua missão e sua ambiência. Segundo o autor, este processo pode ter início com um diagnóstico da atual situação, a partir do qual é possível se desenvolver um planejamento a

fim de se obter o gerenciamento efetivo do conhecimento. Conclui o autor que o planejamento deve contemplar estratégias que possibilitem a expansão da capacidade organizacional de criar e recriar permanentemente seus futuros.

Moreno JR e Santos (2005) mencionam os ativos intangíveis e a ampliação de suas capacidades na definição da gestão do conhecimento enquanto defendem que esta é uma visão recente neste campo teórico. Para os autores, gestão do conhecimento é:

um conjunto de conceitos, métodos e atividades que buscam atribuir valor aos chamados ativos intangíveis (capitais do conhecimento ou capital intelectual), e aumentar a capacidade de criação, armazenagem, recuperação, transferência e utilização do conhecimento nas empresa (MORENO JR e SANTOS, 2005, p. 3).

Os aspectos ora apresentados são relevantes para a aprendizagem organizacional em virtude da percepção de que formar, compartilhar e construir o conhecimento se faz possível através da interação interpessoal e intergrupar, o que muito se aproxima da aprendizagem organizacional. Neste sentido, os conhecimentos trazidos por este tópico acerca do conhecimento e de sua gestão aliados aos anteriores (conceitos de aprendizado de indivíduos, indivíduos no processo de aprendizagem nas empresas, aprendizagem organizacional, organizações de aprendizagem, barreiras e facilitadores da aprendizagem organizacional, mudança, inovação e melhoria contínua), reúnem referenciais teóricos indispensáveis ao entendimento do processo de aprendizagem organizacional, conforme vem explicar o tópico a seguir.

## **1.7 Aprendizagem como Processo Organizacional: Conceitos e Modelos**

No cerne da aprendizagem organizacional reside um conjunto de processos que podem ser planejados, desenvolvidos, conduzidos e gerenciados, não significando que a aprendizagem é sempre obtida através de planejamento ou análises sistemáticas. Os executivos precisam compreender que a aprendizagem é um processo organizacional e como tal deve ser elaborado e liderado por um proprietário, a exemplo dos demais processos de negócio (GUARAGNA, 2007).

A aprendizagem é, segundo Fleury e Fleury (1997), um processo de mudança, resultante da prática ou da experiência anterior, podendo vir, ou não, a manifestar-se numa mudança perceptível de comportamento. Segundo os autores, é necessário distinguir-se entre processo

de aprendizagem ocorrido dentro do organismo de quem aprende e as respostas emitidas por estes indivíduos, as quais podem ser observáveis e mensuráveis. Assim, os autores mencionam a importância das duas vertentes teóricas que sustentam os principais modelos de aprendizagem, para que se possam discutir modelos de aprendizagem organizacional: o modelo behaviorista e o cognitivo.

- *Modelo behaviorista* – seu foco principal é o comportamento, pois este é observável e mensurável; partindo do princípio que a análise do comportamento implica o estudo das relações entre eventos estimuladores, respostas, conseqüências, planejar o processo de aprendizagem implica definir todo o processo, em termos passíveis de observação, mensuração e réplica científica.

- *Modelo Cognitivo* – pretende ser um modelo mais abrangente do que o behaviorista, explicando melhor fenômenos mais complexos, como aprendizagem de conceitos e solução de problemas. Procura utilizar dados objetivos, comportamentais e dados subjetivos; leva em consideração as crenças e percepções dos indivíduos que influenciam seu processo de apreensão da realidade (FLEURY e FLEURY, 1997, p. 21/22).

Tsang (1997 apud TAKAHASHI, 2007, p. 63), revela a diversidade e a complexidade presentes no campo da aprendizagem, ao mencionar que teóricos do tema enfatizam aspectos comportamentais, cognitivos e culturais, entendendo que todos estes autores relacionam o processo de aprendizagem a mudanças no campo cultural, ou, principalmente, comportamental ou cognitivo. O Quadro 05 traz as definições desenvolvidas pelos autores e a perspectiva condutora.

Definição	Perspectiva
Cook e Yanow (1993): ênfase em significados intersubjetivos, artefatos e ação coletiva	Cultural
Shrivastava (1981): processo pelo qual a base de conhecimento organizacional é desenvolvida e formada	Cognitiva
Huber (1991): uma entidade aprende se, por meio do processamento de informações, a faixa de seus comportamentos potenciais é mudada	Cognitiva e comportamental (potencial)
Levitt e March (1988): organizações são vistas como aprendizagem por codificar inferências da história em rotinas que guiam o comportamento	Cognitiva e comportamental (potencial)
Fiol e Lyles (1985): processo de melhorar as ações por meio de melhor conhecimento e compreensão	Cognitiva e comportamental (potencial)
Swieringa e Wierdsma (1992): mudança do comportamento organizacional	Comportamental (atual)

Quadro 05: Definições de aprendizagem organizacional segundo as perspectivas e a natureza do estudo.  
 Fonte: Tsang (1997 apud TAKAHASHI, 2007, p. 63).

Com foco nas perspectivas cognitiva e comportamental, Crossan, Lane e White (1999) desenvolveram um estudo que resultou em um modelo explicativo do processo de aprendizagem organizacional, que foi motivado pela idéia da uma renovação estratégica nas organizações. Segundo os autores, tal renovação exige que as organizações explorem e aprendam novas maneiras enquanto concomitantemente explorem o que já aprenderam. A renovação estratégica surge como requisito central em uma teoria de aprendizagem organizacional em virtude de seus dois desafios críticos: “assimilação de novas aprendizagens” e “utilização do que foi aprendido”.

Para que os autores pudessem idealizar uma estrutura unificante para a aprendizagem organizacional, quatro premissas-chave foram identificadas visando a formação de uma sólida base da estrutura:

1. A aprendizagem organizacional envolve uma tensão entre “assimilar novas aprendizagens” e “utilizar o que foi aprendido” – ambos são essenciais para organizações, mas eles competem por recursos escassos, gerando uma tensão identificada nos processos de *feed-forward*, que é a transferência da aprendizagem dos indivíduos e dos grupos para a aprendizagem que se torna embutida (institucionalizada) sob a forma de sistemas, estruturas, estratégias e procedimentos (“utilização do que foi aprendido”) e *feedback*, que diz respeito à forma pela qual aprendizagem institucionalizada afeta os indivíduos e os grupos (assimilação de novas aprendizagens).

2. A aprendizagem organizacional é multi-nível: indivíduos, grupos e organizações – organizações complexas são mais que coleções de indivíduos, assim, as relações tornam-se estruturadas e algumas das aprendizagens individuais e entendimentos partilhados, desenvolvidos por grupos tornam-se institucionalizados na organização.
3. Os três níveis da aprendizagem organizacional estão ligados por quatro processos sociais e psicológicos: Intuição, Interpretação, Integração e Institucionalização – 4 I's.
4. Cognição afeta ação e vice-versa – a compreensão guia a ação, mas a ação também informa a compreensão. A aprendizagem organizacional liga cognição e ação, o que a diferencia das áreas relacionadas com a gestão do conhecimento e capital intelectual que estão majoritariamente ligadas à cognição (CROSSAN *et al.* 1999, p. 523).

Esta estrutura unificante da aprendizagem organizacional foi assim denominada por Crossan *et al.* (1999) por sua capacidade de unir e conduzir a aprendizagem do nível individual ao nível organizacional. Os autores definem que este processo ocorre nos níveis individual, grupal e organizacional, em que um nível alimenta o outro e são ligados por quatro processos psicológicos e sociais, que alimentam tanto novas alternativas de aprendizagem como também a exploração do que já fora aprendido entre os níveis. Estes processos são o que os autores classificam como 4 I's, elementos-chave da estrutura, e estão relacionados com a intuição, interpretação, integração e institucionalização, conforme mostra a Quadro 06

Níveis	Processos	Insumos/Reultados
Individual	Intuição	Experiências Imagens Metáforas
	Interpretação	Linguagem Mapa Cognitivo Conversação/Diálogo
Grupo	Integração	Compreensões compartilhadas Ajuste mútuo Sistemas interativos
Organização	Institucionalização	Planos/Rotinas/Normas Sistemas de Diagnósticos Regras e Procedimentos

Quadro 06: Estrutura unificante do processo de aprendizagem: Quatro processos através de três níveis.  
Fonte: Crossan *et al.* (1999, p. 525).

O modelo mostra que, enquanto a intuição além de ser particular dos indivíduos, representa o princípio da aprendizagem; a institucionalização ocorre no nível organizacional tornando a aprendizagem embutida na organização a ponto de guiar as ações e as aprendizagens dos indivíduos, garantindo a rotinização das ações. A interpretação pode ser

enriquecida e intensificada com conversações e interações (nível grupal), sendo que a Integração cria um vínculo entre a compreensão grupal e o nível organizacional. A partir da percepção no nível de subjetividade dos processos presentes no modelo, surge a necessidade de descrição de cada um.

Segundo Crossan *et al.* (1999), o processo de institucionalização permite o transporte da aprendizagem organizacional para além da aprendizagem nos níveis individual ou de grupo. Algumas aprendizagens estão embutidas nos sistemas, estruturas, estratégias, rotinas, práticas prescritas da organização, e os investimentos em sistemas de informação e infra-estrutura. De acordo com Crossan *et al.* (1999), enquanto nas novas organizações há poucas rotinas estabelecidas, inexistência de memória organizacional e dominação de aprendizagens nos níveis individual e de grupo; nas organizações maduras, os indivíduos começam a assimilar padrões de interação e comunicação, e as organizações tentam capturar os padrões de interação pela formalização deles. Essa institucionalização é um meio das organizações alavancarem a aprendizagem dos membros individuais. Estruturas, sistemas e procedimentos proporcionam um contexto para interações.

Institucionalização é o processo de assegurar que ações rotinizadas ocorrem. As tarefas são definidas, ações especificadas, e mecanismos organizacionais postos em prática para garantir que determinadas ações ocorram. Institucionalização refere-se à incorporação da aprendizagem que tenha ocorrido por indivíduos e grupos dentro da organização, e isso inclui sistemas, estruturas, procedimentos e estratégia.

Um ponto crítico levantado pelos autores é o momento em que a aprendizagem sai do nível de interpretação e é institucionalizada. Segundo os autores, a aprendizagem organizacional é mais complexa do que a mera transferência de dados, de informações e conhecimento. O caráter dinâmico da aprendizagem em nível organizacional permite que ao mesmo tempo em que as idéias fluem para este nível, promovendo o aprendizado, este, por sua vez, também retorna para os níveis individual e grupal. Para sintetizar e melhor explicar o referido fluxo, os autores elaboraram o que se apresenta na Figura 03.

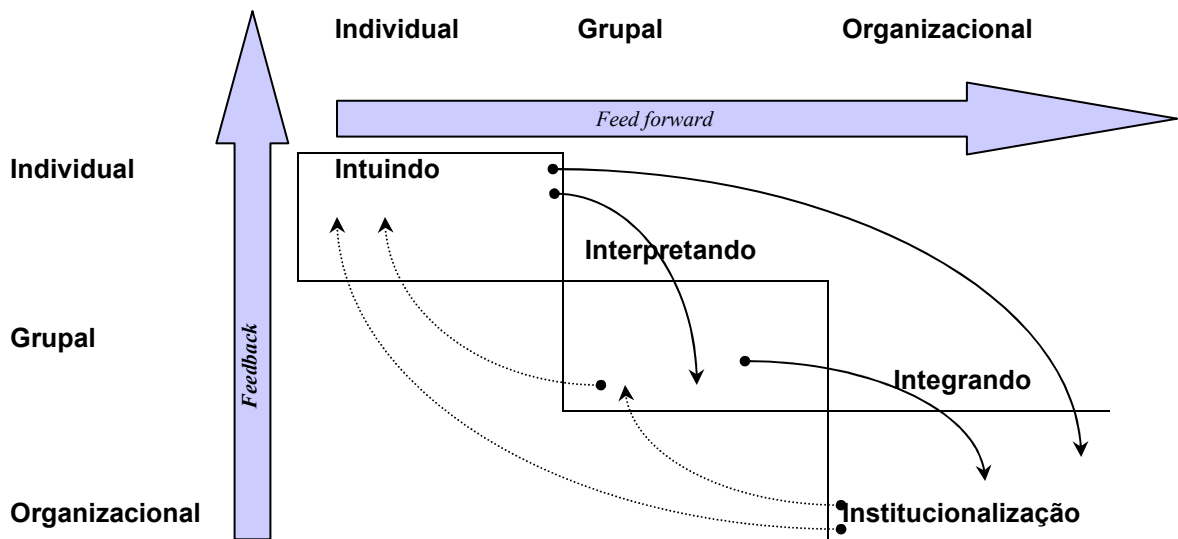


Figura 03: Aprendizagem organizacional como processo dinâmico. Fonte: Crossan *et al.* (1999, p. 532)

Corroborando o que dizem Crossan *et al.* (1999) e acrescentando a perspectiva cultural em seu estudo, Adriana Takahashi defende que o processo de aprendizagem organizacional envolve os níveis dos indivíduos, grupos e da organização, pelo qual se dá a criação, utilização e institucionalização do conhecimento. Dentro do processo, a aprendizagem organizacional opera no âmbito coletivo, abrangendo aspectos cognitivos, comportamentais e culturais, sendo seu resultado ou conteúdo o próprio conhecimento, apontado pela autora como fonte e resultado de seu *background* (história, hábitos e experiências). Tais resultados, segundo a autora, são expressos por meio do desenvolvimento das competências organizacionais.

Takahashi (2007) salienta a importância de se perceber a aprendizagem organizacional a partir dos aspectos comportamental, cognitivo e cultural, tendo em vista seu caráter integrador do tema. A autora justifica sua percepção afirmando que a aprendizagem envolve uma mudança no comportamento, ou, no mínimo, na consciência da importância deste comportamento; envolve também elementos cognitivos de processamento de informações, atuando como filtros na realidade intersubjetiva; assim como também envolve elementos culturais (sociais e institucionais) que se referem ao processo de aprendizagem concebido na interação social.

Mencionando os processos de aprendizado nas organizações, Garagna (2007) aponta para relevância de se entender as “instâncias organizacionais”, ou seja, fatores que conduzem

ao comportamento organizacional ou à forma de agir nas organizações. Neste sentido, o processo de aprendizagem organizacional deve ocorrer em três níveis relacionais:

- a) Regras - instruções explícitas ou implícitas orientadoras das atitudes desejadas, que podem existir sob a forma de manuais, diagramas, métodos, descrições de trabalho, etc.
- b) *Insights* - conjunto de percepções, lógicas, argumentos, teorias capazes de explicar e entender regras existentes.
- c) Princípios básicos - crenças básicas e desejos compartilhados do que se pretende (GUARAGNA, 2007).

Ainda para este autor, os princípios devem manter a coesão entre as regras *insights*, que, por sua vez, permitem explicar e entender as regras existentes e criar novas regras. Estas regras demonstram como a empresa deve se comportar no sentido institucional e a forma dinâmica destes elementos guiam a conduta dos indivíduos, gerando o comportamento organizacional ou o que é, de fato, feito na empresa. Assim, a aprendizagem acontece de acordo com os seguintes ciclos:

- Aprendizagem Coletiva em um Ciclo ou Melhoria, que provoca mudanças também nos *insights* subjacentes às regras existentes apenas.
- Aprendizagem Coletiva em três Ciclos ou de Desenvolvimento ou de Renovação, que provoca mudanças também nos *insights* subjacentes às regras, ou seja, se aprende ao nível dos *insights*.
- Aprendizagem Coletiva em três Ciclos ou Desenvolvimento, que ocorre ao se colocar em discussão os princípios essenciais sobre os quais fundamenta a empresa: a posição que a organização ocupa no ambiente externo, o tipo de empresa que se quer, a sua identidade atual (GUARAGNA, 2007, p. 151).

Guaragna (2007) destaca que o nível de complexidade do aprendizado aumenta de acordo com as instâncias de mudança que se propõe (ciclos de aprendizagem). Tal evolução nos ciclos de aprendizagem torna-se mais difícil para as empresas, já que requer de seus líderes abertura e exposição a questionamentos de *status quo* podendo ocasionar a



necessidade de enfrentar mudanças nem sempre desejadas por eles. Neste sentido, faz-se importante ressaltar que as fronteiras organizacionais devem facilitar a cooperação entre os indivíduos e o desenvolvimento de atividades interdependentes, em que se permitam contradições e paradoxos, enxergando-se os conflitos como desafios a se enfrentar com o objetivo de estimular o debate que permeia as regras, *insights* e princípios organizacionais.

Este mesmo autor idealizou um modelo para o processo de aprendizagem abrangendo as perspectivas cognitivas, comportamentais e culturais. Com a pretensão de conduzir pesquisadores à compreensão de como a aprendizagem ocorre e lavá-los ao entendimento da maneira pela qual esta deve ser interpretada, transformando-se num aspecto diferencial na criação de valor e riqueza para a organização, Guaragna (2007) desenvolveu um mapa conceitual sobre a aprendizagem organizacional, por meio de abordagem conceitual estruturada. Para alcance de seu propósito, Guaragna (2007) considerou os seguintes aspectos:

- *Coletividade da aprendizagem organizacional* - a aprendizagem organizacional não resulta apenas do somatório das aprendizagens individuais, sendo uma realização coletiva decorrente de cognições e modelos mentais compartilhados, levando as organizações a ajustarem suas rotinas de comportamentos. A aprendizagem organizacional decorre do compartilhamento dos modelos mentais individuais e das interconexões sutis desenvolvidas entre pessoas e comunidades sócias, construídas testando-se os conceitos pela observação do que acontece de fato – aprende-se o “como” – e pela reflexão sobre as observações, formando-se novos conceitos – aprende-se o “porque”. Esta realimentação contínua entre o “como” e os “porquês” e seu compartilhamento desenvolvem a aprendizagem organizacional.

- *Processo/Sistema* - na aprendizagem organizacional reside um conjunto de processos que podem ser planejados, desenvolvidos, conduzidos e gerenciados, não significando que a aprendizagem é sempre obtida através de planejamento ou de análises sistemáticas. A abordagem de sistema pode considerar tanto a empresa no seu âmbito interno como as suas relações externas, incluindo assim a aprendizagem interorganizacional. Nesse caso, o conhecimento é amplamente adquirido, dentro e fora da organização.

- *Cultura* – a cultura guia e forma os valores, comportamentos e atitudes dos funcionários, sendo vista como resultado de processos de aprendizagem coletivos que se traduzem pelo acúmulo de aprendizagem anterior baseado no sucesso passado. A aprendizagem requer

culturas organizacionais que estimulem oportunidade de treinamento e prática, a troca de informações e experiências, a colaboração em equipe, que forneçam apoio para que as pessoas experimentem sem medo e vergonha de cometer erros, que tenham estruturas adaptativas e flexíveis, com formas orgânicas e modelo em rede, sem divisões hierárquicas rígidas.

- *Aprendizagem e Gerenciamento do Conhecimento* – para que a aprendizagem aconteça é necessário que ocorra a recuperação do conhecimento na organização. Cabe à organização descobrir as formas pelas quais o processo de aprendizagem organizacional pode ser estimulado e investigar como o conhecimento organizacional pode ser administrado para atender suas necessidades estratégicas. A organização deve ter uma estratégia com relação ao conhecimento, sendo necessária a contextualização sobre que tipo de conhecimento deve ser desenvolvido e a forma de implementá-lo em um sistema gerencial. É papel dos líderes estabelecer o desenho apropriado à criação do conhecimento e prover o ambiente organizacional compatível com o desenvolvimento de cada uma das etapas da evolução da espiral do conhecimento

- *Melhoria Contínua* - também a qualidade total pode criar um ambiente para a aprendizagem, além de orientar uma forma de melhoria dos processos, incluindo o PDCA, entendimento das variabilidades e suas causas, similar ao processo de aprendizagem. É preciso que a aprendizagem seja intencional e conectada aos objetivos e estratégias da organização, contemple desafios, crie flexibilidade para a organização atuar na incerteza, crie novas formas de gerar resultados e promova mudanças profundas.

- *Inovação* - a aprendizagem é um dos fatores de sucesso da inovação. As ações de uma organização capaz de aprender realmente mudam o ambiente em que ela existe, inovam. Para aprender a mudar, os membros da organização precisam ser capazes de entender os pressupostos, referências e padrões que regem a atividade atual e de desafiarlos periodicamente. Desse modo, a organização ajusta as operações internas para atender os requisitos de mudanças estratégicas e do ambiente e evita ficar presa ao passado.

- *Aprendizagem Informal e Situada* - esta abordagem mostra que a aprendizagem está presente em vários momentos e espaços da vida organizacional, na informalidade entre pessoas e grupos, em oportunidades casuais, por meio de comunidades de práticas que se reúnem por afinidade, ou outras formas de interação social ou organizacional. Dada a sua natureza, a

aprendizagem ocorre de maneira não-intencional, não-deliberada. Uma comunidade de prática é um grupo de pessoas informalmente ligadas pelo conhecimento especializado compartilhado e pela paixão por um empreendimento conjunto.

- *Aprendizagem e mudança* – resulta de uma mudança de comportamento nas organizações. Toda mudança organizacional requer mudança de atitude das pessoas e essa nova atitude é a própria essência da mudança. Assim, o processo de aprendizagem na organização deve transitar por três níveis relacionais: a) Regras: são as instruções explícitas ou implícitas que orientam para a atitude desejada. As instruções explícitas podem existir sob forma de manuais, diagramas, métodos, descrições de trabalho, etc. b) *Insights* : trata-se do conjunto de percepções, lógicas, argumentos, teorias que são capazes de explicar e entender as regras existentes. c) Princípios Básicos: são as crenças básicas e os desejos compartilhados do que pretendemos ser. Os princípios devem manter a coesão entre as regras e os *Insights*. Estes últimos, por sua vez, permitem explicar e entender as regras existentes e desenvolver novas regras (GUARAGNA, 2007, p. 146-152).

Tais aspectos balizaram o estudo do autor que resultou no mapa conceitual demonstrado na Figura 04.



Figura 04: Modelo conceitual para o Aprendizado Organizacional. Fonte: Guaragna (2007, p. 156)

O modelo mostra seis conjuntos de elementos-chave para que haja uma ação efetiva no desenvolvimento da aprendizagem organizacional. Enquanto enfatiza que a aprendizagem organizacional deve produzir resultados em alinhamento às suas intenções estratégicas, Guaragna (2007) define cinco aspectos determinantes para o entendimento e aplicação do modelo conceitual desenvolvido:

- a) É preciso haver uma **intenção estratégica para o aprendizado** na organização, incluindo o papel das lideranças nessa definição.
- b) É preciso haver foco ou **componentes** que promovam e operem o aprendizado organizacional, segundo a intenção estratégica.
- c) É preciso haver **viabilizadores** (infra-estrutura/sistemas de TI, apoio etc.) que favoreçam o desenvolvimento do aprendizado segundo os focos ou componentes definidos ou trabalhados pela organização.
- d) É preciso haver **gestão** sobre o aprendizado, de forma que promova a sua evolução na organização e leve aos resultados desejados segundo a intenção estratégica.

- e) Esses quatro elementos encontram-se inseridos num ambiente organizacional que apresenta uma determinada característica cultural e uma estrutura de organização que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento do aprendizado. Como toda a organização, os fatores ambientais exercem influência sobre a vida organizacional, podendo levar a mudanças e transformações com níveis de profundidade diferenciados. A gestão da **cultura** pró-aprendizagem deve ser considerada.
- f) Por último o aprendizado organizacional deve produzir resultados em alinhamento às suas intenções estratégicas definidas (GUARAGNA, 2007, p. 155-156, grifo do autor).

Em virtude da praticidade e atualidade do modelo de Garagna (2007) foi este escolhido para compor a base da pesquisa empírica deste estudo e, assim, cumprir parte do objetivo de diagnosticar o processo de aprendizagem em uma IES privada. Considerando a importância dos aspectos cognitivos, comportamentais e culturais presentes no modelo de Guaragna (2007), surge a necessidade de investigação mais profunda no campo cognitivo e cultural. Dentro desta perspectiva, este trabalho contempla um capítulo para o estudo da cultura organizacional em paralelo com uma abordagem de cultura de aprendizagem de forma a cumprir a outra parte do objetivo deste estudo, a de investigar a cultura de aprendizagem na IES. Antes, entretanto, serão confrontadas a aprendizagem organizacional com a gestão do conhecimento e em seguida exploradas uma perspectiva crítica da aprendizagem organizacional e uma visão futura do tema, tendo como propósito a construção de uma consistente base teórica capaz de melhor conduzir os resultados deste estudo.

**CAPÍTULO II**  
**CULTURA ORGANIZACIONAL**

## 2 CULTURA ORGANIZACIONAL

Este capítulo tem como propósito a construção de uma base teórica capaz de suplantar a pesquisa empírica que visa identificar a cultura de aprendizagem na IES pesquisada. Para tanto, serão primeiramente abordados os conceitos e níveis da cultura organizacional e, posteriormente, será explicada a relação entre aprendizagem organizacional e cultura organizacional, dando suporte ao entendimento da cultura de aprendizagem.

Cultura é uma palavra cujo significado descende de *cultivo* e quer dizer: lavrar e desenvolver a terra. Ao longo do tempo, este significado passou a voltar-se para conhecimento, valores, ideologias, rituais de uma sociedade, ou ainda, segundo Srour (2006), as práticas recorrentes ao longo do tempo.

Tais idéias apontam para o que comumente se entende por “estilos de vida”, definidos a partir de hábitos, costumes e crenças, compartilhados por membros de uma sociedade, que terminam por influenciar seus comportamentos e distingui-la de uma outra sociedade, mesmo sabendo da igualdade entre homens e mulheres do ponto de vista biológico. Assim, para Srour (2006), a cultura é aprendida, transmitida e partilhada, não decorrendo de uma herança biológica ou genética, mas resultante de uma aprendizagem socialmente condicionada.

Ainda para Srour (2006), as organizações são definidas por este autor como coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço. Elas combinam agentes sociais e recursos de forma a economizar esforços e tornar seu uso eficiente. Assim, se o agrupamento social cria e é guiado pela cultura, nas organizações não é diferente. Nas organizações, a cultura impregna todas as práticas e constitui um conjunto preciso de representações mentais, um complexo muito definido de saberes, sendo a cultura organizacional quem especifica a identidade da organização. Assim, a cultura organizacional é tida como a mente da organização, traduzidas pelas crenças comuns das tradições e hábitos, assim como manifestações históricas, simbólicas, dentre outras.

Neste sentido, uma cultura se faz em consenso, ao passo que membros de um determinado grupo deparam-se com uma resposta adequada ao padrão do grupo maior com o

qual convivem. Assim, à medida que aceitam essa solução, passam não só a adotá-la, como a difundir-la aos demais membros do grupo como sendo o padrão ideal de resposta àquela situação específica. A repetição contínua dessa prática cria um conjunto de valores e crenças, a cultura organizacional. Para Schein (1992, p. 6), “cultura é a aprendizagem acumulada do passado, mas alguns pressupostos culturais e alguns rituais comportamentais podem se tornar disfuncionais e têm de ser desaprendidos”.

Para Fleury e Fleury (1997), nas origens do conceito de cultura, o processo de aprendizagem acontece tanto no momento de criação como no momento de transmissão de valores a novos membros. Para melhor explicar tal afirmação os autores citam Schein (1986), para o qual

A cultura é formada pelo conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu, ou desenvolveu, ao aprender a lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir com relação a esses problemas (SHEIN, 1986 apud FLEURY e FLEURY, 1997, p. 24).

Schein (2000 apud GUARAGNA, 2007) que explica o processo de formação desta cultura utilizando uma Figura (05), na qual mostra que os valores conduzem a comportamentos, desenvolvendo soluções ou resultados que produzem, por sua vez, pressupostos subjacentes, que se referem a como as coisas são na realidade.

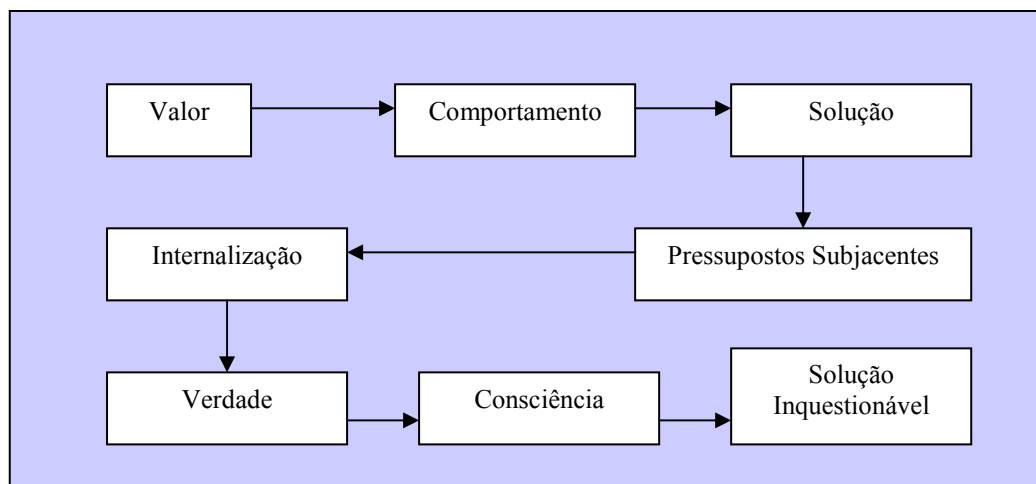


Figura 05: Fluxograma do modelo de Schein. Fonte: Schein (2000 apud GUARAGNA, 2007, p.80)



Na busca de responder a um questionamento a respeito dos valores básicos em torno dos quais são formados paradigmas culturais organizacionais, estes autores citam novamente Schein (1986), que propôs cinco pontos referentes aos valores básicos sob os quais são delineadas as práticas sociais, mas que, na sua visão, tais pontos (questionamentos) remetem a valores profundos de uma organização, como:

1. **a relação da organização com o ambiente:** é de dominação, de submissão, ou é de harmonia?
2. **a natureza da realidade e da verdade:** como a organização define o que é real e o que não é, se a “verdade da organização” é revelada pelos líderes ou descoberta, quais os conceitos básicos de tempo e espaço?
3. **a natureza humana:** é a natureza humana boa, ou má, ou neutra, são as pessoas passíveis de serem desenvolvidas, ou não?
4. **a natureza do trabalho:** qual o significado do trabalho para as pessoas? Devem ser ativos, passivos, se auto-desenvolverem, ou serem fatalistas?
5. **as relações humanas:** quais as formas de interação entre as pessoas e como se distribui o poder? É a vida cooperativa ou competitiva, individualista ou cooperativa? (FLEURY e FLEURY, 1997, p. 24).

Para alcançar os valores básicos de uma organização, Fleury e Fleury (1997) sugerem análise das práticas organizacionais, tornando possível desvendar como as pessoas criaram e foram, aos poucos, desenvolvendo formas próprias de lidar com os problemas concernentes à adaptação externa e à integração interna, tais como comportamento aparente das pessoas, formas de comunicação, rituais organizacionais e outros elementos simbólicos visíveis.

Silva, Leite e Souza (2002) ensinaram-nos que é de fundamental importância compreender-se como acontecem interação, relações de poder nas organizações e sua expressão ou mascaramento, através de símbolos e práticas organizacionais, para que se possa perceber como ocorre o processo de aprendizagem na organização. Acrescentam a esta idéia a permanência, estabilidade do grupo na constituição da organização, afirmando ser condição necessária à formação da cultura e à origem da suas dificuldades diante de mudanças.

Mintzberg *et al.* (2000) defende que a cultura se compõe de interpretações do mundo, das atividades e dos artefatos refletidos na mesma, que são coletivamente compartilhadas, o

que traduz seu caráter coletivo. Assim, a cultura pode ser percebida superficialmente, através de manifestações físicas da organização como também através de manifestações intangíveis. Ou seja, existem culturas realmente fortes e expressivas quando as suposições, por exemplo, são dadas como certas e protegidas por uma rede de artefatos culturais, incluindo a maneira de as pessoas se comportarem e a história que contam. Para este autor, os níveis de cultura em uma organização podem variar de ideologia (cultura rica, com forte conjunto de crenças, fortemente compartilhadas pelos membros) até níveis mais superficiais.

Schein (2001) afirma que o maior perigo de tentar entender a cultura é o ato de simplificá-la, restringindo-a a observações superficiais. Para o autor, perceber que a cultura existe em diversos níveis é a melhor forma de pensá-la, pois, além de ser compreendida, a cultura deve ser administrada nos níveis mais profundos. Três, portanto, são os níveis da cultura: 1. Artefatos, 2. Valores casados e 3. Certezas básicas, conforme se pode verificar na Figura 06.

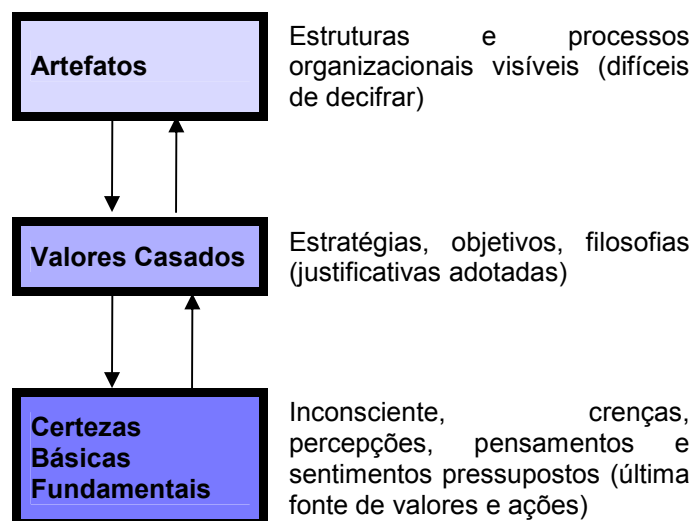


Figura 06: Níveis da cultura organizacional. Fonte: Schein (2001, p. 32)

O nível da cultura mais fácil de se perceber é o primeiro, ou seja, o nível dos artefatos. Neste estágio o impacto emocional no observador é imediato, pois a percepção está à altura dos olhos e dos ouvidos, assim como do sentir comportamentos que justifiquem, ao menos superficialmente, a estrutura física, arquitetura, decoração, o clima, dentre outros aspectos, tomando como base o comportamento dos indivíduos com o observador e com os demais colegas.

Entretanto não se pode saber, apenas neste nível, por que realmente os membros da organização se comportam do modo que o fazem, nem por que a organização é construída de determinada maneira, ou seja, no nível dos artefatos não se consegue decifrar o que de fato ocorre. É preciso conversar com os membros da empresa e questionar o que se observa, e assim, alcançar-se o nível dois.

Os valores casados formam o nível dois. Para alcançar este nível, são necessários “informantes”, ou seja, membros da organização que se disponham a responder a questionamentos sobre coisas que valorizam, coisas que fazem e razões que os levam a fazê-lo, razões para o tipo de arquitetura e estrutura, para a frequência com que acontecem reuniões, como são tomadas as decisões, dentre outras coisas, assim como também é possível se perceber alguns documentos, panfletos, ou brochuras, descrevendo os valores princípios, éticas e pontos de vista da companhia.

Muitos pontos observados neste estágio são de suma importância para o entendimento da cultura, entretanto, não são ainda suficientes. Informações e observações obtidas neste estágio podem gerar certa confusão, por exemplo, ao se perceber semelhança nos valores de uma determinada empresa com os de uma outra, enquanto ambas agem completamente diferente. Se por um lado uma empresa comanda, controla, é hierarquicamente verticalizada; a outra prima pelo trabalho e decisões em grupo e seus membros sentem-se comprometidos. Assim, percebe-se a necessidade de maior profundidade na busca do entendimento da cultura, principalmente diante de determinadas inconsistências como quando se fala sobre trabalho em equipe e se alimenta competição e individualismo. Neste momento, surge a necessidade de um maior aprofundamento na investigação, chegando-se ao nível três.

O último nível para se perceber a cultura de uma organização é o nível três, ou, nível das certezas tácitas compartilhadas. Pensar na organização do ponto de vista histórico é um grande passo para o aprofundamento exigido nesta fase. Identificar, por exemplo, os valores crença e certezas dos fundadores que conduziram a organização ao seu atual estado; por quem foi criada a organização (indivíduo ou grupo), como e por que; dentre outros questionamentos que busquem explicações para o “jeito de se fazer as coisas”.

A essência da cultura organizacional repousa nestes valores, crenças e certezas aprendidos em conjunto, que são compartilhados e tidos como certos à medida que a

organização continua a caminhar conforme o que se idealizou, ou conforme ela continua a ter sucesso. É prudente ressaltar que tais valores, crenças e certezas são resultantes de um processo de aprendizagem em conjunto, pois, originalmente, estavam na mente dos fundadores, e, com o tempo, foram sendo assimilados. Tal aspecto vem revelar uma ligação inicial entre a cultura e a aprendizagem organizacional, outros aspectos em comum às duas temáticas e importantes podem ser identificados, sendo o que se propõe o tópico posterior.

## **2.1 Cultura Organizacional e Aprendizagem Organizacional: Cultura de Aprendizagem**

Cultura e aprendizagem são duas temáticas tratadas separadamente por grande parte da literatura existente, que até então, tem ignorado a forte relação entre ambas. A aprendizagem organizacional encontra na cultura existente um apoio para se concretizar, assim como a cultura se dissemina, essencialmente por meio de aprendizagens.

Na percepção de Antal *et al.* (2001 apud TAKAHASHI, 2007), a cultura não só enfatiza o contexto em que ocorre o processo de aprendizagem, como também apresenta uma referência para se compreender como os resultados de aprendizagens passadas tornaram-se arraigadas em suas estruturas, assim como em suas normas e rotinas.

Takahashi (2007) defende que a cultura organizacional armazena percepções dos seus membros a respeito de eventos passados e atuais além de nortear “modelos mentais” ou “mapas mentais” que, uma vez partilhados acerca do que deve ser aprendido, do como e do porquê, fundamentam a aprendizagem futura. Para a autora, a “aprendizagem passada pode servir tanto como uma orientação útil quanto um impedimento para a aprendizagem necessária, porque aprendizagem não é somente um processo cumulativo” (TAKAHASHI, 2007, p. 97).

De acordo com Schein (1992), as condições ideais ao desenvolvimento da aprendizagem na organização inexistem em grande parte das organizações em virtude de sua cultura ser inadequada à aprendizagem a longo prazo. O autor enfatiza sua idéia atribuindo tal fato ao longo tempo em que pressupostos negativos relativos à natureza humana foram moldados nas organizações. Uma cultura de aprendizagem seria possível através do equilíbrio

dos interesses de todos os envolvidos, do foco nos indivíduos em detrimento do foco nos sistemas, fazendo-se necessária a criação de um idealismo acerca da natureza humana, estimulando indivíduos a crer na possibilidade de mudança de seu ambiente e destinando tempo à aprendizagem.

Segundo Mazzuco e Rocha (2003 apud Guaragna, 2007), o fator responsável por eliminar o desenvolvimento das capacidades humanas é o enfoque mecanicista seguido por estas organizações. Portanto, os elementos de uma cultura burocrática vão de encontro à flexibilidade e à capacidade de ações criativas, que propiciam um clima de predisposição à aprendizagem.

Segundo Barlett e Ghoshal (1998 apud GUARAGNA, 2008), o maior obstáculo ao aprendizado organizacional está no desenvolvimento de uma cultura em que os indivíduos troquem informações e experiências que antes constituíam sua principal fonte de poder, aceitem responsabilidade diante de questões cujo controle é limitado e permitam trabalhar num ambiente onde os sistemas de mensuração não estão claros.

Schein (1992) defende que uma das formas de aprendizagem nas organizações é através das práticas, ou seja, das tentativas de acerto e erro. Isto demonstra que as organizações que cultivam culturas cuja gestão é constituída em torno do pressuposto de que irão ocorrer erros, mas não se deve cometer o mesmo erro duas vezes, estão mais próximas da atividade de aprendizagem organizacional. O autor também destaca que o medo decorrente de severas críticas tem capacidade de coibir o processo criativo, conseqüentemente comprometendo a qualidade e viabilidade da aprendizagem. Nas palavras do autor, as organizações devem:

fazer com que as pessoas se sintam seguras na aprendizagem, elas devem ter um motivo, um senso de direção, bem como a oportunidade de experimentar coisas novas, sem medo de punição (SCHEI, 1992, p. 17).

Elaborando um estudo dirigido à ligação entre cultura e aprendizagem, Isidoro-Filho (2006) cita Armstrong e Foley (2003) para os quais cultura de aprendizagem é um conjunto de crenças, valores, atitudes, papéis, suposições e comportamentos compartilhados que possibilitam a real aprendizagem na organização. Para o autor primeiro, tal definição ressalta

as dimensões objetiva (tangível) e subjetiva (intangível) da cultura, favorecendo a identificação de elementos culturais que dão suporte para a ocorrência da aprendizagem e contribui para a clarificação conceitual da aprendizagem organizacional.

Corroborando esta idéia, Guaragna (2007) acrescenta que a criação desta cultura requer um conjunto autêntico de valores e crenças comuns que unam os membros em torno de um compromisso único, sugerindo assim um modelo de rede integrada, sem divisões hierárquicas rígidas. Uma atenção especial é merecida no que tangem estes valores que permeiam uma cultura de aprendizagem.

Na busca dos valores constituintes de uma cultura de aprendizagem, Isidoro-Filho (2006) menciona os trabalhos de Ellis *et al.* (1999) e de Popper e Lipshitz (1998), para os quais os valores que compõem a referida cultura são: transparência (exposição dos pensamentos e das ações de um em relação ao outro na medida que este primeiro recebe *feedback*), informação válida (coletar e prover informações reconhecidas e suas implicações), orientação (focar na relevância da informação para o indivíduo, sem considerar seu padrão social) e responsabilidade (responsabilizar-se em aprender e implementar o que foi aprendido). Sendo válido se destacar que, nos estudos dos autores citados no trabalho de Isidoro-Filho (2006), os valores da cultura de aprendizagem demonstram o comportamento de pessoas comprometidas com a aprendizagem organizacional.

O conhecimento e o olhar crítico para a cultura permitem que as organizações e os indivíduos lidem melhor com as mudanças. Para Mintzberg *et al.* (2000), o aprendizado estratégico pressupõe o desaprender de uma lógica antiga dominante, o que muitas vezes envolve crenças culturais profundamente enraizadas além de suposições tácitas (oponente barreira às mudanças). Para estes autores, superar a resistência às mudanças estratégicas faz surgir a necessidade de se questionar antigas crenças, na tentativa de tornar mais flexível e inovativa a organização, não cabendo, portanto, neste cenário uma cultura burocrática.

Neste sentido, Morgan (1996) defende que uma cultura burocrática pode impedir os funcionários de pensarem por si só, assim como o medo de serem punidos ou, ainda, uma defasagem entre o que é dito e o que é feito pelos gestores pode impedir o aprendizado. Ao mesmo tempo, a autora estimula as empresas a desenvolverem culturas mais flexíveis, valorizarem e encorajarem o aprendizado dos seus colaboradores.

Na concepção de Bernardes (1999) a cultura é elemento central da aprendizagem. Em seu estudo, a autora ressalta que uma empresa que pretenda assumir o modelo de aprendizagem organizacional deve contar com um ambiente incentivador da aprendizagem, com informações fluidas e claras em toda a estrutura organizacional, que seus membros compartilhem do mesmo objetivo, que a empresa pratique uma visão sistêmica e que suas ações voltadas à mudança e à aprendizagem sejam monitoradas. Assim, Bernardes (1999, p. 3) desenvolveu um modelo, baseando-se em Senge (1990) e Schein (1996), que tem como elemento central da aprendizagem a cultura, em torno da qual estão cinco dimensões: ambiente que incentive aprendizagem, democratização da informação, objetivos compartilhados, visão sistêmica e ação monitorada, conforme mostra a Figura 07, o que será detalhado logo a seguir.

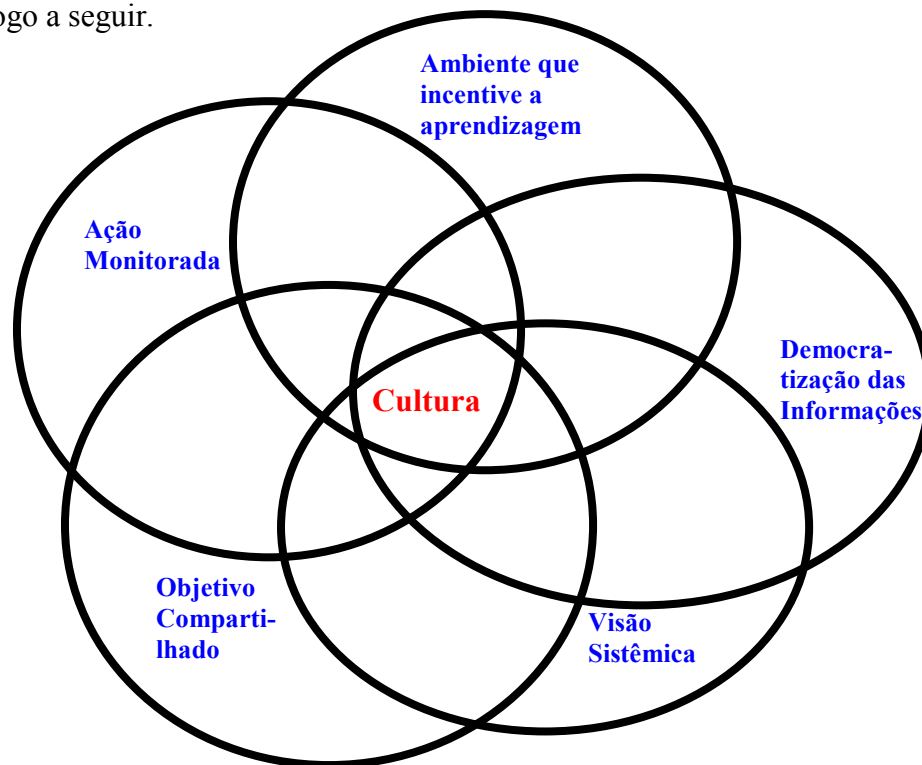


Figura 07: A cultura como elemento central da aprendizagem organizacional. Fonte: Bernardes (1999, p.3)

De acordo com Bernardes (1999), um ambiente que incentive a aprendizagem deve contar com condições políticas e culturais, no qual tal prática seja recompensada como fruto de um comportamento inteligente. Este ambiente deve estimular a troca das idéias entre seus membros e aprendizagem com ambiente externo, a criatividade dos mesmos diante da solução de problemas, comportamentos receptivos e não-defensivos, a recuperação e retenção intencional do conhecimento, promover eventos voltados a revisões das estratégias, construir

uma memória organizacional capaz de salvar e armazenar os conhecimentos adquiridos na empresa (através de Bibliotecas e Banco de Dados, documentação da aprendizagem quando da conclusão de uma tarefa ou estudo) e utilizar uma estrutura física que fomente comportamentos de aprendizagem, de troca e de experimentação.

No que tange à democratização da informação, a autora defende que, quando as organizações lidam com novos tipos de informação, sendo capazes de colocá-las em prática e modificando seu comportamento, elas estão, de fato, aprendendo. Assim, é importante a difusão das informações em todos os níveis da organização, estando o staff ciente de seu papel; também devem ser democratizado o poder e compartilhados os objetivos. A difusão não deve ser característica apenas das boas informações, mas também os fracassos devem ser comunicados, revisados e esclarecidos. Ainda referindo-se às informações, a autora afirma serem de interesse tanto as externas (como o nível de satisfação dos clientes, o que tem sido feito de bom em todas as áreas, o que os concorrentes têm feito, além de outras), quanto as internas (conhecimento claro de seus pontos fortes e fracos).

Quanto ao objetivo compartilhado, a autora defende que o nível de concordância dos membros da empresa com as metas e com a finalidade do grupo influencia o nível de coesão do grupo. Esta dimensão está relacionada, basicamente, à idéia de levar todos os membros da empresa a se responsabilizarem e a se comprometerem em tornar o objetivo uma realidade. Deve-se, portanto, investir no conhecimento e habilidades coletivos; determinar, através de uma visão de médio e longo prazo por todos, os resultados esperados, os elementos qualitativos do trabalho e os processos e resultados.

A visão sistêmica diz respeito ao posicionamento dos integrantes da empresa, levando sempre em consideração os impactos das ações individuais diante dos resultados do setor e de organização em sua totalidade. Este dimensão defende a prática do *feedback*, levando a organização ao reconhecimento do que precisa ser feito para promover a melhoria e da ação em si, ou seja, da capacidade de auto-regulação das empresas. A organização com visão sistêmica estimula a análise e solução de problemas complexos, reconhece a importância da exploração de diferentes pontos de vista (conflito construtivo) e faz com que toda empresa aprenda.



Em relação à ação monitorada, a autora considera que a aprendizagem só ocorre ao resultar em uma ação modificada, e que a mesma é resultado da experimentação, da viabilização de idéias e planejamento, e da persistência. Assim, faz-se necessário o processo de monitoria da eficiência dos métodos (ou do quanto realmente tais processos contribuem para mudar os comportamentos) e da eficácia destes (se a aprendizagem ocorreu no sentido da melhoria de resultados organizacionais).

As considerações levantadas neste tópico demonstram que uma cultura de aprendizagem compõe-se de valores de aprendizagem, em que o foco esteja voltado para os indivíduos. Um conjunto de crenças, valores, atitudes, papéis, suposições e comportamentos compartilhados podem ser trabalhados e alimentados no sentido de conduzirem a organização a fomentar um ambiente incentivador da aprendizagem entre os indivíduos, democratizando as informações e compartilhando os objetivos, além de incentivar a visão sistêmica e desenvolver ações monitoradas da aprendizagem. Outros aspectos observados foram a transparência dos pensamentos e ações através de *feedback*, repasse de informações válidas do ponto de vista do reconhecimento destas e de suas implicações, manutenção de um foco na relevância da informação para o indivíduo e a responsabilidade de aprender e implementar o que foi aprendido.

**CAPÍTULO III**  
**INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR**

### **3 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR**

Este capítulo tem como propósito a construção de um referencial teórico capaz de esclarecer a realidade do ambiente das Instituições de Ensino Superior e compreender sua realidade atual, sua gestão, dentre outras particularidades, de forma a possibilitar a aplicação dos instrumentos de pesquisa com base nos modelos já escolhidos. Para tanto, serão abordados quatro tópicos: a realidade das Instituições de Ensino Superior numa perspectiva mundial e nacional; as Instituições de Ensino Superior como Organizações; os Cursos Tecnológicos e a Faculdade objeto de estudo desta pesquisa.

#### **3.1 Instituições de Ensino Superior: a realidade mundial e nacional**

Um contexto de transformações em diversas instâncias de organização da sociedade no âmbito mundial é cenário das instituições de ensino superior, que se viram diante de desafios como o de se atualizar e de se inserir na atual realidade, revisar suas formas organizacionais e de relacionamento com seus atores-chave, além de entender, interpretar e criar soluções aos problemas gerados nos diversos segmentos em que se inserem.

Analisando o ensino superior no mundo, Porto e Régnier (2003) afirmam que tal serviço tem revelado seu crescimento, através da expansão do acesso, em escala mundial, confirmando sua importante participação no crescimento econômico e social das nações. Tendo por base a análise do comportamento deste setor no decorrer dos últimos anos, os autores citam a UNESCO, para a qual:

A experiência comum de numerosos países é que o ensino superior não é mais uma pequena parcela especializada ou esotérica da vida de um país. Ele se encontra no próprio coração das atividades da sociedade, é um elemento essencial do bem-estar econômico de um país ou região, um parceiro estratégico do setor do comércio e da indústria, dos poderes públicos, assim como das organizações internacionais (UNESCO, 1999, p.246 apud PORTO e RÉGNIER, 2003).

As matrículas nos níveis de ensino superior (que correspondem à educação pós-secundária) praticamente dobraram de tamanho no período de 20 anos: em 1975 somavam

pouco mais de 40 milhões, e em 1995 superaram com vigor a casa dos 80 milhões de pessoas. Os dados levantados pela UNESCO indicam que, no período de 1980-1995 (cobrindo, portanto, 15 anos), todos os países experimentaram taxas de crescimento substanciais no número de estudantes no ensino superior. Na América Latina, por exemplo, o crescimento do número de estudantes de 1980 a 1995 foi de, aproximadamente, 25%, ou seja, 8,121 milhões de estudantes.

No caso da América latina, Schwartzman (2004) defende que o crescimento do setor de educação superior privado se deu em função de uma elite descontente com o ensino público, que buscava mais qualidade e diferenciação, sendo, portanto, instituições de menor porte, segmentadas e posicionadas de acordo com demandas específicas. Já o Chile, o Brasil e a Colômbia apresentam modelos distintos do padrão geral da América Latina. Nesses países, o setor público é mais fechado, mais elitizado, portanto, cresceu menos, ficando a cargo do setor privado atender à educação de massa (SCHWARTZMAN, 2004).

Neste contexto, Porto e Régner (2003) se baseiam na ampliação do sistema para desenhar cenários futuros. Segundo os autores, o crescimento da demanda para além da capacidade de atendimento de muitos estados nacionais deu margem a uma nova “arena” no campo do ensino superior, de onde emerge um conjunto de instituições dos mais diversos tipos, visando ocupar as janelas de oportunidades abertas. Dentre as instituições estão as sem fins lucrativos e as criadas por empreendedores que objetivam lucros e enxergam o ensino superior como um fértil campo para expandir negócios, sendo geridas segundo os métodos e práticas típicos de empresas ou “de mercado”.

Tal realidade encoraja uma discussão acerca do equilíbrio entre quantidade e qualidade, defendida por Porto e Régner (2003), em que se percebem importantes novas formas de gestão dos estabelecimentos de ensino superior, que, diante da expansão e dos interesses múltiplos de suas clientelas, deverão conciliar objetivos complexos e diversificados, através de missões distintas, porém focadas nas necessidades de seus públicos-alvo e, ao mesmo tempo, articulados e coerentes com os objetivos amplos e de longo prazo dos países.

O panorama geral do ensino superior no Brasil apontado por Porto e Régner (2003) mostra desequilíbrio no que concerne ao acesso de jovens em comparação com outros países da América Latina. Enquanto no Brasil apenas 11% da população entre 18 e 24 anos estão

matriculados no ensino superior, na Bolívia, Colômbia e Chile estes índices são de 22%, 23% e 24%, respectivamente. Este panorama também revela um significativo crescimento deste mercado, assim como aponta para um forte crescimento nas matrículas dos cursos noturnos, indicando que uma população trabalhadora, mais velha e com perfil diferente do aluno tradicional de graduação, está ingressando no ensino superior.

O estudo de Porto e Régnier (2003) também demonstra tendências de rompimento com padrões estabelecidos e consagrados tanto na perspectiva dos sistemas produtivos quanto na perspectiva das aspirações culturais ou geracionais. No que se refere ao mercado de trabalho, há as novas exigências de qualificação profissional, e, no que tangem às aspirações culturais, há o fator do acesso ao ensino superior como elemento novo na cultura juvenil - primeiro nas classes médias, mas que também opera em mimetismo sobre as camadas menos favorecidas – de tal forma que o ensino superior no Brasil passa a ser objeto de desejo.

Segundo Almeida (2002), o crescimento do ensino superior no Brasil, registrado após 1965, em que o número de matrículas nos estabelecimentos particulares cresce 410,8% entre 1960 e 1970, e 311,9% na década seguinte, implicou a entrada de novos públicos no sistema: mulheres, adultos maduros, e pessoas mais pobres.

Almeida (2002) sublinha que, entre 1995 e 2000 (em especial a partir de 1997), as universidades e faculdades particulares, confessionais, comunitárias e filantrópicas matricularam 70,5% a mais e absorveram quase 750 mil novos alunos, em detrimento das matrículas nas universidades públicas que aumentaram apenas 26,6%. Para o autor, uma das causas para o “boom do ensino superior privado a partir da segunda metade dos anos 1990” foi a “crescente demanda de força de trabalho qualificada, parte em razão das necessidades impostas pela revolução tecnológica (cresce a demanda por formações e habilitações técnicas)” (ALMEIDA, 2002, p. 147).

Almeida (2002) enfatiza que o governo FHC comprometeu-se, com o Plano Nacional de Educação de 1998, a atingir uma taxa de escolarização superior para população de 19 a 24 anos de 30% até 2008, o que implicaria a absorção de, pelo menos, 3,2 milhões (crescimento de 172% das matrículas em uma década). Foi, portanto neste período, que a Lei de Diretrizes e Bases do Governo Federal foi instituída. Segundo Pereira e Forte (2003), a LDB No. 9.493/96 determinou que “a educação superior será ministrada em instituição de ensino

superior pública ou privada, com variados graus de abrangência ou especialização”, os quais estão regulamentados no Decreto No. 3.860, de 09 de julho de 2001, instituindo o ensino superior nas seguintes categorias:

a) Universidades ou Organizações Universitárias – caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

b) Centros Universitários – instituições de ensino superior pluri-curriculares, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pelo desempenho de seus cursos nas avaliações coordenadas pelo Ministério da Educação, pela qualificação de seu corpo docente e pelas condições do trabalho acadêmico oferecidos à comunidade.

c) Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores - instituições com propostas curriculares em mais de uma área de conhecimento, organizadas para atuar com regime comum e comando unificado.

Ainda segundo Pereira e Forte (2003), a introdução dessas novas possibilidades de se praticar o ensino superior viabilizou a abertura de instituições com variados graus de abrangência ou especialização. Muitas organizações, de origem educacional ou não, decidiram abrir faculdades. Este expressivo ingresso de novas entrantes gerou uma mudança relevante neste mercado, provocando ou até mesmo obrigando as instituições de ensino superior existentes a buscarem estratégias para criação de vantagens competitivas. De acordo com Ministério da Educação e Desporto - MEC (2005), o número de IES no Brasil em 2004 cresceu 83% comparado a 1999 e 8% comparado a 2003. Em relação às IES particulares, em 2004, seu crescimento foi de 66% comparado a 1999 e de 7% quando comparado a 2003 (Centros de Tecnologia foi a classificação que mais cresceu e relação ao ano de 2004: 54%).

Nogueira (2005, p. 79) defende que a década de 90 foi marcada pelo crescimento do número de matrículas no ensino superior. No “período de 1994 a 1999, registrou-se um acréscimo de 42,7%, significativamente superior” ao verificado “ao longo dos 14 anos anteriores” (de 1980 a 1993), “o qual não passou de 15,8%”. A autora ainda destaca que, nesse mesmo período, houve a “expansão das matrículas nas IES privadas, registrando-se uma variação de aproximadamente 60% em relação ao total de matrículas em todas as IESs”. No final da década, mais precisamente em 1999, foi regulamentada, por meio da Portaria 1.647, a

criação dos Centros de Educação Tecnológica na esfera privada. Já em 2001, as primeiras entidades educacionais particulares recebiam autorização para o funcionamento de seus cursos.

Neste ínterim, as instituições de ensino superior brasileiras também tiveram de se reinventar. Se por um lado as instituições de ensino brasileiras se beneficiaram com abertura de novas janelas de oportunidade, por outro lado foram vítimas da concorrência, levando-as a adotar modelos de gestão que focalizam controle de custos, diferenciação e a atuação profissional – se antes os quadros eram ocupados exclusivamente por professores com capacidade de docência, mas sem experiência administrativa, o foco começa a mudar: “as instituições de ensino no país sempre foram operadas mais por educadores-empresários do que por empresários-educadores. Hoje profissionalização é fundamental. Simplesmente não vai dar para atender a demanda que vem por aí com o modelo antigo” (PORTO e RÉGNIER, 2003, p. 67).

Renovação, modernidade são expressões que passaram a fazer parte das preocupações das instituições de ensino superior brasileiras tanto quanto do mercado que absorve os alunos como profissionais. Segundo Eboli (1999), o contexto ambiental no qual estão inseridas as organizações que empregam os alunos e, ao mesmo tempo, onde se desenvolvem sistemas educacionais, conduz e exige uma estreita ligação entre educação, modernidade e competitividade, o que remete ao desenvolvimento de sistemas educacionais competitivos, para o aprimoramento dos indivíduos e, ao mesmo tempo, que ampliem a capacidade de competição da sociedade e das empresas.

Em um quadro que parece caracterizado pela transformação contínua, o próprio processo de aprendizado precisa ser permanente e flexível. Já não é suficiente, como nos métodos definidos pelo taylorismo, dominar um certo conjunto de procedimentos de produção e reproduzi-los mecanicamente a cada dia. O dinamismo das novas tecnologias demanda agilidade e flexibilidade em relação à mudança (PARECER CNE/CP no. 29/2002, p. 28).

Percebe-se a necessidade de entendimento do segmento de ensino superior a fim de se compreender modelos de gestão característicos deste segmento e, assim, dar continuidade a

uma base teórica capaz de suplantar este estudo. O tópico posterior traz as IES como organizações.

### **3.2 Instituições de Ensino Superior como Organizações**

Há uma necessidade de se compreender a realidade da natureza e complexidade das Instituições de Ensino Superior – IES, visto que se diferenciam substancialmente das organizações diversas por uma série de características. Tal complexidade se torna perceptível uma vez que tais instituições estão inseridas numa sociedade multifacetada, relacionando-se com um ambiente interno e externo, numa perspectiva de rede e com relações múltiplas e simultâneas, tal como menciona Rebelo, Erdmann e Coelho (2005), o que se pode dificultar e comprometer a forma de gestão, o processo decisório, bem como a estrutura destas instituições. Corroborando a idéia, Elpo (2004) menciona o processo de avaliação da gestão universitária, afirmando que:

Não se pode mais avaliar as administrações das instituições de educação superior como administrações organizacionais, à luz das teorias exclusivas da administração em geral. É preciso levar em conta que as universidades, antes de mais nada, são instituições educativas e, por isso, respondem de forma diferenciada aos princípios de gestão (ELPO, 2004, p. 7).

De acordo com Rebelo, Erdmann e Coelho (2005), a teoria da complexidade surge como algo novo diante da compreensão de que a esfera organizacional é composta de muitas partes que interagem entre si, de forma dinâmica, por meio do sistema de redes que os agentes estabelecem uns com os outros. Para os autores, nesse processo interativo, sobressai-se o papel que os agentes desempenham, assim como a sua capacidade de aprender e modificar o esquema dominante, sendo relevante mencionar que o processo de formação de estratégias nas organizações necessita se guiar não somente pela perspectiva racional-formal como também pelo processo negociado e pela construção permanente, mantendo uma postura gerencial de empreendedora à adaptativa e planejada. Finalmente os autores recomendam que tais organizações devem alimentar reações flexíveis e oportunas às variações e mudanças ambientais.



De acordo com Lamas e Godoi (2006), as IES são sistemas adaptativos complexos de tal forma que seus *agentes* são os gestores, professores e alunos, que compõem um conjunto chamado de *população*. Tal população possui determinadas *estratégias* voltadas para o sucesso da IES, que se destina a fornecer um ensino de qualidade, eficiência e eficácia reconhecidas. A *competência nuclear* deste tipo de instituição consiste na sua capacidade de difundir, criar e aplicar conhecimento, entre as *comunidades* de *agentes* que a constituem (alunos, professores, gestores), entre os agentes de cada uma destas comunidades entre si, e entre todos os agentes e o ambiente (LAMAS e GODOI, 2006, p. 9, grifo dos autores).

Lamas e Godoi (2006) defendem sua percepção das IES como organizações complexas citando Delors, (2003, p. 101). Este autor afirma que a UNESCO propôs quatro pilares para a educação de países em desenvolvimento que são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser; enquanto afirma que tais pilares revelam premissas paradigmáticas da complexidade.

Rebelo e Erdmann (2007) criaram um modelo para avaliar a formação de estratégias de gestão em IES sob o enfoque da teoria da complexidade e defendem, em decorrência das múltiplas interações que se estabelecem entre os agentes das IES, que

a dimensão racional do planejamento deve ser adicionada a dimensão da subjetividade e da aprendizagem, atributos inerentes à condição humana dos agentes que integram as organizações, traduzindo-se concepções por formulação (quando previamente planejado) como de formação (quando o processo emerge das ações desenvolvidas no cotidiano, e só podem ser entendidas em retrospectiva) (RABELO e ERDMANN, 2007, p. 2).

Rebelo e Erdmann (2007), que neste trabalho procederam uma avaliação das estratégias de gestão das IES, para o que se dispuseram a enxergar e entender tais instituições como organizações complexas, defendem que se tratam de organizações peculiares, que necessitam de ações flexíveis e apropriadas ao seu caráter multifinalista. Para os autores, os modelos apontados por esta teoria dão pouca margem à expressão da subjetividade na adaptação e na aprendizagem, restringindo, desta forma, o campo de ocorrência das ações que fluem imprevisivelmente, com base nas diversas interações que se desenvolvem entre os agentes.

Neste sentido, os autores defendem que à dimensão racional do planejamento nestas instituições devem ser adicionadas a dimensão da subjetividade e a dimensão da aprendizagem, por se tratarem de atributos inerentes à condição humana dos agentes que participam da organização de forma interativa. Ou seja, neste processo interativo se destaca o papel desempenhado pelos agentes, sua capacidade de aprender, assim como de modificar o esquema dominante. A partir destas idéias, os autores assinalam que

o processo de formação de estratégias nas organizações pode se orientar tanto pela perspectiva racional-formal quanto pelo processo negociado, e pela construção permanente, com uma postura gerencial que transita do caráter empreendedor ao adaptativo e ao planejado (REBELO e ERDMANN, 2007, p. 7).

Encarando a questão da gestão das IES como um paradigma e também defendendo a necessidade de flexibilidade, Eboli (1999) observa que o sucesso das políticas educacionais se relaciona diretamente com a qualidade dos conteúdos e estratégias de aplicação dos programas adotados, os quais devem acompanhar a troca de paradigma de gestão das empresas, passando de um processo de administração taylorista/fordista para uma gestão flexível. Os novos modelos de gestão conduzem a uma produção fundamentada na flexibilidade, diversificação e autonomia (uso de tecnologia com automação flexível e o perfil do trabalhador gestor). Para alcançar sistemas educacionais que desenvolvam o novo perfil de um trabalhador gestor, Eboli (1999) aponta que esses sistemas devem desenvolver atitudes, posturas e habilidades e não apenas conhecimento técnico e instrumental. As pessoas devem se voltar para o auto-desenvolvimento e à aprendizagem contínua, o que é reforçado também pela natureza destas instituições de promover conhecimento.

Para Elpo (2004, p. 2), “nenhuma instituição educativa tem tanta responsabilidade na aplicação de modelos de gestão do que aquela que cria, teoriza, reproduz e produz esses modelos”. A autora defende um modelo de gestão democrática para as Instituições de Ensino Superior, fundamentada na descentralização e na autonomia institucional, estando esta última relacionada à autonomia plena no sentido de “auto-suficiência de cada instituição em traçar e alcançar seus objetivos” (ELPO, 2004, p. 3). Este processo de descentralização vem sendo timidamente assimilado pelas IES, o que se percebe pelo surgimento de colegiados,

congregações, divisões em núcleos, bem como pela constituição dos grupos de trabalho. Neste sentido, Genro e Mota (2005, p.1) pontuam:

para que a universidade seja, inequivocamente, um espaço de geração de conhecimentos e solo fértil para inovadoras concepções pedagógicas, há que propiciar, de forma compatível, um ambiente efetivamente democrático, com estruturas colegiadas, carreira definida para docentes e valorização e aprimoramento permanente de seus funcionários, liberdade de expressão e de livre circulação e pluralismo de idéias (GENRO E MOTA, 2005, p.1).

Piazza (1997 apud SILVA, M., 2003) aponta as IES como instituições sociais com alto grau de formalização, possuindo características próprias tais como: existência jurídica; organização e funcionamento estabelecidos e regulados em instrumentos formais; estrutura para realizar suas funções; congregação de pessoas em torno de interesses e de objetivos definidos e socialmente reconhecidos. Caracterizam também por assumir formas e desempenhar funções diferenciadas, de acordo com a época, a localização e o contexto social em que está inserida; possuir objetivos gerais que são comuns a outras instituições, na medida que se referem à educação, à busca do saber, à promoção da cultura e do desenvolvimento do país onde se situa e à melhoria das condições de vida da sociedade.

A autora destaca aquela que talvez seja uma das maiores especificidades das IES: o objeto de trabalho que lhe é próprio – o conhecimento, especialmente o científico, ou seja, produzir e tornar acessível este conhecimento. Para esta autora, somente a identificação clara desta ação específica torna possível esquivar-se dos objetivos genéricos, além de definir, de forma pertinente e justa, suas atribuições. O destino das respostas a estas considerações podem estar nas mãos das coordenações destas instituições, que devem ser bem preparadas e fazer uso de competências exigidas pela atividade.

A coordenação de curso é, não parece haver discordância no meio educacional, uma função de grande relevância para a efetivação de um ensino superior de qualidade. Isso porque essa função não é apenas administrativa, no sentido usual, como à busca de eficiência dos meios de trabalho. É também uma função com dimensões pedagógicas, acadêmicas e científicas e, como tal, demanda de quem a exerce, competências gerenciais, além de técnicas e científicas no campo profissional correspondente ao curso (SILVA, M., 2003, p. 2).

Fazendo menção, portanto, ao trabalho da gestão educacional Maria Silva (2003) cita Tachizawa e Andrade (2001) para os quais as mudanças no cenário das IES têm sido realidade, e que esta nova fase tem exigido uma postura diferente do gestor, executivo e técnico da educação, voltada a uma profissionalização, uma gestão que contemple novas técnicas e métodos, que valorize o diálogo, a participação, que seja um agente de mudança, que saiba que precisa aprender, suportar, guiar, influenciar e administrar a mudança. Neste sentido, Maria Silva (2003) defende a característica autodirecionada dos profissionais que exercem a função de gestores acadêmicos, envolvendo aprendizagem no trabalho por meio de experiências. É relevante destacar que tais aspectos convergem para a necessidade de uma gestão que tenha como base, a aprendizagem dos profissionais.

Uma outra especificidade das IES é sua filiação ao Ministério da Educação, que age como órgão regulador destas instituições. Na tentativa de melhor adequação do processo de avaliação da gestão universitária, a Comissão Especial da Avaliação da Educação Superior (CEA) criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). De acordo com Elpo (2004), uma avaliação mais global, articulando a auto-avaliação, a avaliação interna e externa, na busca do melhor entendimento das questões pertinentes à avaliação de toda a instituição, é a proposta do SINAES, que, em relação à avaliação da gestão universitária define:

Avaliar a administração geral da Instituição e de seus principais setores, na perspectiva da globalidade. Avaliar os meios de gestão para cumprir os objetivos e projetos institucionais, a qualidade da democracia interna, especialmente nos órgãos colegiados, as relações profissionais. Avaliar as políticas de desenvolvimento e expansão institucional. Pessoal administrativo: seu perfil, sua capacitação, políticas de melhora, quanto à qualidade de vida e qualificação profissional. Orçamento: eficiência e eficácia na utilização dos recursos, etc. (ELPO, 2003, p. 6).

Consciente da necessidade de inovar a política de avaliação da gestão universitária do SINAES, surge considerando uma avaliação da administração da instituição como um todo, propondo uma ligação das atividades administrativas às demais atividades desenvolvidas pelas IES, tais como:

- a) analisar as práticas institucionais que concretizam a função central da instituição, identificando principais resultados, dificuldades, carências, possibilidades e potencialidades;
- b) analisar a participação dos professores, estudantes e servidores na realização desse projeto institucional, identificando e avaliando as estratégias de motivação;
- c) avaliar a pertinência do projeto institucional, tendo em vista as características do entorno social e as demandas objetivas da comunidade regional e da sociedade brasileira; de que maneira o contexto social, econômico e político interferem nas políticas e nas práticas informais da instituição;
- d) avaliar em que medida os propósitos e fins formais e oficiais da instituição coincidem com os objetivos realmente perseguidos pelos professores e administradores;
- e) avaliar os principais elementos da infra-estrutura, considerando se correspondem às necessidades institucionais, tendo em vista os propósitos oficiais que dizem respeito às funções públicas da instituição;
- f) avaliar se há políticas formalmente estabelecidas para a adequação da infra-estrutura aos fins, em relação à utilização dos equipamentos, bibliotecas, hospitais, restaurantes, laboratórios, campos experimentais, áreas esportivas e de lazer, espaços livres etc.;
- g) avaliar se os estilos de gestão e as estratégias de tomada de decisões têm ou não favorecido a conscientização dos papéis específicos, as relações sociais de trabalho, a promoção de valores e mecanismos de desenvolvimento institucional;
- h) avaliar se predominam na gestão as finalidades educativas (formação de cidadãos e produção de conhecimentos) ou as rotinas burocráticas;
- i) avaliar as práticas de publicação e divulgação de seus produtos e serviços.

Meyer Junior e Mangolim (2006) defendem que as instituições de educação superior (IES) brasileiras, assim como outras organizações, têm enfrentado grandes desafios no cenário global, marcado por mudanças no macro-ambiente e no ambiente funcional, forte competição, fraca capacidade de resposta às demandas externas, busca por qualidade, recursos escassos,

ineficiência, carência de uma liderança, nova tecnologia educacional e necessidade de prestar contas de avaliação acadêmica e institucional. Para os autores, todas estas mudanças têm pressionado as instituições de educação superior a reverem sua gestão e buscarem formas mais eficientes e eficazes que lhes permitam um “melhor gerenciamento de seus recursos, definição de objetivos, estabelecimento de prioridades e implantação das estratégias mais adequadas à sobrevivência em um contexto em transformação” (MEYER JUNIOR e MANGOLIM, 2006, p. 1).

Andrade (2006) analisou alguns aspectos característicos da gestão das instituições educacionais e considerou que as universidades são organizações as quais apresentam características peculiares que praticamente impedem que as contribuições provenientes da administração convencional possam ser aplicadas a elas com êxito. Dentre estas peculiaridades estão:

- Objetivos - tem seus objetivos institucionais estabelecidos de uma forma muito vaga e intangível, o que gera dificuldades intensas para a definição de metas operacionais e, conseqüentemente, uma reduzida capacidade de resposta às exigências do ambiente externo.
- Tarefas - predominância de trabalhos complexos e de tarefas operacionais cuja realização é altamente dependente das habilidades individuais de profissionais altamente especializados, os quais possuem um elevado grau de autonomia sobre suas próprias atividades.
- Liberdade dos professores - além do poder para escolher o conteúdo dos cursos, para adotar os métodos didáticos de acordo com suas preferências, para decidir o que e como será pesquisado, etc., cada professor desenvolve sua própria estratégia de produto-mercado, sendo livre para atender aos clientes a sua maneira.
- Tecnologia pouco racional e despadronizada - ao contrário do que ocorre na maioria das organizações empresariais onde predomina uma tecnologia racional e padronizada, nas universidades, a situação é muito mais complexa. A multiplicidade e a inconsistência de seus objetivos e a elevada dependência das habilidades individuais

de seus profissionais dificultam o estabelecimento de mecanismos de coordenação e controle e a adoção de uma tecnologia racional e padronizada.

- Estrutura organizacional típica - abundante fragmentação e encastelamento. Em toda a universidade, existem células autônomas livremente unidas. Assim, enquanto que, na maioria das organizações, a integração constitui um elemento básico do êxito, as universidades são, por natureza, "organizações não integradas", estruturadas ao redor de especialistas.
- Estratégias - Propensão à formulação de estratégias baseadas na perícia e na liberdade de ação de seus profissionais do que na apreciação do relacionamento organização-ambiente, em virtude do encastelamento e da autonomia de seus profissionais, assim como por sua estrutura descentralizada e fragmentada.
- Autoridade e poder - para a tomada de decisões, têm sua origem no poder dos conhecimentos, ou seja, há falta de clara definição da autoridade escalar desde a cúpula até os níveis hierarquicamente inferiores, sendo comum uma grande dispersão de poder.
- Necessidade de supervisão acadêmica – comum o culto a interesses próprios, com muitos objetivos e estratégias próprias, facilitando a formulação de estratégias a partir da estrutura de recursos organizacionais e, principalmente, das habilidades dos professores.
- Respostas ambientais – dificuldade destas organizações de responderem com rapidez e efetividade às exigências por ações racionais e se adaptem prontamente às mudanças ocorridas no ambiente externo (ANDRADE, 2006).

Tal como Andrade (2006), Moraes (2001) também buscou idealizar um modelo de gestão para Instituições de Ensino Superior de administração privadas em ambientes competitivos. De acordo com o autor, entre as especificidades do segmento de educação superior estão o fato de os alunos serem, ao mesmo tempo, produtos e clientes da instituição; a vulnerabilidade do segmento em virtude das normativas do governo e velocidade da expansão do segmento de ensino superior. Destaca ainda a necessidade de interação da instituição com o ambiente em que se insere, garantindo assim recursos indispensáveis ao

cumprimento da sua missão e da satisfação de seus clientes, observando a necessidade de uma missão e de objetivos para a instituição.

Diferentemente de Andrade (2006) que focou aspectos internos do ambiente das organizações de ensino superior, Moraes (2001) defende que aspectos externos à essas organizações devem ser considerados. Para o autor, são os principais fatores influenciadores das Instituições de Ensino Superior em seu dia-a-dia: ambiente; governo, cuja representação centra-se no Ministério da Educação e Desporto – MEC; empregados da IES; alunos enquanto clientes; concorrentes e a gestão praticada. Neste ínterim, o ambiente representa o lócus da IES no qual seus objetivos são ou não alcançados; o governo, representado pelo MEC, age como órgão regulador das ações da Instituição; os empregados que, além de clientes internos, são também agentes de mudanças (docentes, dirigentes e pessoal técnico-administrativo); alunos, que ora são clientes e ora são produtos transformados; os concorrentes que surgem como IES que concorrem no mesmo sítio mercadológico e o estilo gestão praticada na condição de condutora das ações da Instituição (MORAES, 2001). Tais fatores e suas representações são expostos no Quadro 07.

Fatores que Influenciam as IES	Representação dos fatores
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente</li> <li>• Governo</li> <li>• Empregados</li> <li>• Alunos</li> <li>• Concorrentes</li> <li>• Gestão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lócus da organização</li> <li>• Ministério da Educação – MEC</li> <li>• Cliente interno e o agente de mudanças</li> <li>• Produto a ser transformado e clientes da instituição</li> <li>• IES que concorrem no mesmo mercado ou ambiente</li> <li>• Estilo administrativo da IES no ambiente e com enfoque acadêmico</li> </ul>

Quadro 07 – Fatores que influenciam as IES em seu dia-a-dia. Fonte: Moraes (2001). Adaptado da autora

No que concerne aos indicadores da Gestão Acadêmica de IES, Moraes (2001) considera 75 (setenta e cinco) parâmetros identificados, extraídos dos modelos empregados pelo Ministério da Educação e Desporto - MEC, e em implementação pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. O autor os estratificou em seis tópicos principais, nos quais se inserem os demais: 1. Projeto pedagógico / estrutura curricular do curso; 2. Corpo docente; 3. Coordenação do curso; 4. Infra-estrutura tecnológica; 5. Biblioteca; 6. Infra-estrutura física e de materiais e 7. outros. O Quadro 08 apresenta os fatores que compõem a gestão acadêmica, assim como suas representações.



Fatores /Gestão Acadêmica	Representação dos Fatores	
Projeto pedagógico	1. Missão do curso; 2. Objetivos do curso; 3. Perfil esperado do egresso; 4. Grade curricular; 5. Carga horária em função da R. 2/93; 6. Ementários; 7. Flexibilidade da grade curricular; 8. Atualidade da grade cur. (alterações) 9. Política de estágio supervisionado; 10. Sistema de avaliação do processo de ensino e aprendizagem; 11. Políticas de pesquisa;	12. Política de extensão; 13. Integração do ensino/pesquisa/extensão 14. Envolvimento da instituição com a comunidade; 15. Principais parcerias 16. Avaliação dos docentes; 17. Auto-avaliação; 18. Avaliação institucional; 19. Atividades complementares de ensino e de extensão; 20. Práticas pedagógicas; 21. Empresa Júnior
Corpo docente	22. Qualificação; 23. Regime de trabalho (dedicação); 24. Aderência/adequação às disciplinas;	25. Estabilidade; 26. Política de aperfeiçoamento; 27. Atualização do docente
Coordenação	28. Formação; 29. Titulação;	30. Dedicção; 31. Experiência acadêmica e não docente
Infra-estrutura Tecnológica	32. Adequação do espaço físico aos usuários; 33. Plano de atualizações tecnológica; 34. Manutenção de equipamentos; 35. Disponibilidade de softwares adequados às disciplinas 36. Plano de expansão 37. Quadro do pessoal de apoio;	38. Regime de trabalho do pessoal de apoio tecnológico 39. Qualificação do pessoal de apoio tecnológico; 40. Horário de funcionamento dos laboratórios; 41. Exclusividade do uso de laboratórios; 42. Política de acesso
Infra-estrutura Física e de Materiais	43. Sala de aula, área e capacidade; 44. Salas e gabinetes de professores; 45. Iluminação, ventilação adequadas às atividades desenvolvidas com alunos 46. Instalações sanitárias e outras facilidades aos docentes, discentes e funcionários; 47. Instalações especiais (laboratórios, auditórios e sala de multi-meios, etc.);	48. Salas de estudo para alunos; 49. Disponibilidade de convênios para uso de instalações e laboratórios 50. Planos de expansão definidos pela IES; 51. Equipamentos e recursos materiais disponíveis ao processo de ensino e aprendizagem (datashow, retroprojetores, TVs, vídeos, projetores e digitalizadores de imagens).
Biblioteca	52. Acervo; Periódicos; 53. Adequação dos periódicos às disciplinas ministradas; 54. Política de atualização do acervo e periódicos; 55. Forma/Facilidade de acesso e empréstimos; 56. Horários de atendimento; 57. Qualidade da catalogação; 58. Disposição do acervo;	59. Infra-estrututa para recuperação de informações (base de dados e Internet); 60. Reprografia como suporte à pesquisa; 61. Facilidade de reserva; 62. Espaço físico para estudo individual e em grupo; 63. Área disponível e planos de expansão; 64. Grau de informatização do acervo e acesso a redes de informação; 65. Pessoal especializado
Outros	66. Experiência dos Dirigentes; 67. Características da IES; 68. Áreas de Atuação; 69. Ensino de Pós-Grad. “Lato Sensu”; 70. Ensino de Pós-Grad. “Stricto Sensu”;	71. Série Histórica do Curso; 72. Pesquisa do Egresso; 73. Resultados no ENC; 74. Perfil Discente; 75. Secretaria Acadêmica

Quadro 08 – Perfil acadêmico da gestão de IES. Fonte: Moraes (2001). Adaptado da autora

Franco (2006) elenca uma série de estratégias de atuação das IES particulares, dentre as quais destaca a inovação. Para o autor, a inovação atrai alunos, podendo contribuir com a redução do índice de inadimplência. A inovação é uma questão de essência, estando vinculada a uma excelente performance docente, além de implicar na empregabilidade dos alunos formados pela IES. Ricci (2003) afirma que inovação sugere idéia nova, focalizando produtos e/ou processos novos e que nessa sociedade o conhecimento uma organização alcançará

modernidade, eficiência e eficácia, se for bem conduzida, liderada e dirigida por um gestor afeito às mudanças e desafios do momento atual.

Ricci (2003) defende que gerenciamento e liderança são ingredientes da moderna organização que, além de buscar eliminar qualquer resistência às mudanças, busca também se harmonizar à sociedade do conhecimento. Também defende o autor que a Gastão de IES nestes moldes sugere uma “supervisão para com o comportamento dos militantes da organização e os mecanismos tecnológicos colocados à disposição, visando uma satisfação harmônica entre os pares envolvidos” (RICCI, 2003, p. 72). Tais atitudes inovativas na gestão remetem à idéia de uma gestão educacional empreendedora, tal como se pode observar no tópico a seguir.

Posturas inovativas surgem como alavancas na busca de um melhor desempenho das organizações perante um mercado consumidor cada vez mais exigente quanto à qualidade dos produtos e serviços ofertados. A inovação não se resume apenas ao ineditismo, mas também a algo que acarrete em transformações até então impraticadas, assim, “o incremento de invenções, frutos da inovação, da criação de algo inédito ou de uma nova visão de como utilizar coisas já existentes tem revolucionado o estilo de vida das pessoas” (PESSOA e GONÇALVES, 2004).

Vasconcelos *et al.* (2004) afirmam que uma Instituição de Ensino Superior deve se voltar à comunidade em que se insere, fazendo uso da criatividade a fim de encontrar soluções inovadoras aos diversos problemas sociais, atuando como um agente ativo e transformador no campo educacional. Vasconcelos e Felício JR (2003) e Vasconcelos *et al.* (2004) defendem que também o processo de aprendizagem organizacional deve permear as IES empreendedoras.

Vasconcelos e Felício JR (2003) que compararam uma IES brasileira com o modelo de *Learning Organization* de Peter Senge, adicionando a este modelo a disciplina de empreendedorismo, afirmam que nestas organizações de aprendizagem, os indivíduos não são treinados apenas para o exercício de suas funções, e sim, educados para desempenharem suas atividades com satisfação, fazendo com que seja aflorado o espírito de equipe e a criatividade, sendo respeitados em sua autonomia e individualidade, possibilitando, portanto, um trabalho com excelência. Este ambiente possibilita a criação de objetivos compartilhados, fazendo

surgir um sentimento de coletividade na organização, refletindo no engajamento e na participação dos indivíduos na resolução de problemas existentes.

Um outro aspecto ao qual está relacionada a inovação é o foco das empresas em públicos de classes C e D. Segundo Prahalad (2006, p. 48), as empresas “devem priorizar o atendimento dos consumidores da base da pirâmide socioeconômica, que são cinco milhões de pessoas com renda anual inferior a US\$ 2 mil”. O autor menciona a sigla BRIC (Brasil, Rússia, Índia e China), demonstrando que, em comum, os países têm: dimensões continentais e um grande número de pessoas pertencentes às classes C, D e E. Para Prahalad (2006), a eleição deste foco estratégico exige inovação radical que pressupõe sete focos: em produtos e serviços, construção de novos paradigmas, processos de trabalho, modelos de negócio, uso de tecnologias, governança e busca de oportunidades pouco não-tradicionais.

De acordo com Dutra (2004), o crescimento do consumo das classes de baixa renda ocorreu por ocasião do plano Real, quando a estabilidade econômica e o acesso ao crédito favoreceram um aumento do respectivo poder de compra. Neste sentido, um artigo publicado pela Rede Bahia de Televisão (2005) divulgou que, apesar de ser baixo o consumo em relação ao de outras classes, o consumo total traz números elevados, o que explica o crescente interesse de empresas de diversos setores em atender a este grupo de consumidores. Segundo esta matéria, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE registrou que no consumo de R\$ 785 bilhões registrados no País em 2003, as duas classes responderam por 36% desse total, ou seja, quase R\$ 300 bilhões.

A expansão deste segmento também é perceptível no ensino superior. Almeida (2002) afirma que a expansão do ensino superior brasileiro a partir da segunda metade dos anos 60 não foi apenas uma mudança quantitativa. Ela implicou a entrada de novos públicos no sistema: mulheres, adultos maduros e pessoas mais pobres. Segundo o autor, o crescimento no referido período se refletiu no número de matrículas nos estabelecimentos particulares em cujo crescimento foi de 410,8% entre 1960 e 1970, e 311,9% na década seguinte.

Diante do exposto neste tópico, percebe-se que as Instituições de Ensino Superior, apesar de contemplarem especificidades, muito podem assimilar dos modelos de gestão organizacional. Algo primeiramente importante a se fazer é o desenvolvimento de uma gestão mais flexível, capaz de envolver seus profissionais na construção de objetivos, ter um foco

mais estratégico, capaz de garantir-lhes competitividade e encorajar o processo de aprendizagem organizacional que lhe permita condições a constante busca por inovações.

Um estudo empírico numa IES pode demonstrar como lidar com todas estas questões. Neste sentido, será exposta a realidade de uma Instituição de Ensino Superior Tecnológica Privada, eleita para este estudo de caso. Antes, porém, algumas especificidades dos cursos tecnológicos se fazem relevantes.

### **3.3 Os cursos tecnológicos**

A história das sociedades brasileira e mundial tem sido marcada por uma série de evoluções nos campos tecnológico, econômico e social. Seguramente essa evolução muito influenciou no surgimento e na formação de uma sociedade do conhecimento. Drucker (2006) foi conhecido, dentre uma série de profecias e produções, por difundir tal idéia. Para o autor, em todos os países desenvolvidos e em muitos países em desenvolvimento há uma característica comum: o surgimento de uma força de trabalho baseada no conhecimento, ao que o autor se refere como “trabalhadores do conhecimento” - *knowledge workers*. De acordo com o autor, estes trabalhadores são principalmente “tecnólogos do conhecimento”, força de trabalho esta que mais cresce (DRUCKER, 2006, p. 14).

A idéia de Drucker exposta no parágrafo anterior incentivou países como o Brasil a buscar soluções no campo educacional para fomentar a formação destes profissionais. Neste sentido, o Ministério da Educação e Desporto - MEC apresenta os cursos superiores de tecnologia como “uma das principais respostas do setor educacional às necessidades e demandas da sociedade brasileira”, uma vez que o progresso tecnológico vem causando profundas “alterações nos modos de produção, na distribuição da força de trabalho e na sua qualificação”.

O documento do MEC pondera que “a ampliação da participação brasileira no mercado mundial, assim como o incremento do mercado interno, dependerá fundamentalmente de nossa capacitação tecnológica, ou seja, de perceber, compreender, criar, adaptar, organizar e produzir insumos, produtos e serviços”. O MEC reafirma, ainda, que “os grandes desafios enfrentados pelos países estão, hoje, intimamente relacionados com as contínuas e profundas transformações sociais ocasionadas pela velocidade com que têm sido gerados novos conhecimentos

científicos e tecnológicos, sua rápida difusão e uso pelo setor produtivo e pela sociedade em geral” (PARECER CNE/CP no. 29/2002, p. 2).

Takahashi (2007) destaca que, apesar de já existirem a mais de 30 anos (o termo educação tecnológica começou a ser usado na década de 70), os cursos tecnológicos vêm ganhando uma nova dimensão em decorrência de mudanças no campo social e educacional. Para a autora, uma reformulação na LDB/96 e no Decreto Federal 2208/97 foi um dos impulsionadores dos cursos, trazendo uma nova perspectiva de formação superior para o Brasil, o que já ocorre em outros países desenvolvidos e em desenvolvimento, realidade esta que já revela um significativo crescimento nos campos públicos e privados. Destacando a evolução dos cursos tecnológicos no Brasil, Takahashi (2007) menciona seu início nos anos 60, tal como mostra o Quadro 09.

Ano	Regulamentação
Anos 60	Surgimento dos Cursos Superiores de Tecnologia – CSTs Lei 4024/61, a primeira LDB que, em seu Artigo 104, contemplava “a organização de cursos ou escolas experimentais, com currículos, métodos e períodos escolares próprios”.
1968	A reformulação universitária pela Lei Federal no. 5.540/68 propôs a instalação e o funcionamento de “cursos profissionais de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”. Surgiram os primeiros centros de educação tecnológica no Brasil
1969	Autorização do funcionamento dos cursos profissionais superiores de curta duração pelas Escolas Técnicas Federais pelo Decreto-Lei no. 547/69.
1971	Lei 5.692/71 instituiu a educação profissional no 2º grau
1973	Parecer CFE no. 1060/73 registrou a denominação de “cursos superiores de tecnologia” e seus diplomados como “tecnólogos”.
1974	Decreto Federal no. 74.708/74 reconheceu os cursos ofertados pela Faculdade Tecnológica de São Paulo – FATEC/SP do CEETESP.
1978	Havia no Brasil 138 cursos de formação de tecnólogos.
1988	Decreto Federal no. 97.333/88 de 22/12/88 autorizou a criação do primeiro Cursos Superior de Tecnologia em Hotelaria, ofertado pelo SENAC de São Paulo, a partir do qual foi-se diversificando a oferta de Cursos Superiores de Tecnologia. Havia no Brasil 53 instituições de ensino ofertando estes cursos.
1994	A Lei 8.948/94 instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica
1995	Havia no Brasil 250 cursos superiores de tecnologia, sendo a maioria ofertada pelo setor privado e mais da metade deles na área de computação (Parecer no. 436/2001).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no. 9.394/96 – LDB regulamenta a educação profissional mas não explicita a educação tecnológica.
1997	Decreto Federal 2.208/97 separa a educação profissional da educação básica, regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB e distingue três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico. Decreto Federal 2.406/97 regulamenta a Lei no. 8.948/94 e estabelece as características e o funcionamento dos Centros de Educação Tecnológica – CET Portaria no. 646/97 especifica função das Escolas Federais Tecnológicas.
1999	Portaria no. 1.647 transferiu a supervisão dos cursos tecnológicos da SESU para SEMTEC
2001	Parecer CNE/CES 436/2001 analisa os Cursos Superiores de Tecnologia e define que eles são cursos de graduação com características especiais, bem distintos dos tradicionais.
2002	Parecer no. 29/2002 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Tecnológico
2003	Criado o Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica pela Portaria 3.621, para propor políticas públicas e articular a educação profissional e tecnológica. Neste Fórum, o MEC/SEMTEC anuncia seu compromisso para a definição das políticas públicas nesta área e anuncia ações. Criação de Subsídios para a Discussão de Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica de Educação Profissional e Tecnológica para embasar uma Lei Orgânica Nacional. Criação do Pacto pela Valorização da Educação Profissional e Tecnológica.
2004	Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004 reforma o Decreto no. 2.208/97 e distingue a educação profissional em três níveis: formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, e educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Decreto 5.159 denominou a SEMTEC de SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

Quadro 09 Evolução histórica e legal dos Cursos Superiores de Tecnologia no Brasil. Fonte: Takahashi, 2007, p. 169

A evolução dos cursos tecnológicos demonstrada no Quadro 09 revela o reconhecimento da importância desta categoria para o desenvolvimento do país conforme mencionado por Takahashi (2007). Uma matéria da revista Aprender (2005) revela que os cursos tecnológicos não são recentes no Brasil, mas passaram a ter uma procura muito grande

na década de 90. De acordo com dados fornecidos pelo INEP, os cursos que formam tecnólogos cresceram 74,7% entre 2000 e 2002, mais que a totalidade dos cursos de graduação do Brasil, que apresentou aumento de 36%. Em 2002, existiam no País 636 cursos tecnológicos, voltados à formação de profissionais para o mercado de trabalho que têm, normalmente, dois ou três anos de duração. Do total de cursos, 66% são ofertados por instituições particulares. De acordo com o Ministério da Educação e Desporto - MEC (2005), Centros de Tecnologia foi a classificação que mais cresceu e relação ao ano de 2004 na educação superior (54%).

Conforme mencionado anteriormente, a graduação tecnológica está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, de 1996, responsável pela Reforma da Educação Profissional, passando a organizar tal modalidade de forma a dotá-la de capacidade para transpor os níveis básico e superior da Educação. Assim, foi oficializada pelo Ministério da Educação - MEC possuindo Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Dessa forma, no que tangem os cursos tecnológicos

O objetivo é o de capacitar o estudante para o desenvolvimento de competências profissionais que se traduzam na aplicação, no desenvolvimento (pesquisa aplicada e inovação tecnológica) e na difusão de tecnologias, na gestão de processos de produção de bens e serviços e na criação de condições para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para responder, de forma original e criativa, com eficiência e eficácia, aos desafios e requerimentos do mundo do trabalho (PARECER CNE/CP no. 29/2002, p. 34).

Neste sentido, retifica-se que, na referida graduação, o tecnólogo tem sua formação profissional voltada para uma área bastante específica e desenvolve determinadas habilidades e competências para inserir-se subitamente no mercado de trabalho, na área de seu interesse profissional ou aumentar seus conhecimentos em sua atividade profissional. O tecnólogo também tem uma formação voltada para a gestão, o desenvolvimento e difusão de processos tecnológicos. Borges (2005) afirma que grande parte da demanda destes cursos está voltada para profissionais que já estão trabalhando e precisam se especializar em suas atividades profissionais, além de garantir a este público certo *status*, conforme aponta Merij (2005). Finalmente Ruiz (2005, p. 46) complementa que “o perfil do egresso deste setor educacional é o do profissional com conhecimentos menos abrangentes, mas muito mais profundos em determinado setor”. De acordo com o Parecer No 29/2002,

O curso superior de tecnologia deve contemplar a formação de um profissional “apto a desenvolver, de forma plena e inovadora, atividades em uma determinada área profissional”, e deve ter formação específica para: aplicação e desenvolvimento de pesquisa e inovação tecnológica; difusão de tecnologias; gestão de processos de produção de bens e serviços; desenvolvimento da capacidade empreendedora; manutenção das suas competências em sintonia com o mundo do trabalho; e desenvolvimento no contexto das respectivas áreas profissionais (PARECER CNE/CP no. 29/2002, p. 4).

Takahashi (2007) cita Anet (2003) para destacar a principal diferença entre os cursos de graduação tecnológicos (diploma de tecnólogo) e os cursos de ensino superior (diploma de licenciatura ou bacharel). Para a autora os cursos de graduação tecnológicos objetivam atender uma demanda do mercado voltada para especialistas, no que concerne a uma área específica de conhecimento, ao invés dos generalistas, ou seja, formados por outras modalidades de ensino superior. Segundo a autora, os principais atributos da educação tecnológica são:

- o foco - formação em um campo de trabalho definido, alinhado às necessidades atuais;
- a rapidez - oferta do curso com carga horária menor, de dois a três anos;
- a inserção no mercado de trabalho - rápida inserção do aluno no mercado de acordo com tendências do setor produtivo, por estarem pautados em pesquisas para sua oferta e funcionamento;
- a metodologia - abrange técnicas, métodos e estratégias focadas na aprendizagem, no saber e no saber-fazer, com propostas didático-pedagógicas voltadas para prática.

O Parecer No 29/2002 destaca, dentre outros aspectos, que os Cursos Tecnológicos devem “promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação”, “cultivar o pensamento reflexivo, a autonomia intelectual, a capacidade empreendedora e a compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos, nas suas relações com o desenvolvimento do espírito científico”, “adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos”. Tais aspectos apontam para uma instituição comprometida com o aprendizado em todas as suas linhas de atuação, ou seja, somente será possível oferecer serviços de qualidade,



mantendo-se fiel a tais recomendações, se houver um trabalho voltado para o aprendizado com seus profissionais (PARECER CNE/CP no. 29/2008, p. 23-24).

### **3.4 A Faculdade AlfaTec**

Em meados de 1999 o professor Alfa, estatístico, ex-presidente de sindicato e ex-diretor de centro da UECE, idealizador e fundador dos cursos de informática da UECE, decidiu associar-se a um amigo empresário e franquear uma faculdade de cursos de graduação e sequenciais. Esta sociedade durou dois anos, período no qual foram identificadas, pelo professor Alfa, irregularidades na gestão, levando à confirmação de intenções puramente comerciais em detrimento de questões educacionais por parte de seu sócio.

Decidido a fazer valer seu antigo projeto de fundar e manter uma IES, novamente professor Alfa alia-se a um grupo de professores e empresários de cursos de informática (que posteriormente permaneceria apenas um sócio deste grupo), para montar uma Faculdade Tecnológica, com cursos na área de WEB e Gestão. Nascia então a AlfaTec, que foi credenciada pelo Ministério da Educação e Desporto - MEC no 23/07/2002, e tem atualmente autorizados os cursos de Tecnologia em Sistemas para Internet, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Redes de Computadores, Tecnologia em Gestão Financeira e Tecnologia em Marketing.

A idéia inicial de criar cursos para suprir a necessidade de graduação daqueles que exerciam funções específicas no mercado de trabalho, casava com a criação de cursos tecnológicos. Entretanto, após pouco tempo de sua fundação, a IES enfrentava dificuldades financeiras em virtude das altas mensalidades e da pouca adesão de candidatos às vagas. Assim, professor Alfa teve a idéia de manter o mesmo valor, porém diminuindo a frequência das aulas para três vezes na semana e, assim, aumentando o tempo de curso, permitindo uma redução das mensalidades. Seu objetivo estava claro: direcionar seu serviço para as classes C e D.

Firme no propósito de somente se associar a educadores, professor Alfa convida um terceiro sócio, desta vez, com especialidade em marketing, para difundir sua idéia no mercado de Fortaleza. Tais alianças resultaram, assim, em três diretores e mantenedores da AlfaTec,

sendo um ligado às questões acadêmicas, outro às questões financeiras e um terceiro ao planejamento.

A mudança para uma nova sede na busca de maior espaço para suprir a necessidade financeira característica de empresas que focam o segmento C e D, fez emergir uma das grandes dificuldades da AlfaTec: gestão. Três diretores atuando de forma quase sempre isolada, sem lograrem consenso em suas idéias, tomavam decisões isoladas e contrárias, gerando um clima de tensão e incerteza entre seu corpo funcional. Outro problema era o paternalismo excessivo, característica do professor Alfa, que provocava baixa no arrecadamento, inadimplência e falta de tempo para fazer qualquer outra atividade que não fosse receber alunos e funcionários cheios de problemas.

Tantos problemas evidenciavam a necessidade de afastamento da então diretoria, também integrante da mantenedora, e de contratação de uma gestão profissional. Foi então que a IES contratou um diretor executivo que iniciou suas atividades em julho de 2007, de cuja exigência foi a “total carta branca” para exercer suas atividades e poderes, centralizando em si todas as decisões. A partir de então, a Faculdade AlfaTec passou por uma gama de reformas físicas bem como no âmbito das gestões administrativo-financeira e acadêmica.

Contemplando em sua história de vida fortes experiências de ordem militar, o primeiro forte representante da gestão profissional também fora avaliador do Ministério da Educação e Desporto - MEC com larga experiência voltada para a área tecnológica. Uma figura imponente e ao mesmo tempo flexível, na medida daquilo que lhe parecia ter uma lógica administrativo-financeira, o ex-diretor executivo afirmava não querer ser inspirador do medo, mas do trabalho correto.

A AlfaTec, após enfrentar sensíveis mudanças culturais, de acordo com o depoimento de uma das coordenadoras, mudara muito, o que se pode observar: na disciplina imposta aos alunos, gerando baixa na inadimplência (sem argumentações de ordem financeiras), além de os profissionais já respondem naturalmente às exigências de prazos para suas atividades (relutavam no início da gestão profissional), assim como o resgate a credibilidade na direção. Fora então, a AlfaTec, recredenciada pelo MEC em novembro de 2007 com apenas quatro meses de contratação desta nova diretoria.

Atualmente a Mantenedora da Faculdade AlfaTec com sede em um bairro popular de Fortaleza, está representada por uma Sociedade Universitária que nasceu no dia 27 de Agosto de 2001, e tem como natureza jurídica uma sociedade simples com fins lucrativos e contrato atualizado conforme o novo código civil. Esta Mantenedora abriga duas mantidas são eles: a AlfaTec e a AlfaTen.

Os cursos da instituição são de graduação tecnológica, tendo sido, o primeiro vestibular, registrado no final de 2002 e com início de suas atividades em 2003. São eles: Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Sistemas para a Internet; Gestão Financeira; Gestão de Marketing; e Rede de Computadores.

A Mantenedora da Faculdade AlfaTec abriga um quadro professores com larga experiência em educação e nas áreas de informática, gestão e educação superior. Entre elas:

- Diretor do Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE)
- Diretor geral de uma Faculdade Nacional em 2001
- Presidente do SEITAC, o sindicato das empresas de informática do Ceará em 2003
- Presidente da ASSESPRO-CE em 1994
- Conselheiros do CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão) da UECE
- Conselheiro do CET/FAT
- Consultor da incubadora de empresas da UECE
- Conselheiros do TITAN (Instituto Tecnológico do estado do Ceará)
- Conselheiros do INSOFT (Instituto do Software do Ceará)
- Membros do SOFETEX Brasil (Órgão de exportação de software do Governo do Brasil) em 1998
- Secretário de Educação de Caucaia, em 2004 (segundo maior colégio eleitoral do Ceará).

A proposta principal da instituição é resgatar práticas educacionais que possam contribuir para a formação do profissional, ao mesmo tempo em que visa preparar o cidadão, dotando-o de valores morais, éticos e comprometidos com sua realidade.

A idéia da constituição da sociedade surgiu exatamente da concretização do grupo em assumir a gerência do processo educacional, momento em que acontece no Brasil uma tendência em se manter essa administração nas mãos de educadores e não de empresários. Por isso, entendem estes profissionais que a Educação, direito básico de uma nação, não pode ser comercializada tampouco transformada em negócio rentável e de alta lucratividade.

A proposta institucional traz uma renovação na administração acadêmica da educação superior – são educadores gerindo a educação.

A Faculdade AlfaTec foi credenciada pelo Ministério da Educação e Desporto - MEC No 23/07/2002. Os cursos implantados junto com o credenciamento da Faculdade entraram em processo de reconhecimento. Implantou-se em 2005/2 o Curso de Graduação Tecnológica em Redes de Computadores. Em 2005, no segundo semestre, a Faculdade lançou seus Cursos de pós-graduação *lato sensu* e trabalha com programas de extensão.

A Missão institucional traduz-se por “democratizar a Educação de Graduação Tecnológica, visando o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano da sociedade cearense”. E sua Visão é “Ser reconhecida como a melhor Faculdade Tecnológica de Fortaleza”. São seus Valores: 1. respeito aos valores éticos; 2. gestão democrática e participativa; 3. respeito às diferenças individuais; 4. promoção do espírito crítico e da criatividade; 5. valorização dos colaboradores; 6. compromisso com a qualidade da educação superior; 7. disseminação de saber aplicado; e 8. sinergia entre conhecimento e responsabilidade social.

As finalidades prioritárias destacadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI revelam: 1. oferta de cursos de Graduação Tecnológica; 2. oferta de Cursos de Pós-Graduação; 3. oferta de Cursos e de outras atividades de extensão comunitária; 4. desenvolvimento de atividades de pesquisa; 5. prestação de serviços especializados e educacionais; e 6. interação com o mundo do trabalho.

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI menciona os objetivos da IES. Dentre estes estão:

- Estimular a criação cultural, o pensamento criativo, as múltiplas formas de expressão e o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da postura científica e ética.
- Habilitar cidadãos em diferentes áreas do conhecimento, aptos para o exercício profissional gerador de desenvolvimento da sociedade brasileira.
- Promover a iniciação científica e apoiar o trabalho de pesquisa objetivando, sem prejuízo de outras vertentes, ampliar o conhecimento sobre o meio em que se insere a Instituição.
- Oferecer no seu âmbito de ação oportunidade de formação contínua no campo da ciência, da tecnologia, da cultura, da arte e do lazer.

O público-alvo da IES consiste em alunos das classes C e D. Em pesquisa recente desenvolvida nas dependências da IES detectaram-se as seguintes características de perfil da maioria dos alunos: solteiros; se locomovem de transporte coletivo; são provenientes de escolas públicas; têm, no preço baixo, a maior razão da escolha da IES e moram em bairros espalhados da capital.

De acordo com informações contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o modelo de planejamento e gestão institucional adotado pela Instituição contempla o acompanhamento das contingências da modernidade, das mudanças conjunturais e que mantenha uma percepção inovadora associada à filosofia da participação e integração de ações para obtenção de seus objetivos e metas traçadas. O modelo de planejamento adotado pela Faculdade foi construído seguindo as seguintes etapas: 1. análise diagnóstica do período anterior (com especificação dos pontos fortes, pontos fracos, situações favoráveis, situações desfavoráveis, ameaças e oportunidades); 2. pesquisa com corpos: docente, discente e funcionários; 3. debate com consultoria externa; 4. levantamento de necessidades e investimentos; 5. criação do plano de ação com detalhamento de prazos e investimentos; 6. Execução e acompanhamento das ações; e 7. ciclo de avaliação permanente.

Dentre seus objetivos estratégicos destacam-se:

- Gerar serviços educacionais de qualidade e de baixo custo em nível de graduação tecnológica.

- Tornar-se o principal formador de tecnólogos do Ceará, gerando mão-de-obra com alto potencial de empregabilidade.
- Potencializar a extensão tornando-se um dos vetores de inclusão digital de adolescentes e jovens carentes dos bairros de influência da Faculdade.
- Tornar-se um mecanismo de interligação da academia com o mercado de forma a desenvolver soluções inovadoras em pesquisa aplicada nas áreas de tecnologia da informação e gestão.
- Pesquisar permanentemente as demandas do mercado de trabalho e as inovações mundiais de forma a nortear a renovação da matriz curricular da graduação.
- Ampliar e capacitar os seus colaboradores, desenvolvendo as áreas de ensino, pesquisa e extensão.
- Buscar o conceito de “erro zero – modelo Toyota” na parte estrutural da faculdade.
- Manter a atualização dos laboratórios e demais espaços acadêmicos.
- Ampliar a área física construída da faculdade, atendendo à demanda.
- Implantar a cultura da avaliação institucional na Faculdade.
- Definir uma política de informatização e informação na Faculdade.
- Criar o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

As metas estratégicas para a gestão da AlfaTec contemplam:

- Preparar a instituição, reformando e modernizando para reconhecimento de novos cursos em 2007.
- Preparar a Faculdade para autorizar novos cursos de graduação tecnológica.
- Lançar sete cursos de pós-graduações nas áreas de tecnologia, no segundo semestre de 2008.
- Elaborar estudos visando à implantação de um curso de pós-graduação *strictu sensu* em 2008.
- Preparar a instituição para se credenciar como centro universitário até 2008.
- Ampliar o número de vagas para contratação de docentes de forma a possibilitar a expansão de novos cursos.
- Adequar e expandir a estrutura física e laboratórios em 2007 e 2008.

- Contratar novos servidores técnico-administrativos, visando o atendimento da expansão.
- Normatizar e modernizar os canais de comunicação interna em 2007/2.
- Alcançar a marca de 3.000 alunos, com média de satisfação “BOM” em 70% auferido por pesquisa quantitativa, até 2008, de forma a ser reconhecido como um Centro Universitário de excelência.
- Diminuir a evasão em 30% da média nacional auferido pelo Censo do Ministério da Educação.
- Concluir o primeiro ciclo da Avaliação Institucional em 2006 e incorporá-la de forma sistemática.
- Construir um auditório com capacidade para 300 pessoas, até 2008/2.

Em se tratando de estrutura organizacional atualmente, a AlfaTec conta com um Conselho Superior que é o órgão máximo de deliberação da instituição; uma diretoria geral que é o órgão executivo superior de gestão de todas as atividades da Instituição e com um Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, órgão técnico de coordenação e assessoramento em matéria de ensino, pesquisa e extensão.

Foi através de discussões entre a cúpula da IES que, se percebendo imersa em um ambiente competitivo, a AlfaTec buscou inovações através da tecnologia. Neste contexto têm destaque a participação da Faculdade no projeto GigaFor e o desenvolvimento da aula eletrônica.

De acordo com a diretoria a rede metropolitana do GigaFor, uma rede de Internet de alta velocidade e resolução, que irá interligar todas as instituições de pesquisas do Ceará às demais universidades do país em Fortaleza, tem como objetivo a implantação de teias metropolitanas em todas as capitais brasileiras a partir da Rede IP, sendo, assim, uma nova geração da rede acadêmica, mantida pela Rede Nacional de Pesquisas (RNP), do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). A interligação entre a AlfaTec e outras instituições de pesquisas, de educação superior e tecnológicas do Estado ocorrerá a uma velocidade de um gigabite por segundo, garantindo uma maior dinâmica na comunicação entre as partes, viabilizando

discussões, trocas de trabalhos e teleconferências em tempo real e permitindo o desenvolvimento de novas pesquisas, de protocolos de comunicação, dentre outras coisas.

A outra inovação implementada pela IES, a aula eletrônica, diz respeito à digitalização de todos os procedimentos praticados pelo professor em sala de aula, tais como: frequência, programa de aula, ementas, datas de avaliações e notas; o que, além de facilitar a vida do professor em se tratando de praticidade, propiciará maior monitoria por parte da coordenação no sentido de analisar a eficiência e compromisso do corpo docente, além de poder avaliar, de forma rápida e prática, o desempenho das turmas, taxas de evasão e relacionar desempenho das turmas com o desempenho do professor.

Iniciativas ligadas a inovações são indispensáveis em ambientes competitivos como o que se insere a Faculdade AlfaTec. Entretanto, a simples busca de inovação não é garantia de sustentabilidade se não existir uma cultura que fomente o aprendizado contínuo. Dentro desta perspectiva, surgiu o objetivo desta pesquisa, sendo necessária a construção de um percurso metodológico para execução desta, conforme demonstra o capítulo seguinte.



**CAPÍTULO IV**  
**METODOLOGIA**

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia é de suma importância em uma pesquisa em virtude de seu papel, que diz respeito à descrição do percurso, dos métodos científicos, das regras disciplinares da ciência. É a metodologia que fornece as diretrizes e orientações relacionadas aos procedimentos adequados à pesquisa com a finalidade de garantir aos seus resultados confiança e credibilidade científica. Leite (2004, p.71), fazendo menção à semântica grega da palavra *methodos*, explica que “método é um caminho composto de várias fases a serem vencidas para atingir um determinado objetivo”.

Neste capítulo, apresenta-se o detalhamento dos métodos e técnicas adotadas, que balizaram o presente estudo. Inicialmente é identificado o problema de pesquisa seguido de devida caracterização da mesma. Segue-se pontuando o universo do estudo e sua amostra. Na sequência, são descritos os procedimentos de pesquisa e coleta de dados, seguidos da também descrição da pesquisa de campo. Este capítulo se conclui com a elucidação das técnicas utilizadas na análise dos dados.

### 4.1 Problema de Pesquisa

Antes de dar início a qualquer atividade de pesquisa, faz-se necessária a definição do problema de forma clara e objetiva. Segundo Gil (1995), a escolha de um problema necessita do respeito a algumas regras, sendo, portanto, devido ao problema: ser formulado como pergunta, ser claro e preciso, ser empírico, suscetível de solução e ser delimitado a uma dimensão viável. Embora todos os passos de uma pesquisa sejam importantes, a definição do problema é a mais importante das etapas. Somente após a definição clara do problema é que a pesquisa pode ser iniciada e realizada adequadamente. A fim de se evitar equívocos nesta pesquisa, foram respeitadas as recomendações do autor. Desta forma, o problema que norteou este estudo está descrito a seguir:

**“Como ocorre o processo de aprendizagem organizacional e a cultura de aprendizagem em Instituições de Ensino Superior Privadas?”**

Foram analisadas duas temáticas na IES eleita para a pesquisa: (1) o processo de aprendizagem organizacional na IES e (2) a cultura de aprendizagem da IES, tendo-se em vista a necessidade de aprofundamento exigida pelo estudo de caso, conforme menciona Yin (2005).

## **4.2 Caracterização de pesquisa**

Vergara (2000) classifica que os tipos de pesquisa categorizam-se, basicamente, por dois critérios: quanto aos fins e quanto aos meios. Para a autora, quanto aos fins, uma determinada pesquisa pode ser exploratória, descritiva, explicativa, metodológica, aplicada e intervencionista; e quanto aos meios, pode ser de campo, de laboratório, documental, bibliográfica, experimental, *ex post facto*, participante, pesquisa-ação e estudo de caso. Sendo importante ressaltar que, para a autora, uma pesquisa pode ser classificada em mais de um tipo, não sendo eles, portanto, mutuamente excludentes.

Esta pesquisa, quanto aos fins, caracterizou-se como exploratório-descritiva. Exploratória porque visa familiarizar o pesquisador com o problema, possibilitando levantamento de questões para futuras pesquisas; e descritiva, já que, segundo Leite (2004), busca descrever e explicar determinados fenômenos em suas realidades.

A pesquisa exploratória, que para Marconi e Lakatos (1999) termina formalmente com a entrada em campo, compôs-se da pesquisa bibliográfica, que, para Leite (2004), serve como base para alcance de outros tipos e fases de pesquisa, para tanto tendo sido desenvolvido estudo sistematizado com base em material publicado em livros, revistas e redes eletrônicas, ou seja, material acessível ao público em geral; e documental, através da verificação de documentos conservados no interior da instituição investigada, após devida autorização para acesso.

A pesquisa descritiva, que para Gil (1995) tem como primordial finalidade a descrição das características de determinada população ou fenômeno, foi escolhida para este estudo. Para Gil (1995), esta, em conjunto com a pesquisa exploratória, são habitualmente utilizadas por pesquisadores sociais preocupados com atuações práticas, além de serem comumente solicitadas por organizações como educacionais. Neste trabalho, buscou-se com esta

classificação de pesquisa, descrever a cultura de aprendizagem e o processo de aprendizagem organizacional de uma IES.

Em relação aos meios a pesquisa foi de campo, pois foi necessária a investigação empírica para avaliação do fenômeno, sendo que a mesma se deu como estudo de caso. Para Leite (2004), o estudo de caso tem caráter de profundidade e detalhamento. Yin (2005, p. 32) defende que um estudo de caso caracteriza-se como empírico e “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O autor também menciona que este tipo de investigação ocorre ao se enfrentar uma situação tecnicamente única em que ocorrem muito mais variáveis de interesse que pontos de dados; baseia-se em diversas fontes de evidências, além de beneficiar-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados.

Ao relacionar o uso do estudo de caso com outras estratégias de pesquisa (experimento, levantamento, análise de arquivos e pesquisa histórica), Yin (2005) caracteriza o estudo de caso como focalizador de acontecimentos contemporâneos, sem exigência de controle do pesquisador sobre o fenômeno e como recurso que ajuda a responder perguntas do tipo “como” e “por que”, conforme demonstra o Quadro 10.

<b>Estratégia</b>	<b>Forma de questão de pesquisa</b>	<b>Exige controle sobre eventos comportamentais</b>	<b>Focaliza acontecimentos contemporâneos</b>
<b>Experimento</b>	como, por que	sim	sim
<b>Levantamento</b>	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim
<b>Análise de arquivos</b>	quem, o que, onde, quantos, quanto	não	sim /não
<b>Pesquisa histórica</b>	como, por que	não	não
<b>Estudo de caso</b>	como, por que	não	sim

Quadro 10: Situações relevantes para diferentes estratégias de pesquisa. Fonte: Yin (2001, p. 24)

Um outro aspecto importante no estudo de caso, segundo Yin (2001) e Gil (1995), diz respeito à unidade de análise ou “caso” que correspondem à unidade primeira de análise. Para Yin (2001), o “caso” pode ser um indivíduo, evento, entidade, uma decisão, programas, processos de implantação e mudança organizacional, economia de um país comércio ou fluxo de capital entre países. Para não cometer erros no entendimento deste tópico, o autor afirma que a tentativa de definição da unidade de análise está relacionada à maneira como foram

definidas as questões de pesquisa de tal forma que cada unidade de análise que se pretende investigar exigirá do pesquisador diferentes estratégias de coleta de dados.

Esta pesquisa centrou-se, portanto, em duas unidades de análise: processo de aprendizagem organizacional e a cultura de aprendizagem. A temática principal foi aprendizagem organizacional. A cultura foi analisada através do mesmo modelo do processo de aprendizagem com aprofundamento das dimensões, possibilitando otimizar o estudo de caso. A investigação dos níveis de aprendizagem na IES teve como propósito o de reforçar os resultados acerca do processo de aprendizagem organizacional.

Triviños (2007) defende que, apesar de não poder generalizar o resultado atingido no estudo de caso, seu grande valor está em fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada de tal forma que os resultados atingidos possam permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. Acrescenta Yin (2005) que tal estudo permite a generalização de proposições teóricas desenvolvidas, sendo seu objetivo fazer uma análise “generalizante” e não “particularizante” (YIN, 2005, p. 30).

### **4.3 Universo de estudo e amostra**

O universo do estudo consistiu das Instituições de Ensino Superior Privadas de Fortaleza. Buscou-se focar um sub-universo.

A população selecionada para a pesquisa foi formada pelas Instituições de Ensino Superior Privadas Tecnológicas, já que sua natureza supõe grande orientação para a educação e aprendizagem, além de estarem imersas em cenários competitivos, consistindo em um ambiente ideal para se investigar aprendizagem organizacional, que, por sua vez depende de uma cultura favorável à aprendizagem.

A amostra consistiu de uma Instituição de Ensino Superior Privada Tecnológica localizada em Fortaleza, na qual atua como docente a autora deste estudo. Como a seleção da amostra foi feita de acordo com o julgamento da autora da pesquisa, trata-se, na concepção de Leite (2004) de uma amostra não probabilística.

De acordo com Cansado (2005), no período de 2000 à 2002 os cursos tecnológicos cresceram 74,7%, migrando de 364 para 636. Segundo a autora, o crescimento dos cursos tecnológicos superou o crescimento dos cursos tradicionais no mesmo período, que foi de 36%.

Esta pesquisa foi realizada com diretores da mantenedora e da mantida e coordenadores, contemplando-se assim a linha gerencial, tal como sugere Guaragna (2007), não só pela própria natureza de suas ações profissionais, como pelas questões pertencentes ao modelo eleito, sendo estas direcionadas aos ocupantes dos mais altos escalões da organização. Foi também entrevistado um ex-diretor pela sua importante contribuição na transição da cultura organizacional da IES investigada.

#### **4.4 Procedimentos da pesquisa e coleta de dados**

Ao se buscar analisar a cultura e a aprendizagem organizacional de uma empresa, percebe-se um alto grau de subjetividade sendo necessário o estudo em profundidade, contemplando a utilização de entrevistas semi-estruturadas aplicadas aos diretores e coordenadores da Instituição, assim como de observação direta.

Segundo Gil (1995), a entrevista, dentre todas as técnicas de interrogação, é a mais flexível. Pode assumir diversas formas, tendo sido escolhida para este trabalho a do tipo semi-estruturada, ou para Gil (1995), parcialmente estruturada. Este tipo de entrevista ocorre quando guiada por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. A coleta de dados para avaliação do processo de aprendizagem, para cultura de aprendizagem e para os níveis de aprendizagem foi realizada através de um mesmo roteiro de entrevista.

A entrevista, segundo Leite (2004), é uma conversação efetuada face a face, de forma metódica, proporcionando ao entrevistado de forma verbal, as informações necessárias, devendo-se criar um clima de confiança e estímulo para que as respostas possam fluir de maneira notável e autêntica. Ainda para o autor, dentre uma gama de vantagens, uma das mais representativas é a oportunidade de avaliar o que é dito e a forma de se dizer, através do registro de reações, gestos, etc. Assim, aplicando-se a idéia do autor procurou-se esclarecer

aos entrevistados as idéias das perguntas, manter um clima favorável à explicitação de suas idéias, assim como perceber sinais que pudessem contrastar ou reafirmar as respostas.

A elaboração do roteiro de entrevistas foi possível a partir do marco teórico, através do qual se pode chegar a um modelo de Guaragna (2007) que contempla cinco dimensões: 1. Intenção estratégica do aprendizado, 2. Componentes do aprendizado, 3. Viabilizadores do aprendizado, 4. Gestão do aprendizado e 5. Cultura e organização. Para direcionar a cultura organizacional para a cultura de aprendizagem, dentro da dimensão cultura e organização de Guaragna (2007), foram inseridas as cinco dimensões do modelo de cultura de aprendizagem de Bernardes (1999) que são: 1. ambiente que incentive aprendizagem, 2. Democratização da informação, 3. Objetivos compartilhados, 4. Visão sistêmica e 5. Ação monitorada, representando as questões 4.4, 4.8, 4.9, 4.10 e 4.11 do modelo de entrevista que se encontra no anexo desta pesquisa. A análise dos níveis de aprendizagem foi realizada, segundo os níveis de Crossan *et al.* (1999), sem um roteiro específico, ou seja, diante das respostas buscou-se localizar os níveis das aprendizagens (individual, grupo ou organizacional).

Foi desenvolvido um modelo de entrevista semi-estruturada que foi aplicado aos diretores e coordenadores da IES pesquisada, sendo os três diretores (diretor fundador, diretor executivo e a diretora acadêmica); e a cinco coordenadores (biblioteca, controle acadêmico, ProUni/Fiés, curso de gestão e pós-graduação). Um roteiro específico foi utilizado para a entrevista com o ex-diretor executivo da IES. Assim, foram excluídos da pesquisa apenas o diretor financeiro e dois Coordenadores (dos cursos de web e do suporte). A exclusão destes componentes não comprometeu a qualidade e veracidade do estudo em virtude de: 1) o diretor geral ter plenas condições de responder acerca das questões financeiras por estar inteiramente presente na IES e por participar intensamente da gestão do referido setor; 2) as coordenações de cursos estarem alinhadas em relação aos pontos investigados na pesquisa e terem aderido a uma liderança partidária, o que certamente acarretariam respostas repetitivas, sendo, portanto, suficiente a participação de uma das duas coordenações, escolheu-se a coordenadora dos cursos de gestão por estar a mais tempo no cargo e ser mais acessível. O coordenador de suporte poderia agregar à pesquisa de forma particular, entretanto, no período desta pesquisa o mesmo estava de férias.

## 4.5 Pré-teste

Após eleito o modelo de Guaragna (2007) e definido o instrumento de coleta de dados, partiu-se para o pré-teste, que para Marconi e Lakatos (1999), consiste em testar o instrumento de pesquisa numa pequena parte da população do ‘universo’ ou da amostra, antes de ser aplicado em definitivo, para evitar que a pesquisa chegue a um resultado falso. Portanto, neste trabalho, o objetivo do uso do pré-teste foi de testar as questões da entrevista a fim de se proceder correções nas suas possíveis disfunções de forma a se evitar erros na interpretação das perguntas (por parte do respondente) e nas respostas (por parte da pesquisadora).

Marconi e Lakatos (1999) destacam que o pré-teste pode ser aplicado a uma amostra aleatória representativa ou intencional. Neste sentido, agiu-se de forma intencional na escolha dos respondentes priorizando o tempo de empresa ou a experiência com aprendizagem organizacional, como foi o caso da coordenadora da pós-graduação. A amostra para o pré-teste para o modelo de Guaragna (2007) se compôs de duas das seis coordenações, sendo que nenhum diretor foi eleito para o pré-teste, já que não havia disponibilidades destas partes.

Para melhor entendimento da cultura da organização, nesta fase também foi abordado o ex-diretor executivo, que permaneceu sete meses na IES, tendo sido o primeiro contratado da gestão profissional, ou seja, sendo este um importante vetor de transformação da cultura existente na IES. Nesta fase da entrevista, optou-se por fazer perguntas voltadas para os problemas enfrentados pela IES e sua cultura. A entrevista foi realizada com o uso de um roteiro de perguntas semi-estruturadas.

As entrevistas foram realizadas no interior da IES em horários previamente agendados e foram gravadas com a devida autorização dos respondentes. Em seguida, as entrevistas foram inteiramente transcritas, mantendo-se a originalidade das falas.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999), alguns dos problemas que se podem evitar com o uso do pré-teste são: perguntas mal formuladas, ambíguas, de linguagem inacessível. O pré-teste representa, assim, um caminho para a fidelidade da aparelhagem, precisão e consistência instrumentos. O instrumento de pré-teste foi aplicado nos dias 11 e 12 de junho



de 2008 com membros da coordenação da Faculdade investigada. Considerando a finalidade do pré-teste como sendo de dar fidelidade, precisão e consistência ao instrumento de coleta de dados, as seguintes medidas foram tomadas:

- Reformulação da pergunta primeira (“Que mudanças influenciaram a importância do aprendizado?”) a fim de maior clareza ao respondente ficando assim elaborada: “Quais as mudanças pelas quais a IES passou que lhe permitiram enxergar a aprendizagem como importante ferramenta de desempenho?”, bem como a inserção de pergunta de levantamento dos objetivos do setor/empresa (“Quais os objetivos de seu setor”) antes daquela que busca relacionar objetivos à aprendizagem organizacional (“qual a relação dos objetivos com o aprendizado”).
- Formulação de um texto esclarecedor dos principais conceitos de aprendizagem organizacional, incluindo explanação do modelo de Guaragna (2007), contendo no máximo duas páginas, destinado aos respondentes dois dias antes da entrevista. Tal medida foi possível após se observar certa confusão com aprendizagem dos alunos e aprendizagem no nível organizacional. Ressalta-se que alguns esclarecimentos foram prestados antes da aplicação do pré-teste de forma verbal e que no decorrer da entrevista outros esclarecimentos se fizeram necessários.
- Divisão das entrevistas em duas parciais, podendo ocorrer em um intervalo de dois dias, ou a depender da disponibilidade do respondente. Tal medida será necessária para a pesquisa final em virtude de se haver observado a extensão da entrevista, ocasionando repetição das respostas pelo pouco tempo de se pensar em outros exemplos. Ressalta-se que esta medida foi sugerida por uma das respondentes.
- Foi ratificada a idéia de aplicação do instrumento aos níveis superiores e intermediários da instituição (direção e coordenações) por algumas razões: 1. o nível dos respondentes (nível do corpo operacional baixo); 2. Domínio das informações e 3. A condição estratégica do processo de aprendizagem organizacional, conforme mencionado por Guaragna (2007) que, em suas pesquisas, também aplicou entrevistas aos representantes de níveis superiores das empresas.

## 4.6 Análise dos dados

Dois procedimentos para análise de dados foram utilizados nesta pesquisa: a análise de documentos e a análise de conteúdo. Os documentos utilizados na análise consistiram nos documentos contidos no interior da organização.

A opção por trabalhar com a análise documental teve dois propósitos: de se verificar os valores culturais para o qual recorreu-se tanto ao regimento interno das IES, como organogramas da IES, planos de cargos, pesquisas feitas com alunos e de analisar as atividades práticas de aprendizagem organizacional, através de estrutura de planos estratégicos, atas de reunião, projetos em andamento etc.

Esta análise teve caráter complementar já que as entrevistas foram mais intensamente voltadas para o propósito do estudo. A utilização deste instrumento justifica-se pela riqueza das informações e a possibilidade de se confirmar respostas que pudessem gerar dúvidas de entendimento ou que estivessem incompletas.

Para análise dos discursos das respostas abertas, empregou-se a técnica de análise de conteúdo. Esta técnica lida com mensagens fornecidas por emissores identificáveis. De acordo com Bardin (1977), análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a 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 destas mensagens. Para o autor, em virtude de seu caráter empírico, a análise de conteúdo não pode ser desenvolvida tendo como base um modelo exato. Entretanto, o autor afirma que, para o processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens, são necessárias três etapas: a pré-análise, a exploração do material e tratamento dos resultados obtidos. A seguir, estão detalhadas as três etapas, conforme realizadas para este estudo:

(1) a pré-análise, baseada na exploração do material. Esta é a fase de organização e sistematização das idéias, em que foram retomados os pressupostos elaborados e os objetivos iniciais da pesquisa, assim como avaliada sua adequação com o material coletado; foram pontuados e organizados os aspectos da aprendizagem organizacional do modelo de Guaragna

(2007) e a complementação da cultura de aprendizagem de acordo com as dimensões do modelo de Bernardes (1999). Nesta fase também foi feita leitura flutuante, na qual houve um contato exaustivo com o material de análise, buscando-se imergir na essência e nas principais idéias presentes nas falas e, assim, obter uma melhor preparação para a categorização;

(2) o tratamento dos resultados, onde ocorre a enumeração das características encontradas (etapa mais descritiva). Trata-se da fase em que os dados brutos do material são codificados para se alcançar o núcleo de compreensão do texto. Nesta fase foram digitadas as entrevistas e segmentadas por assuntos, ou seja, separadas as respostas dadas sobre o mesmo assunto, foram pontuadas as categorias (as cinco categorias principais) e criadas as subcategorias de acordo com as respostas dos respondentes e, ao mesmo tempo, relacionadas às suas categorias principais, considerando-se sua localização teórica. A codificação envolve procedimentos de recorte, contagem, classificação, desconto ou enumeração em função de regras previamente formuladas, e

(3) a interpretação dos dados que traz a significação dos mesmos, sendo relevante destacar que a passagem da descrição para a interpretação é auxiliada pelo processo intermediário de inferência ou dedução lógica. Nessa fase, os dados brutos são submetidos a operações estatísticas, a fim de se tornarem significativos e válidos e de evidenciarem as informações obtidas. No caso deste estudo que foi qualitativo, depois de criadas as categorias e as subcategorias, as falas foram direcionadas para as subcategorias e foi construída uma rede. A partir deste ponto as falas, dentro de suas subcategorias e categorias principais, foram organizadas em uma grande planilha do *Microsoft Excel*, momento após o qual foi realizada a análise teórica dentro de cada categoria principal. O momento de análise do conteúdo das falas se deu através da essência das respostas. Algumas especificidades pertinentes aos departamentos foram consideradas para fins conclusivos. De posse dessas informações, o investigador propõe suas inferências e realiza suas interpretações de acordo com o quadro teórico e os objetivos propostos, ou identifica novas dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Neste sentido, ambas as ações foram desenvolvidas, no tocante a aprendizagem organizacional, à cultura de aprendizagem e aos níveis de aprendizagem.

As idéias de Bardin (1977), mencionadas anteriormente, ficam mais claras quando o autor destaca os dois objetivos deste método: ultrapassar a incerteza e proporcionar o enriquecimento da leitura uma vez que procura desvendar ou ensinar conteúdos inferidos

(dedução lógica) das descrições. Sendo relevante mencionar que, para haver a revelação dos significados, exige-se uma observação crítica dos conteúdos, já que sua essência não se revela exposta numa primeira leitura, e sim em um segundo plano (dos discursos), razão pela qual nesta técnica a análise pretende ser sistemática para que se possa verificar o sentido de uma confirmação (quantitativa ou não) e se poder pôr à prova o significado inferido (dedução lógica).

A análise de conteúdo permite levantar dados quantitativos, fazendo-se uso da frequência estatística e mensurando-se a incidência de determinados eventos, sendo válido também para tornar os objetos passíveis de prova, permitindo assim que estejam os dados prontos para a análise interpretativa. Na abordagem qualitativa, são consideradas a presença ou ausência de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagens e, após analisadas sistematicamente, podem revelar conteúdos de várias naturezas como: psicológica, sociológica, histórica ou política (BARDIN, 1977).

Assim, esta técnica possibilita que se busquem outras realidades que não estejam aparentes nas mensagens transcritas, podendo ser as mesmas agrupadas de acordo com a frequência com que ocorrem e/ou juntando-se ainda a estas as fontes de evidência que são encontradas na inferência. Neste estudo, aspectos como a forte ligação pessoal entre coordenadores permitiu a interpretação de seus pontos de vista, ou algumas colocações da diretoria executiva e sua ligação com a docência, prática que ainda exerce na IES, etc. Ou seja, a ligação profissional da pesquisadora com a IES, técnicas de observação, percepção dos gestos e trejeitos dos respondentes, foram recursos que transcenderam as respostas e contribuíram para análises pontuais do discurso.

Para se proceder a análise do material coletado nas entrevistas, utilizou-se a técnica de categorização. Segundo Bardin (1977, p. 37), “as categorias são espécies de gavetas, ou rubricas significativas, que permitem a classificação dos elementos de significação constitutiva da mensagem” De acordo com Marconi e Lakatos (1999), tais categorias devem ser claras e explícitas para que outros indivíduos possam aplicá-las ao mesmo conteúdo. As categorias de análise deste estudo coincidem com os elementos presentes nos modelos de Guaragna (2007) complementado pelas dimensões do modelo de Bernardes (1999), para os diagnósticos do processo de aprendizagem organizacional e de cultura de aprendizagem respectivamente, assim como com os níveis de aprendizagem de Crossan et al. (1999). As

subcategorias, presentes dentro das cinco categorias principais foram criadas considerando-se as respostas dos entrevistados.

A Figura 08 demonstra o mapa em formato de rede que contém todas as famílias de categorias e subcategorias, construída a partir do modelo de Guaragna (2007) e de Bernardes (1999). As demais Figuras contendo detalhes das redes estão demonstradas no capítulo seguinte.

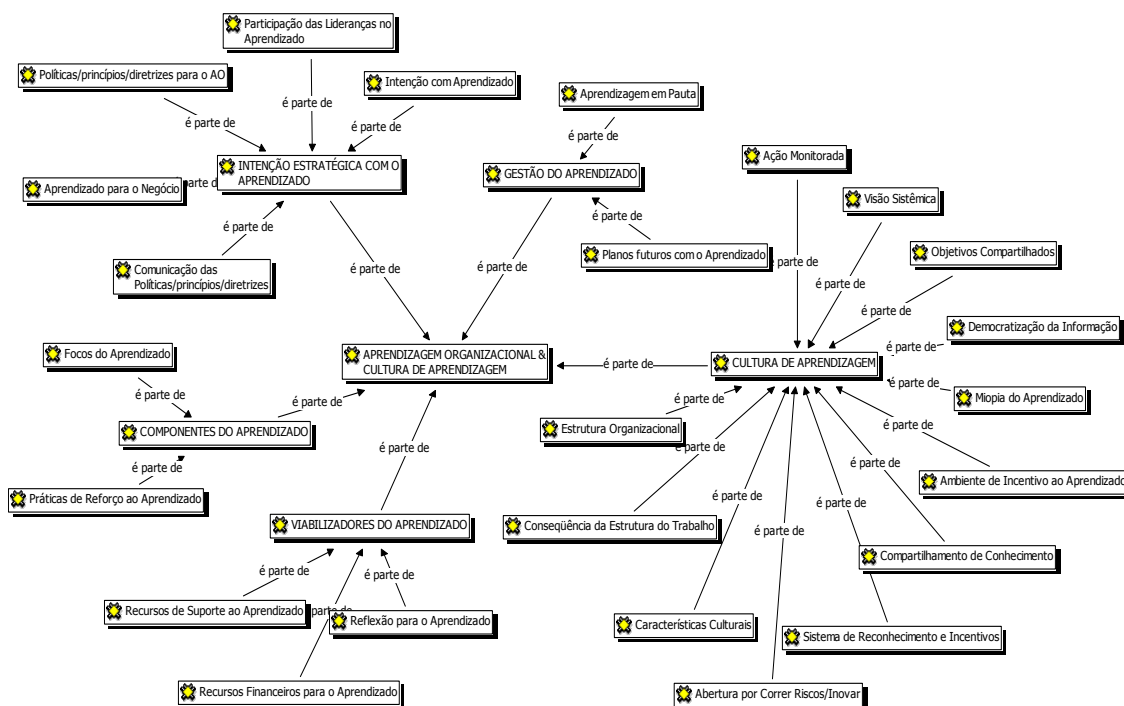


Figura 08 – Rede das categorias e subcategorias da aprendizagem organizacional e cultura de aprendizagem

**CAPÍTULO V**  
**ANÁLISE DOS RESULTADOS**

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para melhor compreensão da análise dos dados, buscando-se o alcance dos objetivos propostos e dos pressupostos desta pesquisa, serão demonstradas neste, tópico, as categorias de aprendizagem organizacional e da cultura de aprendizagem presentes no modelo de Guaragna (2007) em conjunto com o de Bernardes (1999), as subcategorias criadas a partir das falas dos respondentes eleitos para as entrevistas aplicadas, assim como também as categorias dos níveis de aprendizagem, presentes no modelo de Crossan *et al.* (1999).

Para esta análise dos dados, foi utilizado o *software* científico ATLAS/Ti. Nele foram registradas as categorias e criadas as subcategorias, assim como também registradas as 58 páginas de entrevistas que foram submetidas à técnicas de sublinhamento e categorização. Posteriormente, foram organizadas as redes de conexão das categorias e indexadas as citações/falas. As falas por sua vez, foram codificadas e serão posteriormente apresentadas. O *software* ATLAS/Ti, que oferece facilidades como a de organização textual, construção de modelos e análise hermenêutica; foi criado, principalmente, visando à construção de teorias, dando condições ao pesquisador de realizar auditorias pelos leitores, necessária para verificar a validade e confiabilidade dos resultados.

Foram consideradas cinco categorias teóricas envolvendo aprendizagem organizacional e cultura de aprendizagem: 1) *intenção estratégica com o aprendizado*, 2) *componentes do aprendizado*, 3) *viabilizadores do aprendizado*, 4) *cultura de aprendizagem* e 5) *gestão do aprendizado*. Essas categorias foram extraídas do modelo de Guaragna (2007) complementadas com as dimensões do modelo de Bernardes (1999) e estão demonstradas na Figura 09. Além destas categorias também foi construída uma rede a partir dos níveis de Crossan *et al.* (1999) que serviram de base para a análise dos níveis de aprendizagem existentes na IES.

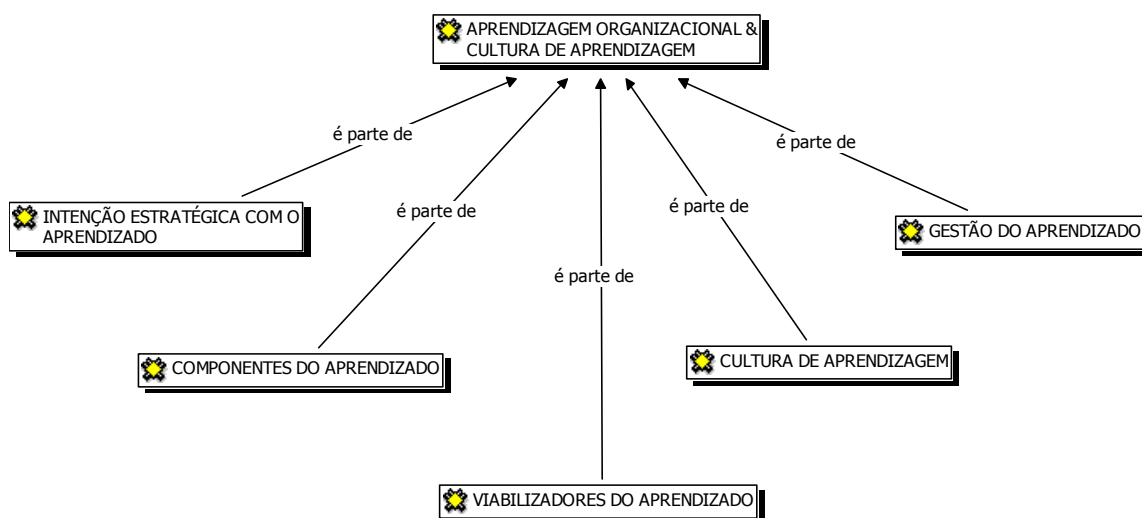


Figura 09 – Rede das categorias da aprendizagem organizacional e cultura de aprendizagem. Fonte: Elaboração da autora.

Dentro de cada uma das cinco categorias do modelo de Guaragna (2007), foram criadas outras subcategorias. Em virtude da complexidade da rede que contém o conjunto das categorias e suas subcategorias, cada categoria será apresentada separadamente, juntamente com suas subcategorias, a partir das quais sairão as falas/citações em forma de códigos. Em seguida, serão demonstrados os Quadros contendo as falas/citações, referenciadas na rede por códigos, juntamente com a análise teórica. Inicia-se pela categoria: *intenção estratégica com o aprendizado*, conforme mostra a Figura 10.

Aspectos importantes em relação à linguagem do software Atlas/TI são os trechos das falas dos respondentes. Dentro de cada subcategoria estão presentes estes trechos que aparecem em formatos de caixinhas amarelas. Uma numeração composta de dois dígitos, dois pontos e outros dois dígitos tem o significado demonstrado no Quadro 11. Os dois primeiros dígitos representam o respondente:



Dígitos	Significados
04	Coordenação da Biblioteca – CB
05	Coordenação do Controle Acadêmico - CCA
06	Coordenação do PróUni e Fies – CPU
07	Coordenação de Curso – Gestão – CG
08	Coordenação da Pós-graduação – CPG
09	Diretoria Acadêmica – DA
10	Diretoria Geral – DG
11	Diretoria Executiva – DE

Quadro 11 – Nomenclatura dos primeiros dígitos das falas

Os dois últimos dígitos representam apenas a ordem de uma determinada fala na seqüência da entrevista. Assim, 04:11, 04:38, por exemplo, simbolizam a fala da coordenadora da biblioteca (CB), e a seqüência ordenada destas falas foi a 04:11 em primeiro e a 04:15 posteriormente. Ressalta-se que os detalhes dos trechos das falas e a análise teórica das categorias serão esclarecidos após a apresentação das cinco Figuras que representam as categorias.

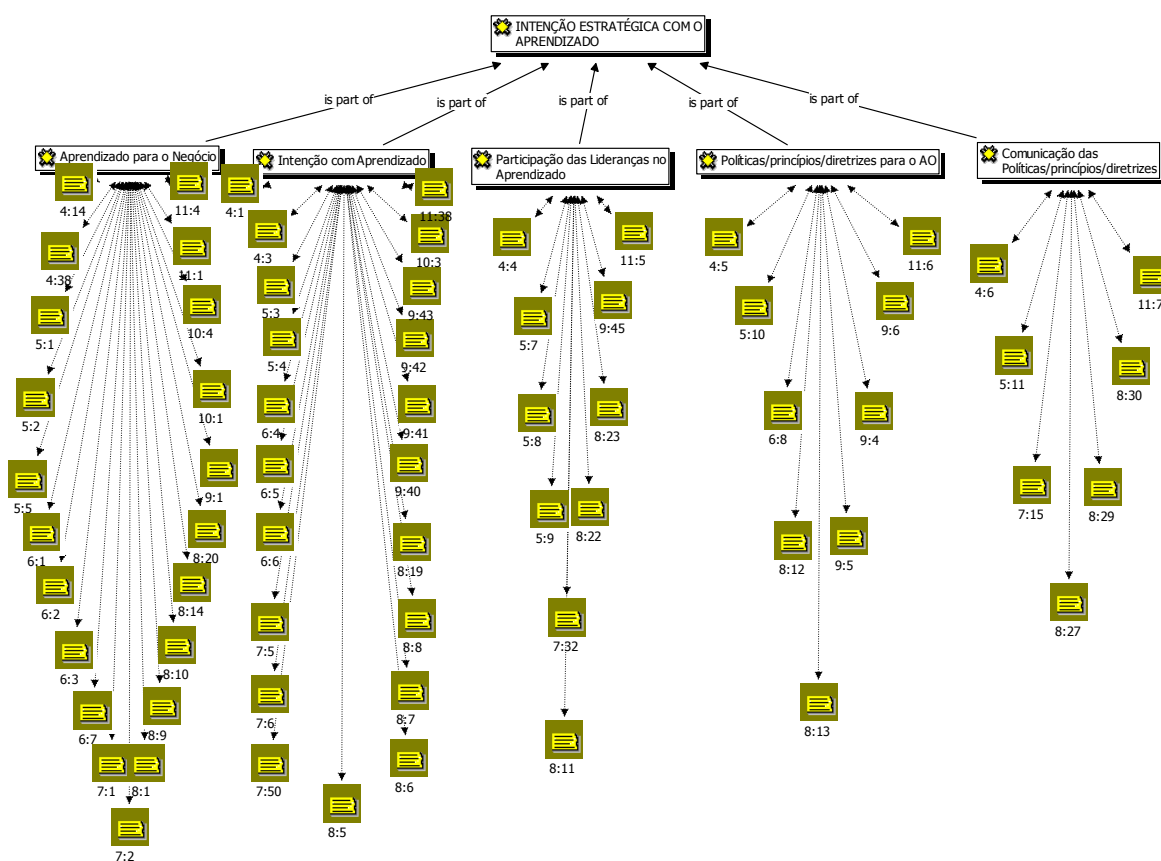


Figura 10 – Categoria intencional estratégica com o aprendizado, subcategorias e falas. Fonte: Elaboração da autora.

A dimensão *intenção estratégica com o aprendizado*, primeira das cinco dimensões de Guaragna (2007), permitiu a criação de cinco subcategorias: 1) *aprendizado para o negócio*, 2) *intenção com o aprendizado*, 3) *participação das lideranças no aprendizado*, 4) *políticas/princípios/diretrizes para o aprendizado organizacional* e 5) *comunicação das políticas/princípios/diretrizes*.

Ressaltando-se que os quadrados amarelos representam trechos das falas dos respondentes que foram alocados nas subcategorias a partir da avaliação de seus conteúdos, a Figura 10 já permite a percepção de uma noção dos respondentes acerca da importância da aprendizagem para o negócio e de intenções nas quais a aprendizagem emerge como condutora do processo. Entretanto, percebe-se um número tímido de políticas/princípios/diretrizes voltados para este fim.

A Figura 11 traz a segunda a dimensão do modelo de Guaragna (2007), *componentes do aprendizado*, à qual estão subordinadas as subcategorias: *focos do aprendizado* e *práticas de reforço ao aprendizado*.

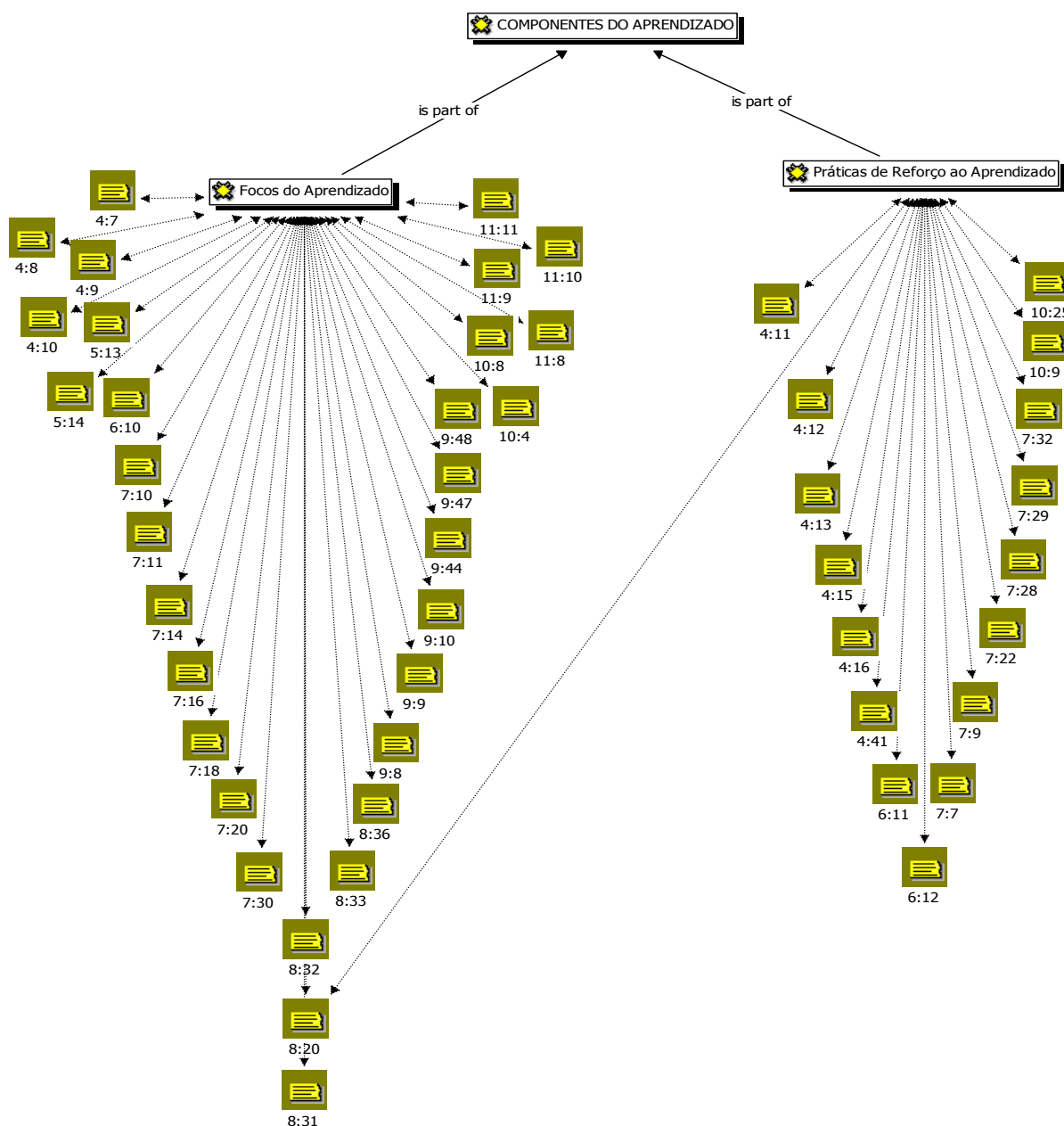


Figura 11 – Categoria componentes do aprendizado, subcategorias e falas. Fonte: Elaboração da autora.

O número grande de trechos de falas na subcategoria *focos do aprendizado* ocorre pela falta de um ou dois focos. Percebeu-se que a aprendizagem encontra-se implícita em muitas ações da IES. Os trechos revelam que estes focos encontram-se distribuídos em todos os setores da IES, o que se pode perceber pelos dígitos primeiros que simbolizam os setores. Já na subcategoria Práticas de Reforço ao Aprendizado, que diz respeito às atividades cujo desenvolvimento ou resultado promovem e reforçam a aprendizagem, a grande maioria destas práticas está concentrada nas coordenações da biblioteca e de cursos.

A Figura 12 traz a terceira dimensão do modelo de Guaragna (2007), *viabilizadores do aprendizado*, à qual estão subordinadas as subcategorias: *recursos financeiros para o aprendizado*, *recursos de suporte ao aprendizado* e *reflexão para o aprendizado*.

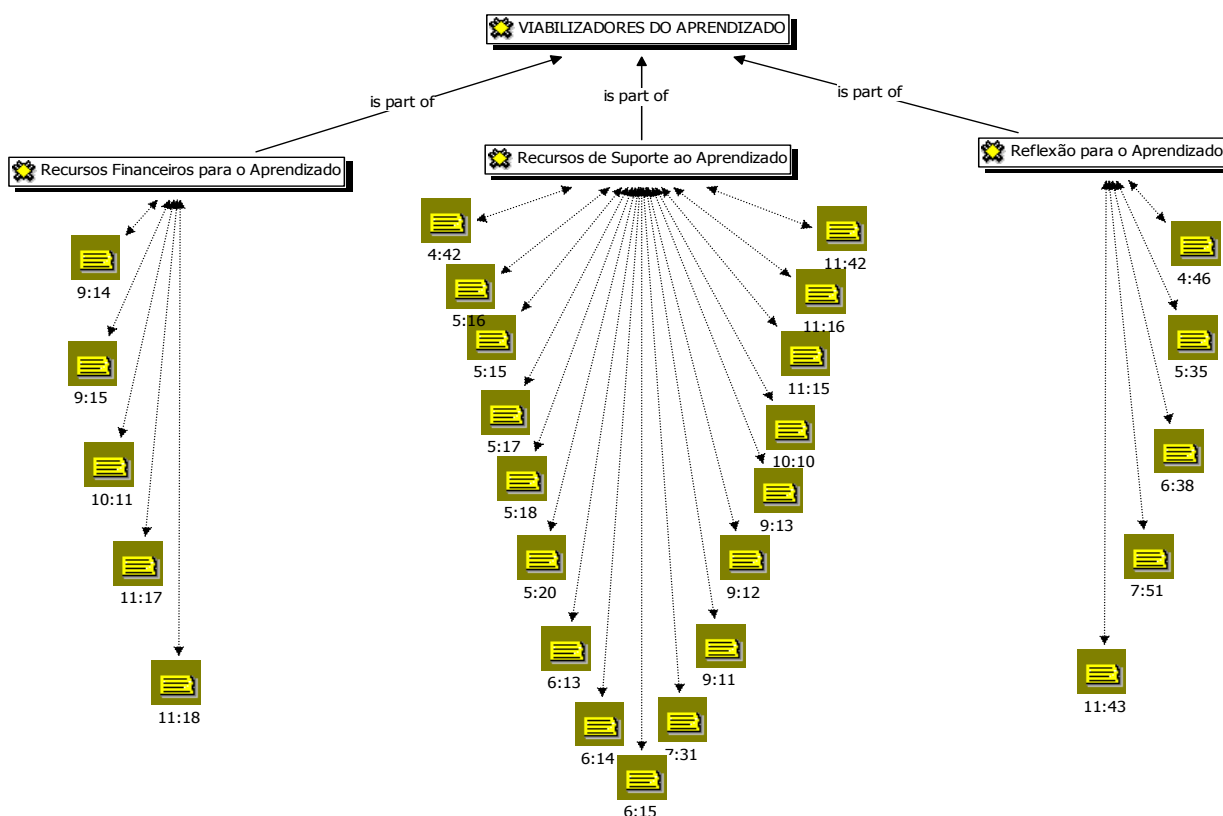


Figura 12 – Categoria viabilizadores do aprendizado, subcategorias e falas. Fonte: Elaboração da autora.

A Figura deixa clara a concentração na subcategoria de *suporte ao aprendizado*, em detrimento dos *recursos financeiros para o aprendizado* e da *reflexão para o aprendizado*. De fato, muito pouco os respondentes podiam se manifestar frente a estas duas subcategorias já que pouco existe neste sentido. Dentre os *recursos e suporte ao aprendizado* foram mencionados a rede GigaFor, o sistema que interliga a matriz com o anexo, os relatórios provenientes da ouvidoria, do *call center* e da secretaria; as pesquisas realizadas com os alunos ingressos, os sistemas de avaliação financeiro, de pessoal, de professores e de alunos.

A Figura 13 traz a quarta dimensão do modelo de Guaragna (2007) aliado ao modelo de Bernardes (1999), *cultura de aprendizagem* à qual estão subordinadas as subcategorias: *conseqüência da estrutura do trabalho*, *características culturais*, *abertura por correr*

*riscos/innovar, sistema de reconhecimento e incentivos, compartilhamento do conhecimento, miopia do aprendizado, ambiente de incentivo ao aprendizado, democratização da informação, objetivos compartilhados, visão sistêmica e ação monitorada.* Sendo, estas cinco últimas, as dimensões do modelo de Bernardes (1999) inseridas no modelo de Guaragna (2007), conforme já esclarecido anteriormente.

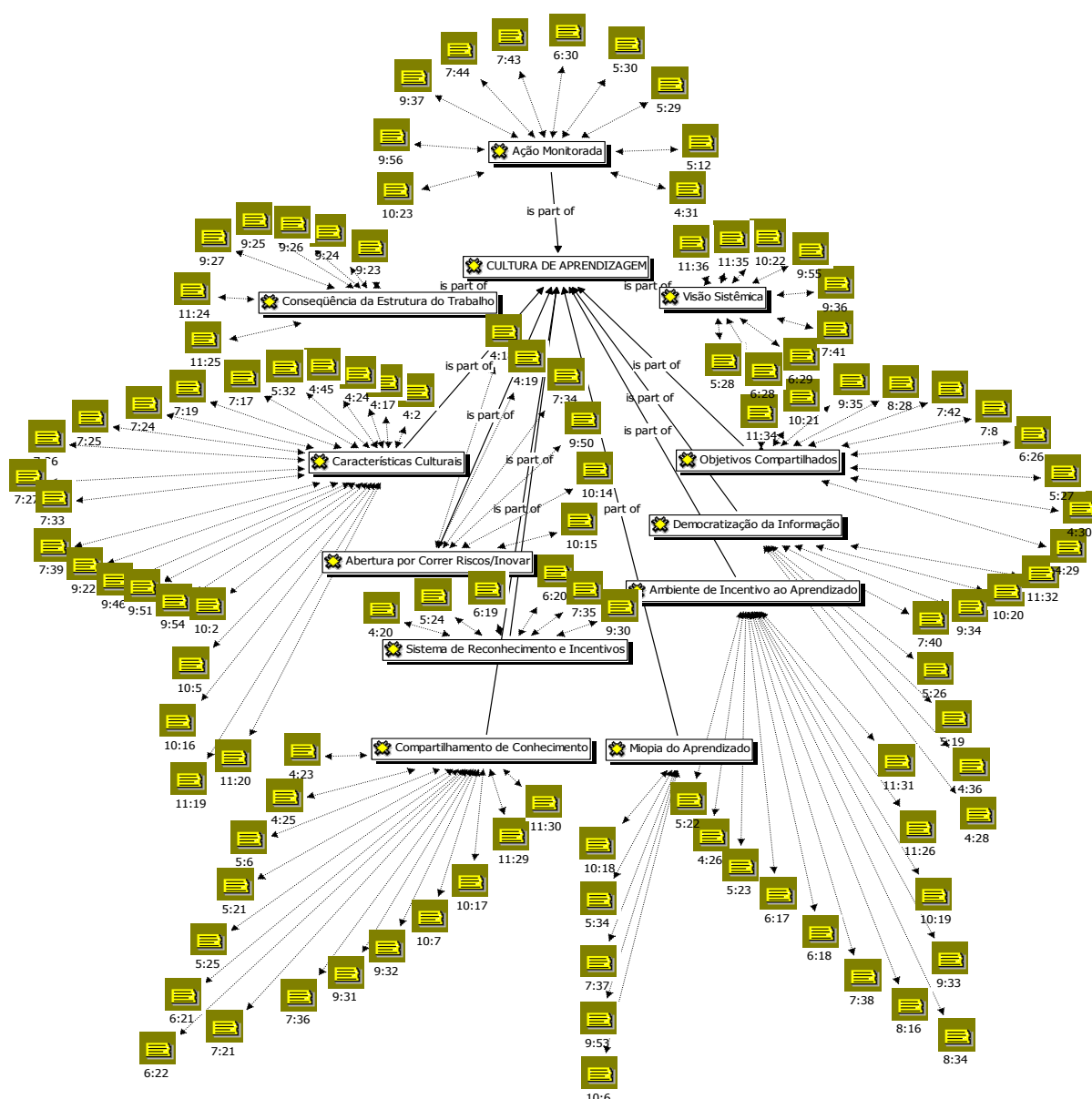


Figura 13 – Categoria cultura de aprendizagem, subcategorias e falas. Fonte: Elaboração da autora.

Em virtude do grande número de subcategorias provocados pela subjetividade e aprofundamento da pesquisa no tocante à dimensão *cultura de aprendizagem*, a Figura 13 foi

uma das mais complexas geradas pelo *software* ATLAS/Ti. A categoria principal encontra-se no centro superior da Figura, e a ordem das subcategorias pode ser percebida no sentido anti-horário, mais precisamente iniciando no canto superior direito (*consequência da estrutura do trabalho*) e terminando na parte mais alta da Figura (*ação monitorada*). Entre as subcategorias em que mais os respondentes se aprofundaram, estão as Características culturais e o ambiente de incentivo ao aprendizado. Algumas subcategorias como as ligadas à organização do aprendizado (*visão sistêmica, ação monitorada*), ou sistemas de reconhecimento, pouco se pode discorrer, pela própria carência das práticas na IES.

A Figura 14 traz a quinta e última dimensão do modelo de Guaragna (2007), *gestão do aprendizado*, à qual estão subordinadas as subcategorias: *aprendizagem em pauta* e *planos futuros com o aprendizado*. Em ambas as subcategorias percebeu-se que o aprendizado é algo implícito às pautas e aos planos futuros, além de incipiente.

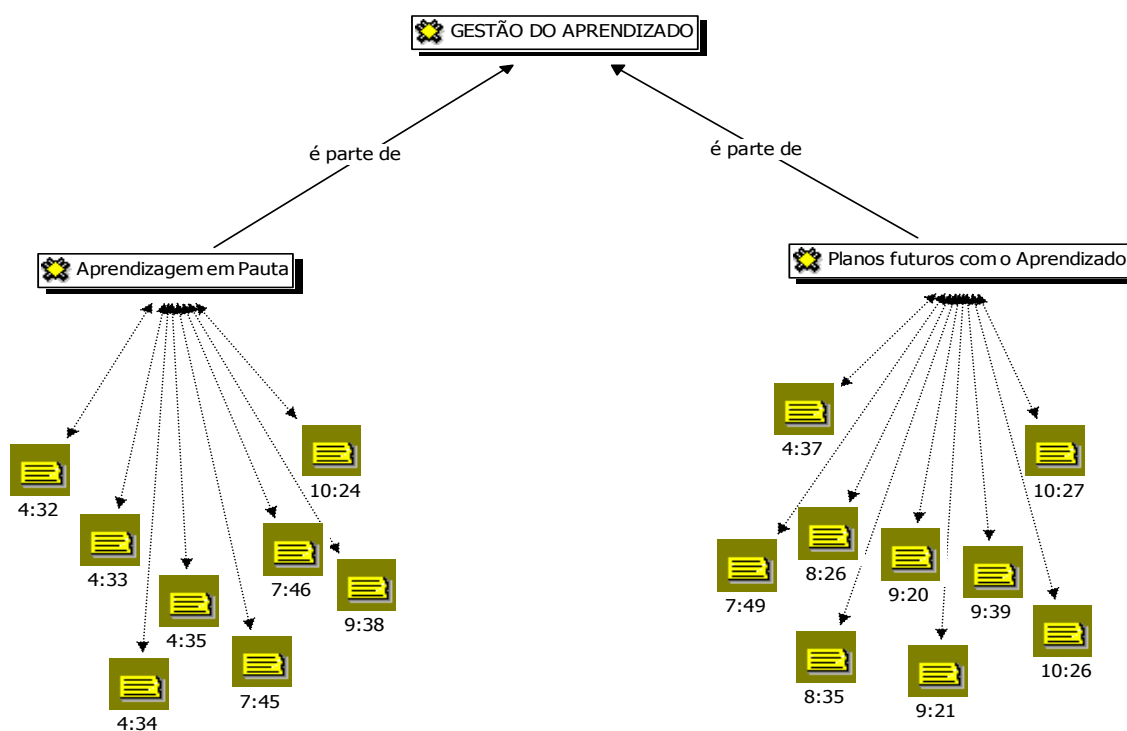


Figura 14 – Categoria Gestão do Aprendizado, Subcategorias e Falas. Fonte: Elaboração da autora.

Uma outra rede foi construída a partir do modelo de Crossan *et al.* (1999) que buscou analisar os *níveis de aprendizagem* na IES. Assim, os níveis de aprendizagem foram

subdivididos em: *nível individual*, *nível de grupo* e *nível organizacional*, conforme mostra a Figura 15.

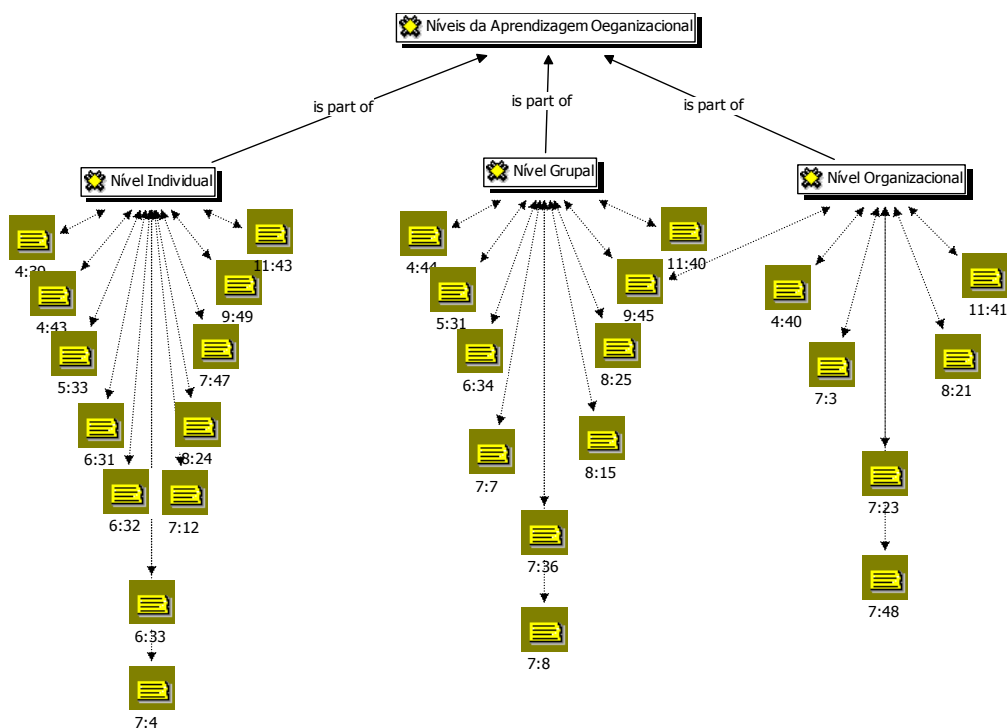


Figura 15 – Categoria Níveis de Aprendizagem, Subcategorias e Falas. Fonte: Elaboração da autora.

Para compor a estrutura da análise das transcrições das falas dos entrevistados, apresenta-se a seguir, o Quadro 12 (análise das transcrições), em que as categorias e subcategorias empíricas serão relacionadas às categorias teóricas. Para facilitar a compreensão do leitor, aos códigos foram acrescentadas as iniciais dos setores investigados (CB, para Coordenação da Biblioteca; CCA, para Coordenação do Controle Acadêmico; CPU para Coordenação do ProUni e Fies; CC para Coordenação de Cursos; CPG para Coordenação de Pós-graduação; DA para Diretoria Acadêmica; DG para Diretoria Geral e DE para Diretoria Executiva). Foram também negritadas as expressões referentes às idéias centrais dos respondentes. Ao longo do Quadro 12 surgirão cabeçalhos que contemplam a categoria principal e sua subcategoria.

CÓDIGO	CITAÇÕES/FALAS CATEGORIA - <i>Intenção estratégica com o aprendizado</i> SUBCATEGORIA - <i>Aprendizado para o negócio</i>	ANÁLISE TEÓRICA
CB-04:14	Eu tento ser uma chefe, uma coordenadora que a equipe faça com que eu dê <b>resultados</b> para a empresa	<p>A aprendizagem individual pressupõe posse particular do conhecimento adquirido, entretanto a organização se beneficia da aprendizagem quanto mais institucionalizada ela estiver.</p> <p>Todos os respondentes reconhecem a importância da Aprendizagem para a Organização, quer</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• por possibilitar que uma equipe gere resultados, quer</li> <li>• por propiciar uma aprendizagem além do indivíduo;</li> <li>• para o cliente ser melhor atendido;</li> <li>• por permitir à organização manter-se no mercado, acompanhando as mudanças por ele impostas;</li> <li>• pela possibilidade de inovação ou ainda para não repetir os erros.</li> </ul> <p>Souza (2002) pontua que, para ser efetiva e eficaz, a aprendizagem organizacional deve ter o envolvimento de todos os níveis da organização e que o coletivo deve prevalecer em detrimento do individual de forma a favorecer a aprendizagem organizacional.</p> <p>Dentro do rol de razões para se fomentar a aprendizagem organizacional encontram-se a concorrência e as mudanças, neste sentido segundo Takahashi (2007), se por um lado autoridades governamentais estão investindo na educação e no sistema de ensino; por outro lado as IES tecnológicas devem desenvolver competências específicas e aprender a gerenciar seus próprios recursos buscando atender aos alunos.</p> <p>Prange (2001) complementa que as rápidas e contínuas mudanças na esfera organizacional e nos seus mercados geraram nas empresas dependência pelo aprendizado contínuo.</p> <p>Peter Senge afirma que organizações que aprendem são aquelas em que “as pessoas expandem continuamente sua capacidade de criar os resultados que realmente desejam, onde estimulam padrões de pensamento novos e abrangentes, a aspiração coletiva ganha liberdade e onde as pessoas aprendem continuamente a aprender juntas” (SENGE,</p>
CB-04:38	Geralmente você fica com essa <b>aprendizagem muito em si</b> , e, principalmente na área da educação a gente tem que trabalhar para uma junção muito forte, muito consistente da aprendizagem para que isso <b>chegue a todo grupo</b>	
CA-05:01	Eles têm que <b>saber bem para poder passar para o outro</b>	
CA-05:02	Muitas vezes o profissional deve saber inclusive sobre o curso que aquele futuro aluno está procurando para <b>poder orientá-lo melhor</b>	
CA-05:05	Todos devem se preparar para <b>alcançar estes objetivos</b>	
CPU-06:01	A aprendizagem para quem trabalha em IES é importantíssimo porque é uma forma de você se <b>atualizar</b> , estar dentro do mercado, e assimilar as <b>necessidades de mercado</b> .	
CPU-06:02	A necessidade de aprendizagem se dá pela própria necessidade de estar no mercado, o próprio mercado exigiu que todos dentro da IES se adequassem às <b>mudanças aí fora para poder concorrer</b> .	
CPU-06:03	No ramo educacional, você usar o <b>conhecimento para repassar</b> o conhecimento para as pessoas, os alunos	
CC-07:01	Na instituição educacional como em qualquer empresa a questão do aprendizado é essencial principalmente na <b>coordenação</b>	
CC-07:02	É de extrema importância pela <b>inovação</b> que o aprendizado está trazendo pra gente	
CPG-08:01	quando a organização aprende dentro da sua experiência, ela é capaz de <b>não repetir seus erros, e potencializar os seus acertos</b> . Então eu acredito que a aprendizagem que vem da experiência tem essa grande faceta	
CPG-08:09	Faculdade busque um aprendizado para receber essa nova proposta, e saber lidar com isso. Porque a <b>construção desses cursos exige um aprendizado</b>	
CPG-08:10	então tem que ter toda uma compreensão do processo de formação do aluno, das demandas do <b>mercado</b> , e do potencial do mercado, para com isso construir cursos que respondam a estes elementos	
CPG-08:14	eu acho que se poderia incentivar mais a aprendizagem planejada, que aí não só você <b>não repete os erros</b> , mais você <b>evita os equívocos</b> e já potencializa a situação, você já parte direto pro acerto, então eu acredito que o aprendizado é importante, tanto pra evitar repetir equívocos, como pra potencializar as atitudes corretas	
CPG-08:20	Cresce o compromisso da Faculdade de acertar na pós e, por outro lado, força a própria pós a aprimorar seu serviço, porque este aluno não vai ser selecionado e sim entrar como graduado, e na pós o nível de exigência é maior, então vão ficar mais evidentes as falhas de formação dele caso elas venham a existir, então aumenta a <b>exigência de qualidade</b> na graduação pelo próprio fato de ter a pós.	



DA-09:01	A aprendizagem vai influenciar diretamente na qualidade do ensino, que é seu produto final. Se eu estou aberto a aprender, e isso consequentemente vira uma cultura como a gente fala, então ela vai contribuir diretamente na qualidade	2003, p.37). ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----
DG-10:04	E agora mesmo nós estamos num processo de reavaliação e <b>readaptação no mercado</b> . Nós estamos tirando um ou dos cursos e já procurando colocar outros que o mercado realmente necessite	
DE-11:01	o aprendizado organizacional vai facilitar sobre maneira que a instituição <b>alcance os objetivos</b> que se propõe	
DE-11:04	o aprendizado pressupõe uma facilidade de <b>alcançar seus objetivos</b>	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - <i>Intenção estratégica com o aprendizado</i></b> <b>SUBCATEGORIA - <i>Intenção com o aprendizado</i></b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:01	é <b>formar</b> mesmo esta <b>equipe</b> para que venha dar um suporte maior a todo grupo a toda empresa	
CB-04:03	Para eu poder elevar o nível do meu <b>atendimento</b> o primeiro grande passo é fomentar o aprendizado destes profissionais	Dentre os aspectos que caracterizam a intenção da faculdade com o aprendizado foram mencionados:
CA-05:03	pretendemos oferecer também <b> cursos novos</b> e de bacharelado	<ul style="list-style-type: none"> <li>• melhoria dos processos,</li> <li>• inovação,</li> <li>• qualidade no atendimento a partir da formação e fomento a equipes de trabalho,</li> <li>• satisfação da clientela e sustentabilidade.</li> </ul>
CA-05:04	os setores de <b>atendimento</b> e <i>call center</i> têm que saber tudo sobre os cursos, para quem se direciona, os objetivos destes cursos e também as diferenças entre as graduações. Para isso tivemos de aplicar um treinamento com a participação das coordenações de cursos e de pró-Uni	De acordo com Juliana Ferreira (2002) e empresa que intenta atingir os níveis mais altos de desempenho deve viabilizar a boa excussão de seus métodos e processos, sempre voltados ao aprendizado organizacional.
CPU-06:04	Hoje a faculdade tem esta visão de <b>criar novos cursos</b> para se manter no mercado, desde que antes seja feito um estudo da área para que estes cursos sejam criados e que atendam a demanda de mercado	No que tange a formação dos profissionais e das equipes, Juliana Ferreira (2002) defende que para alcançar o sucesso uma empresa depende cada vez mais do conhecimento, das habilidades, da motivação e da criatividade dos indivíduos; e o sucesso destes indivíduos está vinculado às oportunidades de aprender. Ainda para a autora, indivíduos capacitados e satisfeitos atuando num ambiente que permita a formação de uma cultura de qualidade e excelência, executam processos, visualizam melhores alternativas de captações e aplicações de recursos, sendo capazes de satisfazerem necessidades da organização e de seus clientes.
CPU-06:05	No setor de Pró-Uni e Vestibular e FIÉS a intenção estratégica se volta para um <b>atendimento</b> com mais qualidade ao aluno	
CPU-06:06	Através do conhecimento que eu adquiri lá no encontro, eu visualizei como estava meu atendimento e através deste treinamento eu pude pontuar algumas ações para <b>melhorar</b> meu <b>atendimento</b> aos alunos do pró-Uni	
CC-07:05	a intenção quando a gente busca sempre melhores formas de trabalhar é de conseguir um maior <b>reconhecimento no mercado</b>	
CC-07:06	em relação a estes objetivos a aprendizagem organizacional tem uma relação muito direta, porque para atingir esta <b>qualidade educacional</b> é necessário que os professores, o corpo técnico e também os monitores, que a faculdade vai começar a botar <b>monitoria</b> de ensino, sejam muito capacitados, não só conhecer e dominar sua disciplina, mas ter a capacidade didática	



DE-11:38	a coisa da perpetuidade, eu acho que é a coisa de se <b>manter</b> viva, da instituição se manter viva	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - <i>Intenção estratégica com o aprendizado</i></b> <b>SUBCATEGORIA - <i>Participação das lideranças no aprendizado</i></b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:04	eu me voltei mais intensamente para a <b>capacitação</b> que estava dando aos funcionários, hierarquia, prazos, metas, coisas que ele colocou e que eu também passei a implantar no meu setor, para fazer valer esta cultura	<p>A participação das lideranças no aprendizado apontada pelos respondentes diz respeito à iniciativa para capacitar corpo operacional, buscando promover auto-estima; habilidades voltadas para o multi-função; além de levantamento de sintomas ou problemas com proposta de soluções, momento comum durante as reuniões; tendo sido mencionado que a participação destas lideranças está sendo ampliada para as decisões dos rumos da organização.</p> <p>Senge (2003) enfatiza o papel das lideranças como fundamental em uma organização que aprende em virtude da abrangência e profundidade das mudanças.</p> <p>Nonaka e Takeuchi (1997) que defendem a formação, compartilhamento e construção do conhecimento nas organizações, processo este, basicamente, decorrente do nível de interação dos indivíduos e grupos de pessoas, defendem a necessidade da aprendizagem, e reafirma o papel das lideranças neste processo.</p> <p>Corroborando os autores Guaragna (2007) defende que é preciso haver uma intenção estratégica para o aprendizado na organização, incluindo o papel das lideranças nessa definição. Em um de seus estudos este autor detectou o papel das lideranças no aprendizado dentre os quais de destacam: na definição das capacitações, competências individuais e organizacionais necessárias à realização de planos, projetos ou melhora de desempenho; participação na etapa de descrição e auto-avaliação das práticas de gestão; diante da liberdade existente no ambiente, propor formas de aprendizado formal e informal.</p>
CA-05:07	Eu vejo um problema	
CA-05:08	Então falei com as coordenadoras dos cursos juntamente com o coordenador do pró-Uni e pedi que eles preparassem um <b>treinamento</b> voltado para o ementário dos cursos, os objetivos dos mesmos, e para outras informações importantes aos alunos, de tal forma que os funcionários fossem capazes de orientar os alunos, principalmente os entrantes	
CA-05:09	eles devem <b>fazer de tudo um pouco</b>	
CPG-08:11	Faculdade está num processo de <b>ampliar a participação de seus constituintes na decisão dos rumos da empresa</b>	
DA-09:45	a partir das diretrizes do MEC, você chama seus diretores para <b>elaborar esse planejamento</b> . Lá neste planejamento nós vamos contar com a realidade institucional, a realidade de todos os atores, com o nosso saber, portanto nossa aprendizagem que deve se tornar na seqüência uma coisa institucional, implantadas essas diretrizes do MEC na faculdade e transformar isso em metas, objetivos, conforme prescreve o MEC que é a quem você deve um tipo de planejamento estratégico.	
DE-11:05	nas diversas reuniões, quando elas de repente <b>levantam sintomas</b> , falhas individuais, de grupos ou institucional, que <b>propõe soluções</b> ----- ----- ----- ----- -----	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - <i>Intenção estratégica com o aprendizado</i></b> <b>SUBCATEGORIA - <i>Políticas/princípios/diretrizes para o aprendizado</i></b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:05	umas recomendações de cursos pela Internet	<p>As políticas princípios e/ou diretrizes formais voltadas ao aprendizado mencionadas foram •políticas de descontos aos funcionários para cursos (50%); •participação de docentes em congresso,</p>
CA-05:10	a empresa paga <b>50% de qualquer curso para o funcionário</b> fazer. Isso é uma política e está até no PDI, está nos projetos	



DE-11:07	em mural e também passado em reuniões	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Componentes do aprendizado</b> <b>SUBCATEGORIA - Focos do aprendizado</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:07	não há apenas um foco porque a biblioteca é um setor como se fosse independente	<p>Dentre as práticas que demandam aprendizagem foram mencionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a gestão de clientes (desde as pesquisas de perfil em seu ingresso, atendimento de suas necessidades, até a sua manutenção e satisfação);</li> <li>• a ouvidoria contemplando todas as reclamações e sugestões dos alunos e funcionários;</li> <li>• a renovação de processos (ocasionada pela implantação de novas sistemáticas como aula eletrônica e GigaFor);</li> <li>• implantação de novos cursos de pós-graduação; a solução de problemas (que demanda e gera aprendizagem);</li> <li>• o trabalho específico das coordenações de cursos (que necessitam adequar suas práticas às necessidades do MEC, dos dirigentes, dos alunos e dos professores);</li> <li>• a busca pela consolidação de uma imagem positiva e forte no mercado, além da busca por se construir uma cultura de pós, onde a experiência fosse um vetor de aprendizagem.</li> </ul> <p>Guaragna (2007) elenca alguns focos de aprendizagem dentre os quais estão os</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Processos e Sistemas;</li> <li>• Desenvolvimento de um Projeto ou Novo Produto;</li> <li>• Solução de Problemas;</li> <li>• Capacitação; Inovação;</li> <li>• Coletividade da Aprendizagem Individual;</li> <li>• Aprendizagem e Mudança e Competências Organizacionais.</li> </ul> <p>Antonello (2005) destaca alguns aspectos relacionados ao aprendizado. Fazendo-se uma relação entre o que a autora defende e os focos encontrados na pesquisa, tem-se:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o Processo – em termos de continuidade e noção de “espiral”;</li> <li>• a Mudança – baseada na transformação de atitude;</li> </ul>
CB-04:08	sistema de informação	
CB-04:09	o processo	
CB-04:10	auto-estima das pessoas que trabalham aqui	
CA-05:13	uma das prioridades do meu setor hoje é na <b>orientação ao aluno</b> e isso demanda aprendizagem	
CA-05:14	Hoje então o foco do aprendizado no setor acadêmico é trabalhar no sentido de que o <b>aluno</b> acerte a escolha dele para que isso não venha gerar um grande problema futuro e trabalhar com aqueles alunos fantasmas para resgatá-los antes de perdê-los totalmente	
CC-07:10	a <b>renovação dos processos</b> tem exigido muito aprendizado tanto por parte do atendimento	
CC-07:11	a própria <b>ouvidoria</b> que começou a participar de uma forma muito ativa, vai fazer 9 meses, e que realmente faz esta aproximação do aluno com a gestão da faculdade e utilizados esta informação do aluno para aprender a melhorar	
CC-07:14	agora neste semestre a gente está implantando a <b>aula eletrônica</b> , já numa forma de se diferenciar ainda mais, e que também foi um fruto nosso, da Faculdade mesmo. Como nós queremos uma aula eletrônica? E foi assim a gente tentou desenvolver com o sistema que já temos. E assim aconteceu, a gente foi aprendendo como coordenar e tratou de fazer isso uma coisa cultural, então hoje não existe uma forma de coordenar na Faculdade, existe sempre procurando a melhor forma, então mesmo com os instrumentos que a gente já tem hoje às vezes a gente ainda continua buscando mais para tentar sempre melhorar	
CC-07:16	a questão do progresso do sistema, a questão da inovação, pelo fato de que nós ... da própria aula eletrônica, que nós da coordenação e diretoria tentamos instalar <b>novas ferramentas de gerenciamento</b>	
CC-07:18	desses focos aqui eu vejo muito a questão do <b>processo/sistema</b> , porque a faculdade ela sempre trabalhou de uma forma muito intuitiva e agora ela ta começando a formalizar esses procedimentos, está sedimentando isso, então agora ela está naquela fase que a chefe do controle acadêmico não tolera mais nenhum erro porque já foi sedimentado, já acabaram os treinamentos em relação aquele aspecto, então não tem mais motivo pra ninguém errar naquilo ali, naquela parte daquele processo	





DG-10:08	Mas acho que o que demanda mais aprendizagem (...) são <b>as coordenações</b> dos cursos, porque você não está só coordenando os cursos, está examinando alunos e professores, então tem que ter um aprendizado muito maior, e além de ter conhecimento tem que ter um bom senso, lógica e tudo junto (...) Mais ainda eu acho que esse coordenador tem de ser gestor, tem que conhecer bem aquele aluno, aquele professor, saber lidar com gente, com diretriz. Porque no caso dos nossos alunos que são das classe C e D, essa pessoa se não for muito bem examinada, orientada ele leva uma topada e no outro dia ele não vem mais porque acha que não compensa.	
DE-11:08	<b>avaliação do MEC</b>	
DE-11:09	a resposta dos clientes por intermédio da <b>ouvidoria</b> , a <b>gestão dos clientes</b> , passa a ter um foco de aprendizagem	
DE-11:10	é essa busca realmente de manter de preservar ou buscar uma <b>imagem</b> cada vez melhor perante o órgão que supervisione e fiscalize nossas atividades	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Componentes do aprendizado</b> <b>SUBCATEGORIA - práticas de reforço ao aprendizado</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:13	<b>Dinâmicas, treinamento, reuniões</b> , exigência pela <b>leitura</b> pela própria natureza do setor	<p>De acordo com os respondentes as práticas que reforçam o aprendizado na faculdade são as</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• capacitações,</li> <li>• trocas de experiência e as próprias experiências,</li> <li>• a leitura,</li> <li>• o rodízio de tarefas,</li> <li>• as reuniões entre coordenações e diretorias, o trabalho e</li> <li>• os relatórios da ouvidoria, <i>benchmarking</i>,</li> <li>• a criação de cursos da pós-graduação além do sistema do MEC como um recurso que reforça o aprendizado acerca da gestão acadêmica.</li> </ul> <p>Garvin, apud Fleury (1997), identificou os meios pelos quais a aprendizagem organizacional pode ocorrer. Considerando-se uma relação entre os aspectos levantados pelo autor e as respostas da pesquisa estão a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Experimentação, que envolve a procura sistemática e o teste de novos conhecimentos, na busca de expandir horizontes;</li> <li>• Análise das experiências passada, tanto de sucesso como de fracasso, que devem ser avaliadas sistematicamente. Todos na organização devem possuir esse</li> </ul>
CB-04:15	<b>rodízio de tarefas</b>	
CB-04:16	incentivar a <b>troca de experiências</b> entre eles	
CB-04:41	Eles não têm a cultura de ler, mas têm que ter porque estão em um ambiente de <b>leitura</b> , eles têm que ler se não o livro todo, mas pelo menos introdução sumário, contra-capa para poder entenderem pelo menos 30% do que tem aqui dentro da biblioteca	
CPU-06:11	A reunião onde são pautados os problemas levantados pelos alunos na ouvidoria, e aí a gente coloca em prática as ações e faz um novo relatório para o aluno do que foi alcançado, o <i>feed-back</i> , isso gera um aprendizado muito importante porque o aluno não deixa de ser o nosso termômetro	
CPU-06:12	<b>O sistema do MEC</b> é um sistema que é sempre atualizado	
CC-07:07	tivemos <b>treinamento</b> com todos os funcionários da Faculdade sobre os cursos da Faculdade, agente sentou e explicou para os funcionários o que é o curso de marketing, finanças, <i>web</i> , quais os objetivos de cada curso, até porque o aluno chega para fazer um vestibular e não sabe o que fazer, então qualquer funcionário pode ajudar o aluno	
CC-07:09	Para desenvolver a aula eletrônica nós fizemos na realidade um <b>benchmarking</b> , pois vimos um sistema de uma outra instituição que nos deu condições de desenvolver um sistema bem melhor e bem mais adaptado a nossa realidade	
CC-07:22	eu acho que a <b>capacitação</b> é a prática formal mais visível de aprendizagem	

CC-07:28	as práticas que têm reforçado a questão do aprendizado ainda são práticas muito operacionais, o que mostra que a empresa tem muito a crescer, muito a melhorar	registro; e a Circulação do conhecimento para que este seja compartilhado por toda a organização.  Finger e Brand (2001) elencam algumas atividades que podem contribuir para realçar a capacidade de aprender de uma organização, dentre elas destacam-se:  1. Atividades de educação e treinamento: referente, em especial, às atividades de treinamento dentro do espírito da organização de aprendizagem, ou seja, atividades que ocorrem “de imediato”, “justo a tempo”, “no decorrer da tarefa” etc.  2. O uso ativo de fontes de aprendizagem dentro da organização, as quais incluem, entre outras, rotação de cargos, circulação de informações, acesso livre a dados estatísticos, auditorias, times de aprendizagem autogeridos, utilização de mentores, círculos de qualidade, seminários sobre melhores práticas, reuniões mentidas, sistemas de gestão da informação, padrões de desempenho e  3. O uso ativo de fontes de aprendizagem fora da organização, as quais incluem, entre outras, painéis de consumidores, laços de <i>feedback</i> , análise de reclamações, pesquisa de mercado, comparações entre empresas, análise da imprensa, cooperação, <i>joint ventures</i> . ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----
CC-07:29	A primeira prática que tem reforçado o aprendizado é a <b>ouvidoria</b>	
CC-07:32	desde este mês começando com <b>reuniões preventivas</b> as duas coordenadoras mais a direção toda 2ª, 11h da manhã, onde a gente trabalha tanto questões operacionais como planejamento, neste planejamento de novas práticas de gestão, de mudança de processos de reorientação, então isso era feito de uma forma muito intuitiva, muito pessoal, mas que agora já estamos caminhando na tentativa de ter aquele momento	
CPG-08:20	Cresce o compromisso da Faculdade de acertar na pós e, por outro lado, força a <b>própria pós</b> a aprimorar seu serviço, porque este aluno ele não vai ser selecionado ele vai entrar como graduado, e na pós o nível de exigência é maior, então vão ficar mais evidentes as falhas de formação dele caso elas venham a existir, então aumenta a exigência de qualidade na graduação pelo próprio fato de ter a pós.	
DG-10:09	A <b>ouvidoria</b> eu acho que é uma dessas principais práticas porque se o aluno às vezes sente uma dificuldade e ela não pode chegar à direção ele externar o pensamento dele e isto nós estamos examinando e temos de dar a resposta, se não dermos esta resposta isso não funciona e ele não vai mais fazer nada	
DG-10:25	Nós usamos a <b>ouvidoria</b> , a entrada de novos alunos (boca-a-boca), dados da saída dos alunos, quais as razões, será professor devidamente qualificado, será que está faltando alguma coisa, porque às vezes o aluno pensa que é matemática e não vai aprender nunca, mas tem várias formas de se ensinar. Já houve turmas que começaram com 60 e terminaram com 24, por que? Eu reputo às coordenações como realmente área importantíssima desta questão do aprendizado em função dos resultados que vêm destas ouvidorias da vida, dos dados saídas e entradas, do boca-a-boca, etc.	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Viabilizadores do aprendizado</b> <b>SUBCATEGORIA - Recursos de suporte ao aprendizado</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:42	O <b>software</b> da empresa não é ruim, mas <b>deixa muito a desejar</b> . Uma coisa que eu fiz aqui assim que eu cheguei foi tentar usar e gostar do sistema, gosto, mas ele não atende, ainda precisa de um aprimoramento para chegar onde a gente quer	Dentre os recursos de suporte ao aprendizado na faculdade, foram citados a  • rede GigaFor, • o sistema que interliga a matriz com o anexo, • os relatórios provenientes da ouvidoria, do <i>call center</i> e da secretaria; • as pesquisas realizadas com os alunos ingressos,
CA-05:15	O projeto <b>GigaFor</b> ajuda na aprendizagem por causa da velocidade	
CA-05:16	<b>a interligação do sistema da central com o anexo</b>	
CA-05:17	O <b>sistema operacional da Faculdade</b> ajuda no treinamento dos profissionais	



CA-05:18	a ouvidoria e os <b>relatórios</b> do call center	<ul style="list-style-type: none"> <li>os sistemas de avaliação financeiro, de pessoal, de professores e de alunos.</li> </ul> <p>Foi mencionado o sistema operacional da faculdade como uma ferramenta que contém certas limitações e que necessita de melhorias, assim como o hardware.</p> <p>A pesquisa de Guaragna (2007) nas empresas Gerdau, Bahia Sul Celulose e Cetrel, revelou algumas ferramentas de suporte ao aprendizado, dentre as quais estão:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sistemas de informação que subsidie a gestão dos processos e operações;</li> <li>Pesquisa de satisfação de clientes;</li> <li>Sistemas de relacionamento com clientes;</li> <li>Internet e Relatórios.</li> </ul> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
CA-05:20	A parte do <b>hardware</b> hoje está necessitando de uma maior atenção, a parte de <i>back up</i> , precisamos de um servidor melhor, de mais máquinas com memórias maiores, de impressoras de reprografia	
CPU-06:13	O <b>Sistema da faculdade</b> ele me ajuda bastante com relação a informações de alunos que eu preciso	
CPU-06:14	Os <b>relatórios</b> fornecidos pelo <i>call center</i>	
CPU-06:15	Os <b>questionários sócio-econômicos</b> nos dá um perfil do aluno que está entrando da faculdade	
CC-07:31	Alguns aspectos <b>devem melhorar muito como o hardware</b> , eles têm um padrão normal como o que se tem em casa, não é um computador com capacidade grande de processamento. Mas vai melhorar pois estamos entrando no <b>GigaFor</b> , pois entramos e vamos começar a partir de agosto que pula de um mega para um giga por segundo	
DA-09:11	as <b>aulas eletrônicas</b>	
DA-09:12	O <b>GigaFor</b>	
DA-09:13	sistemas que estão sendo gerados para <b>avaliação de desempenho</b> do próprio professor, do aluno, a avaliação institucional	
DG-10:10	a <b>avaliação do professor</b> , que gera aprendizagem,	
DE-11:15	o <b>feedback</b> de uma maneira geral eu vejo como uma ferramenta de aprendizagem	
DE-11:16	São <b>diversos relatórios</b> : financeiro, de pessoal, acompanhamentos de alunos, a avaliação dos professores	
DE-11:42	O <b>Sistema operacional da Faculdade</b> eu não considero uma ferramenta de aprendizagem. Eu vejo como uma ferramenta de execução, é claro que ela emite relatório e nesse momento você pode chagar a alguma conclusão e fazer algumas inferências estatísticas, mas o objetivo com este sistema é a execução, o controle acadêmico	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Viabilizadores do aprendizado</b> <b>SUBCATEGORIA - Recursos financeiros para o aprendizado</b>	
DA-09:14	recursos <b>financeiros</b> hoje voltados ao aprendizado	<p>Os recursos financeiros voltados para aprendizagem na faculdade estão ligados à</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>concessão de bolsas integrais aos</li> </ul>
DA-09:15	tem <b>um tanto</b> que é destinado para capacitação de professores, um tanto para capacitação de gestores, um tanto para investir na infra-estrutura, um tanto para a biblioteca	





CÓDIGO	CITAÇÕES/FALAS CATEGORIA - <i>Cultura de aprendizagem</i> SUBCATEGORIA - <i>Características Culturais</i>	ANÁLISE TEÓRICA
CB-04:02	muito <b>familiar</b> , muito caseira, muito <b>informal</b>	<p>Algumas das características culturais identificadas além do aspecto familiar, e da ainda descentralização, mencionados na subcategoria anterior foram a falta de uma cultura preventiva e de planejamento, ainda muito voltada para 'tapar buracos'; que não cultua a permanência de profissionais de autos escalões na empresa, por razões imediatistas, ou seja, não têm um preparo nem para a contratação, nem para a manutenção destes profissionais, muitas vezes provocado por um aspecto muito intuitivo, característico dos diretores, em detrimento de um aspecto mais profissional.</p> <p>Além disso, percebeu-se que muito se aplica o rodízio de cargos o que por um lado favorece o aprendizado, mas por outro atrapalha, por ser sem critério algum, muitas vezes quebrando o aprendizado que o profissional estava recebendo e aplicando. os profissionais. Percebeu-se também uma falta de cultura voltada para o treinamento, o que acarreta muita pressão em profissionais que não foram nem em contratados e nem treinados para o exercício de suas funções. Um dos aspectos positivos, que favorecem o aprendizado organizacional foi o fomento à participação, presente característica dos diretores.</p> <p>Guaragna (2007) defende que a aprendizagem requer culturas organizacionais que estimulem oportunidade de treinamento e prática, a troca de informações e experiências, a colaboração em equipe, que forneçam apoio para que as pessoas experimentem sem medo e vergonha de cometer erros, que tenham estruturas adaptativas e flexíveis, com formas orgânicas e modelo em rede, sem divisões hierárquicas rígidas.</p> <p>Referindo-se a alguns comportamentos que podem impedir o aprendizado Schaw (1994 apud BASTOS <i>et al</i> 2004), mencionam o excesso de prioridades, objetivos confusos, falta de poder de decisão, pressão pelo desempenho de curto prazo, falta de um ambiente de indagação, dentre outros.</p> <p>Finger e Brand (2001) afirmam que o meio para se alcançar o objetivo de se tornar uma organização de aprendizagem é um processo de aprendizagem coletivo, o que se pode</p>
CB-04:17	eu fico na <b>dúvida</b> de qual orientação que eu devo seguir se eles não falam a mesma linguagem	
CB-04:24	Aqui também tem muito essa coisa familiar, é uma empresa familiar e tem muito essa coisa de comparação entre setores, uma coisa negativa e a gente tem que tornar a coisa profissional	
CB-04:45	se eu treinei uma funcionária às vezes ela é <b>remanejada para outros setores</b> e eu gastei meu tempo	
CA-05:32	Também eu fico brigando com os funcionários porque acho que eles devem fazer de tudo um pouco. No meu setor, por exemplo, eu tenho dois ou três funcionários muito bons, que eles <b>passaram por vários setores</b> e sabem de tudo, e eu acho isso bom, porque eles estão preparados quando falta alguém. Eu tenho duas que podem ficar na coordenação, no controle, no atendimento ou na biblioteca	
CC-07:17	a faculdade ela sempre trabalhou de uma forma muito intuitiva e agora ela ta começando a formalizar esses procedimentos,	
CC-07:19	a Faculdade ela sofre muito com a <b>rotatividade de alguns setores e setores essenciais, como direção, a própria coordenação</b> de informática, que muda, muda uma vez por ano	
CC-07:24	Infelizmente algumas das práticas de aprendizagem que <b>geram menos resultados são as capacitações</b> , primeiro: pelas próprias circunstâncias em que acontecem, às vezes acontecem num sábado, que o profissional não trabalha e é chamado para vir para capacitação, aí os que vão já vão com aquela cara de que horas vai acabar	
CC-07:25	a Faculdade tem o péssimo hábito de <b>contratar alunos, pessoas que não têm um nível escolar muito bom, não têm maturidade profissional.</b>	
CC-07:26	falta de uma <b>cultura de treinamento</b>	
CC-07:27	a <b>imaturidade dos profissionais</b> ainda é muito forte	
CC-07:33	A Faculdade nasceu de uma <b>cultura muito familiar</b> , em todos os setores, desde a direção, coordenação, o próprio corpo docente que é minha culpa, tudo tem uma questão familiar muito forte que facilita muito e dificulta. Facilita por você poder chegar mais próximo e discutir algo, e <b>dificulta</b> no sentido de às vezes a pessoa <b>não saber diferenciar os cargos de comando</b> , isto lá no setor de coordenação acontece menos esta dificuldade, não acontece problemas lá. Por existir esta cultura muito familiar mesmo as pessoas que não têm relações familiares se estabelecem <b>relações próximas</b> . Na faculdade agente se trata muito como família. Isso tem ajudado porque somos pequenos e não atrapalha mais que ajuda	



CÓDIGO	CITAÇÕES/FALAS CATEGORIA - <i>Cultura de aprendizagem</i> SUBCATEGORIA - <i>Abertura por correr riscos/Inovar</i>	ANÁLISE TEÓRICA	
CB-04:18	O diretor financeiro me deu <b>abertura</b> que foi <b>depois de muita reclamação</b> que eu tive esta abertura, que o setor estava realmente necessitando, mas a diretoria geral não deu tanta carta branca assim	<p>Percebeu-se que a abertura por correr riscos está mais centralizada na diretoria geral, já em relação à diretoria executiva e coordenações há uma abertura por sugerir projetos, e ousar também, entretanto em um nível mais tático que estratégico.</p> <p>Alguns projetos das coordenações, por exemplo, quando aprovados, são também cobrados resultados de curto prazo, quando muitas vezes requerem mais prazo, principalmente pela questão do baixo nível do corpo técnico que fica na base da pirâmide, ou seja, às vezes para se alcançar determinados resultados é necessário um investimento de tempo e recursos para treinar o corpo de funcionários, momento onde residem algumas dificuldades.</p> <p>Para Schaw (1994 apud BASTOS <i>et al.</i> 2004), um dos dificuldades da aprendizagem reside no temor de correr riscos.</p> <p>Segundo Guaragna e Nobre (2005 apud GUARAGNA, 2007), um dos fatores-chave presente consistentemente no ambiente interno das organizações que alcançaram sucesso com inovações é a capacidade de assumir riscos também pela sua forte conexão com atitudes inovadoras. ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----</p>	
CB-04:19	Eu quero inovar em várias coisas no período de agosto. <b>Primeiro estamos fazendo a base</b>		
CC-07:34	Quando entrei na coordenação pisava muito em ovos, pela própria falta de relacionamento com direção, resabiada, hoje trago meus projetos, defendo meus projetos, me sinto mais confiante para agir sem muitos medos. A questão do correr risco vai desde meu trabalho e o que consegui. Desenvolver ferramentas de trabalho que surgiu de uma demanda minha isso prova que <b>a gente tem esta liberdade de questionar principalmente depois que a gestão se profissionalizou</b>		
DA-09:50	Eu vejo que <b>a faculdade é ousada que ela corre riscos</b> . Só por ter no princípio <b>apostado que uma clientela</b> como a nossa iria dar certo eu acho que foi um grande risco, um grande risco mesmo		
DG-10:14	Existem dois tipos de negócios, o negócio de risco e o negócio arriscado. Eu não entro no negócio arriscado, eu entro no negócio de risco. O empreendedor que não se arrisca não é empreendedor. Muitas vezes a gente se quebra, muitas vezes. Mas isso faz parte. Até é interessante porque você <b>sempre vai aprendendo com aqueles erros, vai lapidando, lapidando, lapidando</b> . Então toda minha vida foi arriscando. <b>Sempre eu estou procurando uma coisa</b> , ah vai ter risco, e aí a vida da gente é assim mesmo. Agora se entrar no carro sabendo que vai explodir, aí é arriscado, é mais que burrice, não vale a pena.		
DG-10:15	Aqui eu sempre digo aos professores nas reuniões, porque as pessoas não acreditam. Eu digo mesmo, olha isso aqui é uma casa de negócios, se <b>você tem um projeto bom e que muitas vezes não tem as condições, quer fazer e o projeto é interessante, traga aqui para a gente fazer</b> . Eu tenho dito isso ao longo do tempo as pessoas ou fazem parte daqueles 3% que se destaca, ou acham que é brincadeira, não acreditam		
CÓDIGO	CITAÇÕES/FALAS CATEGORIA - <i>Cultura de aprendizagem</i> SUBCATEGORIA - <i>Sistema de reconhecimento e incentivos</i>	ANÁLISE TEÓRICA	
CB-04:20	No meu setor eu sempre <b>elogio na frente de todos</b> e quando tem algo errado e eu quero que eles aprendam com os erros	<p>Não foi observada nenhuma formalidade neste quesito. Algumas práticas forma mencionadas pela capacidade destas de proporcionar certa simpatia aos colaboradores, como elogios diante de todos, uma conversa na qual seu funcionário é convidado a dar sua opinião. Foi novamente mencionado nesta subcategoria a mesma portaria de incentivo ao aprendizado dos professores, em cursos ou congressos.</p>	
CA-05:24	<b>Formalmente nenhum</b> . É mais a <b>conversa de feedback</b> , tipo 'parabéns você está muito bem', ou então 'o que você acha que devo fazer, dê sua opinião', isso faz a pessoa se sentir importante, valorizada		
CPU-06:19	Fui agraciado com um <b>curso de mestrado</b> pelo meu desempenho desta coordenação e também por causa de uma portaria de incentivo aos professores		



CPU-06:20	Através de <b>reuniões</b>	Entretanto os respondentes reconhecem que a faculdade deve criar um sistema de reconhecimento e incentivo.
CC-07:35	a faculdade <b>está precisando de mais incentivo e reconhecimento</b>	Para Schaw (1994 apud BASTOS <i>et al.</i> 2004), além do temor de correr riscos, fatores como a punição por erros e o não-reconhecimento dos sucessos dificultam a aprendizagem.
DA-09:30	Eu <b>não percebo um sistema de incentivo ou de reconhecimento</b> , aliás, eu vejo até que ela não trabalha a deficiências dos seus profissionais	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Cultura de aprendizagem</b> <b>SUBCATEGORIA - Compartilhamento de conhecimento</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:22	Uma vez por mês eu tiro 3 ou 4 para fazer um <b>treinamento</b> e juntar as equipes da manhã e da noite	O compartilhamento do conhecimento na IES ocorre principalmente por meio de reuniões semanais onde as atividades são informadas, assim como os problemas e as sugestões. Em alguns setores a prática de uma conversa de meia hora também foi mencionada. Nos casos de treinamentos e capacitações em que são dados a um profissional os recursos de participar, este repassa seu conhecimento aos demais colegas, sem que para isso aconteça um momento formal, ou seja, é uma prática informal. Um dos setores mencionou que o compartilhamento do conhecimento está em nível de projeto.  Para Schaw (1994 apud BASTOS <i>et al.</i> 2004), alguns dificultadores da aprendizagem são a ausência de oportunidades de compartilhamento de insucessos e de resultados, a não-visualização do erro como uma oportunidade de aprendizado e a existência de poucos mecanismos de comunicação interna.  Nonaka e Takeuchi (1997) criaram a espiral de criação do conhecimento onde tratam da formação, compartilhamento e construção do conhecimento nas organizações, processo este, basicamente, decorrente do nível de interação dos indivíduos e grupos de pessoas; e para ser efetiva a espiral deve: a) haver uma intenção organizacional a respeito - ação estratégica; b) conceder autonomia às pessoas, ampliando a chance de introduzir oportunidades inesperadas; c) existir flutuação e caos criativo, estimulando a interação entre a organização e o ambiente externo; d) existir redundâncias, ou superposição intencional de informações, atividades, promovendo o compartilhamento de
CB-04:23	Muitas vezes também acontece uma <b>conversa de meia hora</b> por conta de alguma coisa que acho relevante comentar e compartilhar	
CB-04:25	<b>Na sexta feira a gente compartilha a informação.</b> Mas não acontece nada profundo de aprendizagem, apenas são compartilhadas as informações.	
CA-05:06	<b>Depois deste curso eu repasso.</b> Às vezes eu escolho umas profissionais para fazer o curso e repassar para os outros	
CA-05:21	Nestas <b>reuniões</b> todos dizem o que está acontecendo no seu setor, e também é aberto para sugestões	
CA-05:25	O que aconteceu na semana, o que vai acontecer na próxima semana, ou aconteceu dessa forma, mas não deu certo, o que a gente deve fazer. Tudo isso é compartilhado <b>nas reuniões</b> de sexta-feira	
CPU-06:21	Nestas reuniões cada um coloca suas atividades em andamento, as que vão realizar ou as que não tiveram resultados positivos, e aí são colocadas as dificuldades para que os demais possam opinar	
CPU-06:22	depois de ganhar a participação em um curso ligado a minha coordenação em outro estado, eu tive que <b>trazer meu conhecimento para esta IES e repassar muitas coisas</b> para minha funcionária, para outros coordenadores e diretores.	
CC-07:21	primeiro são as <b>capacitações</b> , que é a principal prática, principal forma que a gente tem de disseminar o conhecimento	
CC-07:36	Naquelas <b>reuniões</b> de 6ª feira. Pois o motivo é justamente o de dividir o que aconteceu e o que está planejado para se fazer na faculdade e disseminar dentro dos setores, por exemplo, eu na coordenação tenho a obrigação de depois de 6ª feira de “terminar pra mim” aquilo que foi partilhado, de forma que um processo da área de tecnologia da informação em 15 dias deve ser partilhado por toda empresa, porque foi participado numa reunião de 6ª feira e na semana seguinte cada chefe de setor passou isso para sua equipe	

DA-09:31	Eu acho que ela trabalha muito <b>mais ideologicamente</b> , querendo colocar dentro da cabeça de cada um, do que pela sensibilização. Então os mantenedores, que em geral dirigem também. Eles costumam colocar a aprendizagem que eles gostariam que todos os seus gestores e professores tivessem de uma forma mais ideológica, mais pontual, é isso, é isso, vamos fazer isso que vai dar certo. Do que realmente trabalhar a aprendizagem	conhecimentos e percepções e e) existir variedade de requisitos e diversidade interna na organização par fazer frente à complexidade do ambiente. Crossan <i>et al.</i> (1999) a aprendizagem organizacional é um nível decorrente da aprendizagem individual seguida do nível de grupo onde o conhecimento é compartilhado.
DA-09:32	quase toda semana o corpo diretivo se <b>reúne</b> , às vezes mais de uma vez	Algumas formas de se compartilhar conhecimento foram identificadas por Guaragna (2007), para quem tal prática é indispensável à promoção do aprendizado organizacional e as empresas devem formalizar estas práticas, tornando-as contínuas e parte da cultura:
DC-10:07	colocando alguns professores <b>a partir já do segundo semestre</b> como dedicação exclusiva, para que comecemos também na pesquisa e trocamos uma idéia. Isso faz com que a organização cresça, mas não de uma maneira empírica, que para nós não interessa crescer no empirismo, crescer dentro do aprendizado, daquilo que a gente ta vendo, a tecnologia, usando todos os critérios, e dentro daquilo que a gente tem, não só na experiência, mas nas coisas que a gente aprende no dia-a-dia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reuniões; Discussões estratégicas;</li> <li>• Pelo ambiente integrado do trabalho;</li> <li>• Pela tecnologia da comunicação (mails, Intranet, Internet); Benchmarking interno; dentre outras.</li> </ul>
DC-10:17	Existem <b>alguns momentos</b> . Mas acho que está <b>faltando</b> alguma coisa	Para Campos e Barbosa (2001), uma das formas de se gerar conhecimento é pela união de profissionais de distintos setores da organização com o objetivo de solucionar um problema ou desenvolver um projeto para se chegar a uma resposta conjunta, sendo vantagem deste tipo de geração de conhecimento a sinergia entre as pessoas da empresa.
DE-11:29	Isso eu tenho traçado com muita preocupação (...) as pessoas que participaram da reunião que cheguem nas suas sessões e difundam tudo que foi falado, para que a instituição como um todo se sintonize no mesmo patamar	
DE-11:30	as <b>reuniões</b> com as coordenações e existem também os sistemas de despacho que é um horário especificado para cada área, cada setor	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Cultura de aprendizagem</b> <b>SUBCATEGORIA - Miopia do aprendizado</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CA-05:34	Não vejo isso, acho que os dirigentes buscaram aprender sempre. É tanto que o diretor geral tem uma pessoa responsável só por buscar novas coisas, novas informações, mudanças no setor. Ele quer estar sempre atualizado e aprendendo, ele fica ali procurando, e quando ele não concorda ele bate de frente mostrando que se embasou em alguma coisa	A percepção acerca da miopia do aprendizado na IES foi que a mesma não se aplica em virtude de alguns aspetos como o pouco tempo de vida da IES e ao mesmo tempo de seu crescimento, assim como a ousadia dos gestores em ter optado por um segmento até então não explorado além da constante busca pelo aprendizado dos gestores, ainda que em um nível individual. Entretanto foi mencionado o comportamento acomodado destes diretores em virtude de conhecer determinados fatores que geram problemas e não trabalharem com determinação no sentido de minorarem-nos.
CC-07:37	Sempre que a organização vai sofrer uma visita do MEC ela pára, ela vive para aquilo, por um lado é uma forma de aprendizagem muito rápida, catalisa algumas formas de aprendizado para o corpo que está ali recebendo o MEC, para o resto da Faculdade é uma paralisia, ninguém faz nada enquanto o ministério não vai embora. Então o MEC consegue provocar estes dois efeitos. Talvez porque neste processo a faculdade está muito mais interessada em provar algo que em aprender, o MEC é uma espécie de Xerife.	A visita do MEC também foi pontuada como um evento que provoca certa miopia, no sentido da IES direcionar suas ações



DA-09:53	Eu vejo ela um pouco acomodada, no foco da aprendizagem, até mesmo porque como há uma base larga da pirâmide, o que denota um número muito pequeno de profissionais no topo da mesma e um grande número de profissionais desqualificados em sua base, tem uma turma pequena que gosta mais do estudo, gosta mais de coisas novas, que gosta de aprender e isso não tem sido fácil, porque é pouco, é um grupo pequeno de três ou quatro pessoas, então não é uma equipe, e ao lado tem o os mantenedores trabalhando com ela, então eu digo que ela é um pouco acomodada ao invés de míope, porque míope é uma visão muito pequena e eles não têm uma visão pequena, eles têm uma visão estruturada então ele fica contrabalanceando esta acomodação com a ousadia. Porque para manter um negócio neste ritmo você tem que manter a ousadia, não pode se acomodar.	completamente ao cumprimento dos requisitos exigidos. Por outro lado há um comportamento receptivo destes diretores em relação a sugestões e participação de seus profissionais diante de impasses, ou situações onde o conhecimento de coordenadores, por exemplo, parece ser mais apropriado, o que passa a ser um ensaio para a abertura de mente. Para Finger e Brand (2001), uma organização de aprendizagem é aquela que está aberta à mudança, ou ainda mais que isso, aquela que muda a partir de seu interior. Para Guaragna (2007), evolução nos ciclos de aprendizagem torna-se mais difícil para as empresas, já que requer de seus líderes abertura e exposição a questionamentos de <i>status quo</i> . Para Mintzberg <i>et al.</i> (2000), para receber e se adequar melhor às mudanças é necessário. Já Guaragna (2007) esta miopia pode estar relacionada a uma forte característica da empresa (no caso o paternalismo); à falta de uma visão mais abrangente; o fato de se ignorar o longo prazo; o posicionamento favorável da empresa que se acomoda, acreditando estar tudo sob controle.
DG-10:06	Quer dizer não é só o meu pensamento, que em meu pensamento eu posso estar cheio de idéias boas, mas na verdade aquilo não funciona. Isso não é bom para nós, porque se aquela pessoa não comprar a idéia, e essa idéia não for discutida, às vezes a gente pode ter uma idéia ótima, mas não é, quando eu vejo aquela idéia daquele coordenador ou daquele professor é muito melhor que a minha. É o que tem melhorado muito a atuação da nossa faculdade no mercado	
DG-10:18	Não, não, não. De forma nenhuma. Nem da minha parte, nem da dos gestores. Todo dia estamos aprendendo e sempre	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Cultura de aprendizagem</b> <b>SUBCATEGORIA - Ambiente de incentivo ao aprendizado</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:26	nada formal, incentivos por comportamentos inteligentes ou outras coisas	Alguns aspectos que caracterizam o ambiente aberto ao aprendizado foram observados como um ambiente educacional (faculdade); incentivo aos colaboradores a cursarem o ensino superior (bolsas integrais); a abertura dos diretores e coordenadores ao diálogo, a autonomia dada aos coordenadores aliada a inter-relação setorial e abertura destes também ao diálogo. Schein (1992) uma cultura de aprendizagem seria possível através do equilíbrio dos interesses de todos os envolvidos, do foco nos indivíduos em detrimento do foco nos sistemas. Finger e Brand (2001) defendem a necessidade de criação de um ambiente conducente à aprendizagem, que inclui aspectos como espaços abertos para aprendizagem, recompensas coletivas, critérios de seleção e de promoção que recompensam a aprendizagem coletiva, participação de colaboradores, dentre outros.
CA-05:22	Hoje eu estou num ambiente bom. Tenho abertura com todos, converso individualmente se for o caso ou em grupo, deixo o campo aberto para também contribuir com os colegas	
CA-05:23	muda o que está dando errado e mantém o que está dando certo. Aqui eles não tolhem você, mas há um controle	
CPU-06:17	a proposta deles de dar esta <b>liberdade para que a gente possa buscar novos conhecimentos, implementar estes conhecimentos</b> e depois levar a eles a forma positiva deste conhecimento	
CPU-06:18	evento no RN	
CC-07:38	Por estarmos dentro de uma faculdade cujo objetivo é a educação	
CPG-08:16	Outra coisa interessante que eu acho é o processo de autonomia que se dá as coordenações, ao mesmo tempo uma inter-relação entre elas	

CPG-08:34	gostaria de desenvolver uma cultura de pós-graduação e que os professores se sentissem despertados a escrever junto com os alunos, produzir alguma coisa, mesmo que não sejam artigos científicos, mas produzir trabalhos que tenham ressonância dentro da faculdade, por exemplo, a turma de pós, pode rerepresentar esse trabalho junto à graduação, criar uma cultura de socialização da informação.	De acordo com Bernardes (1999), um ambiente que incentive a aprendizagem deve contar com condições políticas e culturais, no qual tal prática seja recompensada como fruto de um comportamento inteligente. Este ambiente deve estimular a troca das idéias entre seus membros e aprendizagem com ambiente externo, a criatividade dos mesmos diante da solução de problemas, comportamentos receptivos e não-defensivos, a recuperação e retenção intencional do conhecimento, promover eventos voltados a revisões das estratégias, construção uma memória organizacional capaz de salvar e armazenar os conhecimentos adquiridos na empresa (através de Bibliotecas e Banco de Dados, documentação da aprendizagem quando da conclusão de uma tarefa ou estudo) e utilizar uma estrutura física que fomenta comportamentos de aprendizagem, de troca e experimentação. ----- -----
DA-09:33	Ela incentiva embora ela não ponha muitos recursos nisto. Mas ela incentiva seja através de reuniões, seja através de algum pagamento para a capacitação, seja de ficar minando sempre essa coisa então ela dá uma incentivada, não muito bem estruturada nisso, mas ela é aberta a isso	
DG-10:19	Acho que favorece, porque, por exemplo, os nossos funcionários, todos eles só não estudam se não quiserem. Nós até forçamos a barra para que ele estude. Incentivamos, damos desconto integral.	
DE-11:26	Eu vejo esta flexibilidade muito pequena, muito calcada em relatórios, planejamentos. Não existe essa coisa do vamos arriscar. Agora num nível tático, dentro da área de atuação delas tudo bem elas até podem arriscar e arriscar, mas num nível estratégico não	
DE-11:31	as <b>reuniões constantes</b> , da participação, de <b>incentivar que eles tragam coisas novas</b> , uma perspectiva nova, acho que isso contribui, mas acho que ainda há muito por fazer.	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Cultura de aprendizagem</b> <b>SUBCATEGORIA - Democratização da informação</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:28	Às vezes a gente recebe informações por <b>e-mail</b> tem outras informações que a gente fica sabendo <b>por outros</b>	As informações na IES se disseminam com aparente democracia, o que se percebeu, principalmente nas palavras da diretora acadêmica, para quem a faculdade chega ao ponto de não se preocupar nem mesmo em polir estas informações. Para a mesma, reter informação não é uma característica da IES.
CB-04:36	Nas <b>reuniões</b> das 6as a gente coloca todos os informes de cada setor, então todos ficam sabendo o que está acontecendo em todos os setores e algumas sugestões de setor para setor, então você fica entendendo um pouco mais da organização	Outro aspecto importante foi a gestão profissional que teve início há aproximadamente um ano e, em virtude da postura do mais recente diretor executivo, tem sido alimentada intensamente a prática de democratizar as informações em todos os setores e para todos os profissionais.
CA-05:19	a profissional da ouvidoria passa o relatório para todos os setores informando o problema apontado pelo aluno e demonstrando a solução, ou em que pé está a solução, e isso ajuda a dar conhecimento ao corpo diretivo e intermediário da realidade do aluno, dos problemas e das soluções	Relatórios da ouvidoria, do <i>call center</i> , informativos, portarias e demais informações são disseminadas através de reuniões, Internet, murais e conversas informais.
CA-05:26	Hoje todos aqui falam a mesma língua, eu acho que já abriu muito e acho que por causa da <b>gestão profissional</b>	Para Bernardes (1999), defende que a importância da difusão das informações tanto internas como externas a todos os níveis da organização, não apenas das boas informações, mas também os fracassos devem ser comunicados, revisados e esclarecidos. -----
CC-07:40	Isso está acontecendo porque os setores estão se reunindo semanalmente as informações estão sendo repassadas, este treinamento que foi desde o porteiro até assuntos da coordenação. <b>A disseminação da informação está acontecendo</b> como um dado, não quer dizer que o conhecimento esteja acontecendo, mas o trânsito da informação está acontecendo	
DA-09:34	Eu acho até que eles nem se preocupam com isso, em reter informação. O que na verdade não é democratizado são os próprios riscos da faculdade e eu acho que isso qualquer empresa faz. Esta informação que é mais de domínio dos fornecedores, principalmente a financeira. Mas eu acho que ali é <b>tudo muito democrático</b> , acho até que eles <b>não se preocupam em processar a informação para democratizá-la</b>	

DG-10:20	<b>Nossa vontade é que a informação seja sempre democratizada.</b> Às vezes acontece de ser uma informação sigilosa, mas no geral o interesse é que sejam democratizadas.	
DE-11:32	hoje isso é <b>muito cultuado</b>	
DE-11:33	A gente está <b>trabalhando bem</b> neste sentido	
<b>CÓDIGO</b>	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - CULTURA DE APRENDIZAGEM</b> <b>SUBCATEGORIA - Objetivos Compartilhados</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:29	<b>Tudo o que vou decidir eu peço opinião das minhas funcionárias,</b> até porque tem gente a mais tempo do que eu que conhece mais certas coisas	Na nova gestão os objetivos são compartilhados tanto do ponto de vista de suas concepções quanto de sua disseminação.
CB-04:30	Da minha parte com a diretoria <b>só quando vai ter que fazer alguma oficial para o MEC</b> a gente faz uma reunião e dá alguma opinião para aquele assunto especificamente	Entretanto, à exceção do setor da biblioteca, estas práticas se concentram no nível de direção e coordenações, sem o envolvimento dos níveis hierárquicos mais baixos, o que pode ser explicado pela baixa qualificação dos profissionais do corpo técnico-administrativo, que, como já fora dito é muito extenso.
CA-05:27	As <b>coordenações ajudam nos objetivos da diretoria e estes objetivos são disseminados,</b> principalmente com esta gestão profissional	Em sua concepção a diretoria delega partes a cada setor e, diante dos objetivos, os setores criam suas metas dentro de prazos pré-estabelecidos.
CPU-06:26	Se a direção decide criar um projeto ela <b>delega uma parte a cada um.</b>	Bernardes (1999) defende que quanto o objetivo é compartilhado o nível de concordância dos membros da empresa com as metas e com a finalidade do grupo influencia o nível de coesão do grupo. Para a autora, esta dimensão promove em todos os membros da empresa responsabilidade e comprometimento no alcance do objetivo, sendo necessário investir no conhecimento e habilidades coletivos; determinar, através de uma visão de médio e longo prazo por todos, os resultados esperados, os elementos qualitativos do trabalho e os processos e resultados.
CC-07:08	Nós somos duas <b>coordenadoras</b> então é uma <b>liderança partidária,</b> somos duas coordenadoras e duas secretárias de curso, então dentro do nosso setor, este setor bem específico que é a coordenação técnica, nós estamos fazendo reuniões semanais para aprofundar o trabalho das secretarias sobre questões mais operacionais	
CC-07:42	o objetivo da faculdade dentro da direção, não está formalizado, <b>pra gente a gente tem algumas metas que a partir destes objetivos que a direção cria,</b> que os mantenedores criam, a gente gera nossas metas e estas metas a gente partilha	
CPG-08:28	Eu acredito que nesta nova diretoria a preocupação é interessante que é <b>envolver as pessoas nas decisões,</b> mesmo que no fim quem decida é ele, o diretor executivo é uma pessoa muito firme, decidida, é ele quem toma a decisão final, mas ele, o diretor executivo, envolve as pessoas e as pessoas ficam comprometidas com o objetivo	
DA-09:35	<b>Os objetivos ainda são construídos muito por este grupo que pensa.</b> Seja o grupo pensante dos mantenedores, seja o grupo pensante do ensino. Eu acho que os coordenadores ainda são as pessoas mais abertas a receber sugestões do corpo de professores.	
DG-10:21	<b>São compartilhados com certeza.</b> Todo dia a gente briga, no bom sentido, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo, ver o que está errado, montar novas estratégias, cursos que podem ser feitos, agora mesmo passamos o dia examinando um novo curso de bacharelado, um curso inovador, aí já chamei os diretores e coordenadores, vamos ver o que é interessante mesmo.	
DE-11:34	a partir do momento que você <b>repassa</b> a informação e diz o que a empresa quer e está fazendo já está compartilhando também o objetivo	

CÓDIGO	CITAÇÕES/FALAS CATEGORIA - <i>Cultura de aprendizagem</i> SUBCATEGORIA - <i>Visão sistêmica</i>	ANÁLISE TEÓRICA
CA-05:28	No meu setor às vezes <b>quando já está perto de estourar a gente mostra o que deve ser feito</b> , mas se tiver errada a gente fala e se tiver certo a gente também fala	<p>Percebeu-se que a IES não age formalmente voltada para esta prática. O que se cultua é a prática de cobrar os resultados, mas nada voltada para rever um erro e promover questionamentos que visem a não repetição deste.</p> <p>Para Bernardes (1999), a visão sistêmica diz respeito ao posicionamento dos integrantes da empresa, levando sempre em consideração os impactos das ações individuais diante dos resultados do setor e de organização em sua totalidade. Este dimensão defende a prática do <i>feedback</i>, levando a organização ao reconhecimento do que precisa ser feito para promover a melhoria e da ação em si, ou seja, da capacidade de auto-regulação das empresas.</p> <p>A organização com visão sistêmica estimula a análise e solução de problemas complexos e reconhece a importância da exploração de diferentes pontos de vista (conflito construtivo), e faz com que toda empresa aprenda.</p> <p>Senge (2003) traz como quinta disciplina o pensamento sistêmico, característica das organizações de aprendizagem. Para o autor, esta prática possibilita uma visão de conjunto das estruturas e de inter-relações, sendo a base da organização que aprende e possibilitando a busca de soluções através de ações e mudanças na estrutura. Esta disciplina permite a criação de uma maneira de se analisar a linguagem para se compreender e descrever as forças e inter-relações modeladoras do comportamento e dos sistemas. É através desta última disciplina que se podem modificar os sistemas de forma eficaz.</p>
CPU-06:28	Os representantes dos setores que estão nestas reuniões eles vão aos setores para disseminar as idéias vindas das reuniões	
CPU-06:29	A direção da mantida cobra a atividade e estes <b>resultados são passados para a direção</b> da mantenedora	
CC-07:41	<b>Não existe esta visão.</b> E às vezes acho que a faculdade se empenha, ela procura, poucas vezes, mas ela já procurou tornar as pessoas conscientes disso, mas pela imaturidade do nosso corpo profissional agente acaba dando tiro na água.	
DA-09:36	Eu acho que ela pretende ter, mas ela não consegue completar o ciclo, o processo. Eu vejo assim: estamos perdendo aluno! Aí vamos para visão sistêmica, vamos ver o que aconteceu lá.	
DA-09:55	Acho que <b>está faltando isso porque a visão sistêmica é muito importante para o refazer</b> , porque é uma visão sistêmica e aí você dá uma preparada nas partes e aí ela se constitui de novo, mas acho que ainda precisamos melhorar muito nisso	
DG-10:22	Existe a prática de <i>feedback</i> aqui muito forte e é aferida constantemente. Porque às vezes para melhorar todo dia você tem que melhorar em função dos erros. Às vezes você está pensando que está ótimo e não está.	
DE-11:35	Sim, acho que praticamente nos seis elementos (objetivo, entrada, processamento, saída, <i>feedback</i> )	
DE-11:36	Essa postura defensiva a gente percebe em todos os níveis. Acho que num nível mais acima é até menor, pois já temem menos. Mas lá em baixo o temor é bem maior o que provoca resistência em assumir o erro. ----- ----- ----- -----	
CÓDIGO	CITAÇÕES/FALAS CATEGORIA - <i>Cultura de aprendizagem</i> SUBCATEGORIA - <i>Ação monitorada</i>	ANÁLISE TEÓRICA
CB-04:31	No meu setor uma vez no mês eu faço todo o cronograma do que vou trabalhar no próximo mês, coloco o nome de todas as pessoas o que está feito o que falta fazer e por quem, o que me permite um <b>acompanhamento das tarefas</b> .	<p>Em virtude da visão sistêmica não ser uma prática cultuada na empresa, a ação monitorada também ainda não se reafirmou como prática formal. Percebeu-se que, à exceção coordenação da biblioteca, se age muito com base nos resultados esperados, sem muita tolerância no sentido de se questionar.</p> <p>Em alguns casos há leituras de relatórios no sentido de se identificar o nível de atendimento, por exemplo.</p> <p>A coordenação de cursos considera que a ação de monitoria das tarefas em suas realizações não está ocorrendo, o que tem</p>
CA-05:12	Hoje seria o resultado no semestre que vem destes alunos que entraram agora. Ou seja, eu vou querer saber se eles estão, como no semestre passado, querendo mudar de curso. <b>Quero saber se o treinamento que foi dado para os funcionários poderem orientar o aluno entrante está surtindo efeito</b>	
CA-05:29	Eu continuo com o procedimento de <b>ver os relatórios, por exemplo, de quantas ligações atendedoras receberam, de se elas estão atendendo bem.</b>	





CB-04:34	Eles tinham muito uma visão de eu faço aquilo, <b>não viam como uma organização, era muito individualismo</b>	constam no planejamento, que demandam aprendizagem. Entretanto não se percebe esta questão formal. ----- ----- ----- ----- ----- ----- -----
CB-04:35	Eles não têm a cultura de ler, mas têm que ter porque estão em um ambiente de leitura	
CC-07:45	Eu como líder considero que <b>o aprendizado se inclui nas pautas de forma ainda incipiente</b> , ainda precisa melhorar	
CC-07:46	Hoje como eu aprendi? Como vou aprender na minha função? Nada é formalizado	
DA-09:38	<b>Eu não percebo muito isso.</b> Ela está implicitamente porque sem a aprendizagem não dá para sobreviver, mas não há assim uma coisa	
DG-10:24	<b>Dentro do próprio planejamento das suas ações.</b> O que deve ser feito dentro do seu departamento dentro das suas estruturas	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Gestão do aprendizado</b> <b>SUBCATEGORIA - Planos futuros com o aprendizado</b>	
CB-04:37	A gente vai distribuir manuais com as principais normas da biblioteca, os calouros vão receber um marca texto com os dados da biblioteca, eu vou estar visitando as salas de aula dos novatos para explicar como a biblioteca funciona	<p>Todos os setores têm seus planos voltados para o aprendizado de alguma forma;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• quer em reuniões através das quais sejam partilhadas as experiências dos docentes para otimizar os resultados;</li> <li>• quer para a convocação de comissões de professores que possam sugerir cursos ou melhorias destes;</li> <li>• quer pela criação de um único case a ser explorado na pós-graduação;</li> <li>• fomento ao acompanhamento, monitoria e proposta de soluções acadêmicas; ou ainda</li> <li>• fomentando práticas capazes de viabilizar a construção de competências e habilidades aos alunos para o mercado.</li> </ul> <p>No caso específico da biblioteca observou-se que a coordenação ainda vivencia um momento de preparação de suas profissionais de forma que possam ser capazes de alcançar objetivos, que a seu ver, estão inteiramente voltados ao aprendizado.</p> <p>----- ----- ----- -----</p>
CC-07:49	O que considero que é de extrema importância para a faculdade agora não é nem tanto de treinar o professor, acho que agora é de <b>partilhar experiências</b> , porque agente tem tanto profissional fazendo bons trabalhos ali dentro que se eu tirar este papel de mim, não sou eu que quero dizer nada para as pessoas, quero que elas se escutem, porque eu marco uma reunião de novo para dizer a mesma coisa, as pessoas já sabem o que eu tenho a dizer da prática profissional porque eu não sei dizer diferente, e se uma outra pessoa, mostrando sua experiência, como estão fazendo, talvez sensibilize os outros profissionais	
CPC-08:26	a minha idéia é <b>convocar o corpo docente, criar com eles um caso único que vai ser desenvolvido em todas as disciplinas</b> , por exemplo, um MBA em administração estratégica, desenvolver um caso que possa ser aplicado na disciplina de contabilidade gerencia, de gestão estratégica de marketing, de gestão de RH, uma única empresa que os alunos vejam por todos os ângulos, então isso vai ser um aprendizado dos professores de trabalhar em grupo, depois de construir variáveis e matrizes que possam ser oferecidas de maneira compreensiva para os alunos, e otimizar o conhecimento dos alunos que é o propósito final desta instituição	
CPC-08:35	a minha idéia é <b>ter um conselho de professores</b> , sei lá, três pessoas que possam decidir, por exemplo, quais são os novos cursos, porque por enquanto a gente vai ter dois que já foram pré-acertados com os alunos, que foi uma inovação geral da faculdade. Mas por exemplo se for colocar outro curso	
DA-09:20	Hoje mesmo ela está decidindo para o próximo semestre colocar um <b>supervisor acadêmico</b>	

DA-09:21	nesse semestre será colocado este supervisor acadêmico, para ficar entre a diretoria e a coordenação, talvez porque ache que precise de um suporte maior	
DA-09:39	Do ponto de vista da diretoria acadêmica seria <b>acompanhar, monitorar e propor soluções para as questões acadêmicas</b> , aí viriam as questões do monitoramento, não só perdendo pessoas, mas acompanhando o serviço	
DG-10:26	Nós já estamos fazendo um redimensionamento dos cursos, o crescimento, esta vinculação maior das duas mantidas	
DG-10:27	Agora isso tudo é uma coisa que nós estamos fazendo e <b>almejando que nosso aluno se saia bem</b> , para o crescimento do nosso estado. Que as empresas fiquem realmente satisfeitas, aquela pessoa possa ter uma vida muito mais tranqüila, e a instituição também vai crescendo, promovendo melhorias aos professores, que a gente possa dar uma condição melhor ao professor	
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Níveis da aprendizagem</b> <b>SUBCATEGORIA - Nível individual</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:39	a gente tem que fazer uma <b>capacitação</b> muito forte, <b>individual</b> para depois fazer com que isso cresça	A força da aprendizagem individual encontra-se, não na preparação voltada para o cargo ou função que a IES fomenta, mas nas experiências, tornando estes profissionais autodidatas.
CB-04:43	Eu <b>aprendi muito com os erros</b> , quando eu cheguei aqui eu recebi a incumbência de levar a biblioteca ao uso da comunidade acadêmica, fazer com que ela fosse vista porque estava parada.	Os profissionais do nível intermediário atribuem o aprendizado que somaram em suas funções e cargos a vivência com erros e acertos. Até mesmo a prática reflexiva do que se aprendeu ou se deva aprender encontra-se neste nível.
CA-05:33	O que <b>eu sinto hoje é mais segurança</b> de agir pelo tempo que eu estou e pelas funções que eu já assumi	Há casos de aprendizagem decorrente de cursos oferecidos ou pagos pela IES, entretanto são poucos, o que confirma a falta de uma cultura de treinamento e, ao mesmo tempo, onde se deve 'aprender na marra'; à exceção da biblioteca que tem promovido treinamentos consecutivos na busca de qualificar sua mão de obra.
CPU-06:31	uma pessoa <b>mais experiente</b> . eu, pois estou desde o começo, que tinha uma experiência, uma visão bem melhor, já fui professor e coordenador de curso e trazer este <b>atendimento mais direcionamento</b>	Para Crossan <i>et al.</i> (1999), a aprendizagem no nível individual está relacionada a Intuição, representada pelas experiências, imagens e metáforas; e a Interpretação, representada pela linguagem, mapas cognitivos e conversação/diálogo.
CPU-06:32	ganhar a participação em um <b>curso</b> ligado a minha coordenação	De acordo com o autor o que foi aprendido se torna conhecimento tácito, de forma que se faz possível saber, quase espontaneamente, o que se deve fazer.
CPU-06:33	<b>trazer meu conhecimento para esta IES</b> e repassar muitas coisas para minha funcionária, para outros coordenadores e diretores	Para Polany (1997 apud CAMPOS e BARBOSA, 2001), conhecimento tácito ou informal significa o conhecimento pessoal
CC-07:04	<b>Todos da Faculdade trabalham muito como um autodidata</b> , vai aprendendo pelas próprias tarefas vai buscando novas alternativas	
CC-07:12	Quando eu assumi a coordenação ela acontecia de uma maneira muito amadora, não tinha um relatório, não tinha instrumentos de coordenação, o próprio planejamento era feito de uma maneira muito rudimentar, primitiva, sempre na ponta do lápis, não usava computador, não usava sistema. Então para desenvolver ferramentas eu e a coordenadora da época, para trabalhar na coordenação acadêmica, ferramentas computacionais, ferramentas usando todo o sistema da faculdade. Então isso se tornou uma constante, e mesmo tendo alguma ferramenta já institucionalizada esta <b>cultura de sempre procurar inovar, partindo de cada um é uma realidade</b> .	

CC-07:47	é algo individual. Eu mesmo trabalho pela manhã e fico na Internet pesquisando. Antes quando eu cheguei na coordenação o coordenador não tinha nem senha. No começo tivemos de aprender a coordenar. Talvez por isso eu tenha reconhecimento da minha função reconhecimento de que eu tenho domínio, me pedindo informações, mesmo quem tem muito mais tempo. Ou seja, é por esta busca individual.	<p>enraizado na experiência individual e envolvendo crenças pessoais, perspectivas e valores.</p> <p>O autor refere-se também ao poder de inovação e à habilidade dos empregados de uma empresa para realizar as tarefas do dia-a-dia. -----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
CPG-08:24	<b>o plano de cargos e carreiras</b> incentiva a aprendizagem destes porque mesmo estando no mesmo cargo você pode ter um acréscimo salarial se crescer seu nível de formação, então isso <b>incentiva a aprendizagem individual</b>	-----
DA-09:49	eu acho que a <b>capacitação individual dos próprios gestores</b> , porque como nós <b>não temos um plano de capacitação coletiva</b> a qualidade individual de cada um e a capacitação deles tem ajudado o negócio	-----
DE-11:43	Uma <b>reflexão</b> voltada para o que melhorar no aprendizado, posso afirmar que está mais no <b>nível individual</b> . Não existe esse momento em grupo. Isso é mais do ponto de vista individual	-----
CÓDIGO	<b>CITAÇÕES/FALAS</b> <b>CATEGORIA - Níveis da aprendizagem</b> <b>SUBCATEGORIA - Nível grupal</b>	<b>ANÁLISE TEÓRICA</b>
CB-04:44	Uma vez por mês eu tiro 3 ou 4 para fazer <b>um treinamento e junta a equipe que é manhã e noite</b> . Muitas vezes também acontece uma conversa de meia hora por conta de alguma coisa que acho relevante comentar e compartilhar	A aprendizagem no nível de grupo ou coletiva tem sido fomentada nesta gestão profissional e se manifesta através de reuniões semanais entre a diretoria e as coordenações, ou quando o conhecimento é disseminado dentro dos setores.
CA-05:31	Às vezes <b>eu escolho umas profissionais para fazer o curso e repassar para os outros</b>	Um dos setores que promove este aprendizado formalmente e sistematicamente é a biblioteca, que já alcança seu terceiro mês de gestão e tem realizado práticas de aprendizagem coletiva com o uso de reuniões.
CPU-06:34	Muitas coisas eu até já coloquei no sistema e as outras coordenações já estão aplicando	Observou-se também, dentro de uma certa informalidade, que as coordenações alimentam conversas e compartilham idéias.
CC-07:36	Naquelas <b>reuniões</b> de 6ª feira. Pois o motivo é justamente o de <b>dividir o que aconteceu e o que está planejado para se fazer na faculdade e disseminar dentro dos setores</b> , por exemplo, eu na coordenação tenho a obrigação de depois de 6ª feira de “terminar pra mim” aquilo que foi partilhado, de forma que um processo da área de tecnologia da informação em 15 dias deve ser partilhado por toda empresa, porque foi participado numa reunião de 6ª feira e na semana seguinte cada chefe de setor passou isso para sua equipe	Para Crossan <i>et al.</i> (1999), a aprendizagem no nível de grupo ocorre através de processos de Integração.
CC-07:08	Nós somos duas coordenadoras então é uma liderança partidária, somos duas coordenadoras e duas secretárias de curso, então dentro do nosso setor, este setor bem específico que é a <b>coordenação técnica, nós estamos fazendo reuniões semanais para aprofundar o trabalho das secretarias sobre questões mais operacionais</b>	O foco da Integração é coerente com uma ação coletiva.  Para coerência evoluir, é necessária a





CC-07:48	Mas <b>estamos tentando fazer uma memória</b> , tipo todo documento ou procedimento que eu vejo que é importante vou colocando dentro de uma pasta porque <b>ninguém é insubstituível</b> , não quero que alguém chegue e assuma a coordenação como eu assumi, sem chão, <b>ter algum ponto de partida</b>	individual e, principalmente, de grupo.  Crossan <i>et al.</i> (1999) defende que o processo de Institucionalização permite o transporte da aprendizagem organizacional para além da aprendizagem nos níveis individual ou de grupo.
CPC-08:21	<b>estas reuniões que nós temos, pois elas dão elementos para que a diretoria trace suas decisões e essas decisões vão sendo validadas pelos mantenedores</b> a partir da argumentação que o diretor desenvolveu junto com o setor que compõe a equipe que dirige mais operacionalmente a organização	Algumas aprendizagens estão embutidas nos sistemas, estruturas, estratégias, rotinas, práticas prescritas da organização, e os investimentos em sistemas de informação e infra-estrutura.
DA-09:45	a partir das diretrizes do MEC, você chama seus diretores para elaborar esse planejamento. Lá neste planejamento nós vamos contar com a realidade institucional, a realidade de todos os atores, com o nosso saber, portanto <b>nossa aprendizagem que deve se tornar na seqüência uma coisa institucional, implantadas essas diretrizes do MEC na faculdade e transformar isso em metas, objetivos, conforme prescreve o MEC</b> que é a quem você deve um tipo de planejamento estratégico.	De acordo com Crossan <i>et al.</i> (1999) enquanto nas novas organizações há poucas rotinas estabelecidas, inexistência de memória organizacional e dominação de aprendizagens nos níveis individual e de grupo; nas organizações maduras os indivíduos começam a assimilar padrões de interação e comunicação, e as organizações tentam capturar os padrões de interação pela formalização deles.
DE-11:41	<b>reuniões</b> , baseadas naquelas dimensões que eu lhe falei do MEC, são propostas algumas soluções, pra resolver ou pra se chegar numa nota maior, aquilo acolá é passado, <b>tem-se o feedback, o retorno da tentativa de melhora, e vai se aperfeiçoando esse processo para alcançar uma melhor nota do MEC.</b>	Essa institucionalização é um meio das organizações alavancarem a aprendizagem dos membros individuais. Estruturas, sistemas e procedimentos proporcionam um contexto para interações.

Quadro 12. Análise das transcrições. Fonte: Elaboração da autora.

A partir do Quadro 12 (análise das transcrições) e da entrevista independente com o Ex-diretor executivo pode-se chegar à conclusões que estão expressas no tópico a seguir.

## **CONCLUSÃO**

## CONCLUSÃO

A conclusão ora apresentada demonstra que os objetivos traçados para esta pesquisa foram alcançados. Assim, serão apresentadas as conclusões acerca do processo de aprendizagem organizacional, segundo Guaragna (2007), assim como a cultura de aprendizagem, segundo Bernardes (1999) e os níveis de aprendizagem organizacional de Crossan *et al.* (1999), na Faculdade de Tecnologia investigada (AlfaTec), no período de maio a agosto de 2008.

No que se referiu ao processo de aprendizagem organizacional de Guaragna (2007), na categoria *intenção estratégica com o aprendizado*, indispensável para que o processo de aprendizagem organizacional possa acontecer, foram examinadas cinco subcategorias: *aprendizado para o negócio, intenção com o aprendizado, participação das lideranças no aprendizado, políticas/princípios/diretrizes para o aprendizado organizacional e comunicação das políticas/princípios/diretrizes.*

Todos os respondentes reconheceram a importância da *aprendizagem para a organização*. Esta percepção dos diretores e coordenadores abre as portas para a consciência da necessidade de se fomentar o processo de aprendizagem na IES. Neste contexto, a *intenção* dos entrevistados *com o aprendizado* está aliada a esta busca, refletindo-se na melhoria dos processos, na inovação e na qualidade do atendimento, a partir da formação de equipes de trabalho com vistas à satisfação da clientela.

A gestão profissional, assimilada pela IES há um ano e que se encontra no terceiro mandato, já dá sinais na *participação das lideranças no aprendizado*. Em seus setores, os coordenadores demonstram preocupações específicas como aprendizado de seus subordinados, desenvolvendo ações para o grupo e para a organização, o que se observou de forma intensa na biblioteca. Entretanto, num nível organizacional, ainda há um tímido número de *políticas/princípios/diretrizes voltados para o aprendizado* individual e grupal, os quais, por sua vez, são comunicados através dos recursos tradicionais da IES, como reuniões, quadro de avisos ou pelos coordenadores. Foram observados casos em que não há interesse de

divulgação de determinadas políticas para coibir intensa procura. Esse comportamento demonstra que não há uma cultura inteiramente voltada para a aprendizagem.

Na categoria *componentes do aprendizado*, cuja importância repousa na necessidade de haverem focos ou componentes que promovam e operem o aprendizado organizacional segundo a *intenção estratégica*, foram examinadas duas subcategorias: *focos do aprendizado e práticas de reforço ao aprendizado*.

Verificou-se que muitas são as práticas que demandam aprendizado na IES em conexão com a *intenção* da instituição com o aprendizado. Dentre elas estão a gestão de clientes (pesquisas, ouvidoria e *call center*), a renovação dos processos (ocasionada pela implantação e novas sistemáticas como aula eletrônica) e inovações (aula eletrônica, novos cursos de pós-graduação). Foi também mencionado pelo diretor geral, a importância do aprendizado para o trabalho específico das coordenações de curso. Já para a diretoria acadêmica, a principal dessas práticas repousa na necessidade de se conhecer e gerir o público ao qual a Faculdade se propôs a atender, e, por ser um público de baixa renda, requer uma gestão mais específica desde a gestão administrativa, passando pela acadêmica, até a financeira. Dentre as práticas que reforçam a aprendizagem, as mais citadas foram as reuniões, às quais a atual gestão tem direcionado muita atenção, porém em um nível de diretorias e coordenações e as capacitações, que mostraram-se incipientes na prática, mas presentes entre as prioridades da gestão.

Na categoria *viabilizadores do aprendizado* (infra-estrutura/sistemas de TI, apoio etc.), instrumentos que favorecem o desenvolvimento do aprendizado segundo os focos ou componentes definidos ou trabalhados pela organização, foram examinadas duas subcategorias: *focos do aprendizado e práticas de reforço ao aprendizado*.

Verificou-se a parcial conexão destes instrumentos com os componentes do aprendizado, através da rede GigaFor, que agilizará substancialmente o uso da tecnologia para profissionais e alunos, e os sistemas que interligam central e anexo. A parcialidade da referida conexão com os componentes se deve à desqualificação do pessoal de frente, ao pouco investimento em treinamento, à deficiência no hardware da IES e a pouca importância dada pelos dirigentes a momentos de reflexão grupal direcionada às deficiências individuais, coletivas e institucionais a melhorar.

A Faculdade é uma pirâmide de recursos humanos extremamente larga na base, com muita gente de salário mínimo, com muita gente sem condições de oferecer contribuições para melhoria de sua produtividade, são meros executores de tarefa, essa base mesmo larga da pirâmide, certo? (...) Tem muita formiguinha e pouca rainha dentro do formigueiro. É uma base muito larga, é uma pirâmide quase achatada (EX-DIRETOR EXECUTIVO DA ALFATEC).

Na categoria *gestão do aprendizado*, necessária para promover a sua evolução na organização e levar aos resultados desejados segundo a *intenção estratégica*, foram examinadas duas subcategorias: *aprendizagem em pauta e planos futuros com o aprendizado*.

Ressaltando-se que as *intenções com o aprendizado* referem-se à melhoria dos processos, ao atendimento e à inovação; os planos futuros da IES com a aprendizagem se conectam a partir da idéia de se fomentar capacitação dos funcionários, monitoria, momentos nos quais sejam propostas melhorias, envolvendo, assim, a participação de profissionais que já estejam capacitados.

Na categoria *cultura de aprendizagem* de Bernardes (1999) em conjunto com Guaragna (2007), que diz respeito ao ambiente organizacional e suas características capazes de facilitar ou dificultar o desenvolvimento do aprendizado, foram examinadas onze subcategorias: *conseqüência da estrutura do trabalho, características culturais, abertura por correr riscos/innovar, sistema de reconhecimento e incentivos, compartilhamento do conhecimento, miopia do aprendizado, ambiente de incentivo ao aprendizado, democratização da informação, objetivos compartilhados, visão sistêmica e ação monitorada*.

À mercê de completar um ano de gestão profissional, ainda é muito intensa a interferência da mantenedora na IES. Essa interferência tem causado certos empecilhos, tanto porque, de acordo com o atual diretor executivo, “tem muito chefe”, o que causa desencontro de pensamentos e ordens; como também em decorrência do aspecto familiar, acarretando em apadrinhamentos, conseqüente desqualificação da mão-de-obra e insatisfação dos demais funcionários. Algo que também se percebe é que a Faculdade, segundo a coordenação de cursos, “tem o péssimo hábito de contratar aluno” para reduzir custos (os alunos que lá trabalham têm desconto integral no curso e uma ajuda de custo), o que gera dois problemas: desqualificação da mão-de-obra e o conhecimento por parte destes dos sérios problemas que a IES enfrenta.

Uma das características culturais da IES é o “tapar buracos” (coordenação de cursos), não se cultivando o ato de planejar. A visão de seus diretores é muito “imediatista” (segundo a diretoria acadêmica), o que se observa em aspectos como: o rodízio de cargos, em que um profissional, que já chegou sem treinamento, é mudado se setor abruptamente e, ao chegar em um novo setor, não recebe o treinamento adequado; e na rotatividade de diretores executivos, sendo pontuado pela diretoria acadêmica que “eles não dão tempo, e quando vêm que a coisa não está andando, já vão lá e mudam o diretor”. Por outro lado a IES mantém muitos profissionais desqualificados por apadrinhamento ou, segundo ex-diretor executivo, pelo “coração grande do diretor geral”. A postura de se exigir muito do colaborador sem propiciá-lo treinamento adequado, ou mesmo de, no momento do ingresso deste profissional a empresa, o mesmo não ser apresentado aos setores e aos processos da IES, são atitudes que, segundo os respondentes, faz parte da cultura que “mais atrapalha que ajuda”, segundo a direção acadêmica e a coordenação de cursos, além da falta de um sistema de incentivos.

Falta de uma cultura organizacional. Você não tem um setor de Rh, você não tem uma política de remuneração pelo mérito, tem a questão familiar dos mantenedores que interfere no dia-a-dia da faculdade, tirando algumas exceções muito positivas de pessoas que são ligadas a mantenedores, mas que são competentes. Mas você tem que caminhar pouco a pouco para uma gestão profissional da questão do pessoal administrativo, principalmente, porque com o pessoal do corpo docente é totalmente profissional (EX DIRETOR EXECUTIVO).

Percebeu-se que a *abertura por correr riscos* está mais centralizada na diretoria geral, já em relação à diretoria executiva e coordenações há uma abertura por sugerir projetos, e ousar também, entretanto em um nível mais tático que estratégico. A *miopia do aprendizado* não se configurou na IES, apesar do comportamento pouco profissional do corpo diretivo. Segundo a diretoria acadêmica, “eu não digo miopia, eu vejo uma acomodação”, assim referindo-se à base larga da pirâmide dos recursos humanos e a falta de planejamento.

O *compartilhamento do conhecimento* foi observado como uma prática muito fomentada e ocorre principalmente por meio de reuniões semanais em que as atividades são informadas, assim como os problemas e as sugestões, além da exigência de que “tudo deve ser repassado para o pessoal dos setores” (DIRETOR EXECUTIVO).

Alguns aspectos que caracterizam o *ambiente aberto ao aprendizado* foram observados como um ambiente educacional (faculdade); incentivo aos colaboradores a cursarem o ensino superior (bolsas integrais); a abertura dos diretores e coordenadores ao diálogo, a autonomia dada aos coordenadores aliada à inter-relação setorial e abertura destes também ao diálogo. Em relação às informações, percebeu-se que as mesmas são democratizadas, entretanto mais informal que formalmente, chegando a ser mencionado pela diretoria acadêmica que “eles nem se preocupam com isso, em reter informação”. Democratizar informação é notoriamente uma visão da diretoria executiva, para a qual “hoje isso é muito cultuado (...) a gente está trabalhando bem neste sentido”. Assim como as informações, os objetivos também são compartilhados, sendo uma atitude das diretorias sempre convidar as coordenações para contribuir com os mesmos. Observa-se, entretanto, que este comportamento ocorre num nível intermediário, à exceção da biblioteca, cujos objetivos são decididos em conjunto.

Se por um lado a *visão sistêmica* não se aplica à IES, a *ação monitorada* já começa a dar sinais. A grande dificuldade recai sobre a pirâmide de larga base e o público-alvo (alunos) que são sempre muito numerosos, dificultando o controle. Entretanto, no primeiro aspecto ainda é muito informal, apesar de muito se basear nos relatórios do *call center*, ouvidoria e secretaria; e no segundo aspecto se insere a aula eletrônica, “grande aliada das coordenações de curso” segundo a coordenação de cursos.

Na categoria *níveis de aprendizagem*, necessária para promover o direcionamento do aprendizado para um nível organizacional, foram examinadas três subcategorias: *nível individual*, *nível de grupo* e *nível organizacional*.

A força da aprendizagem individual encontra-se não na preparação voltada para o cargo ou função que a IES fomenta, mas nas experiências vivenciadas pelos profissionais, tornando-os autodidatas. Os profissionais do nível intermediário atribuem o aprendizado que somaram em suas funções e cargos à sua vivência, através de erros e acertos. É neste nível que se encontra a prática reflexiva do que se aprendeu ou se deve aprender. À exceção da biblioteca, os demais colaboradores aprendem no dia-a-dia de acordo com suas necessidades.

Já em nível de grupo, a aprendizagem começa a se familiarizar principalmente pela atual gestão, sendo manifestada através das reuniões semanais entre a diretoria e as coordenações, ou quando o conhecimento é disseminado nos setores. Observou-se também,



dentro de certa informalidade, que as coordenações alimentam conversas e compartilham idéias. Do ponto de vista formal, o setor que promove este aprendizado sistematicamente é a biblioteca, que já alcança seu terceiro mês de gestão e tem realizado práticas de aprendizagem coletiva com o uso de reuniões.

Na IES foram identificadas algumas ações institucionalizadas, fruto da aprendizagem nos dois primeiros níveis de Crossan *et al.* (1999), tais como reuniões de discussão para a visita do MEC, algumas práticas de atendimento estabelecidas e absorvidas em treinamentos, posteriores a um investimento na aprendizagem individual (biblioteca), além de procedimentos que, depois erros e acertos, foram discutidos tornando-se ações padrão em determinadas situações. Entretanto, a aprendizagem institucionalizada só poderá se concretizar no âmbito de toda IES quando for aprimorada a aprendizagem nos níveis individual e, principalmente, a de grupo.

A partir do exposto, infere-se que o processo de aprendizagem organizacional na IES é incipiente o que se percebe pela grande concentração de aprendizagem no nível individual em detrimento do nível organizacional, apesar de já se perceber a introdução de práticas no nível de grupo. Esta percepção é confirmada pela forte presença das duas primeiras dimensões de Guaragna (2007), ou seja, a *intenção estratégica com o aprendizado* e os *componentes do aprendizado*, em detrimento dos *viabilizadores do aprendizado* e, conseqüentemente, da *gestão do aprendizado*, demonstrando que, ao longo do processo de aprendizagem de Guaragna (2007) o referido processo vai perdendo força na IES.

No que tange à cultura de aprendizagem, dentre as dimensões de Bernardes (1999), as mais presentes são o *compartilhamento dos objetivos* e a *democratização das informações*, sendo necessário fomentar-se um *ambiente que incentive a aprendizagem*, incluindo-se sistema de incentivos, além de *visão sistêmica* e *ação monitorada*. Entretanto, pode-se afirmar que a IES caminha para a conquista de uma cultura de aprendizagem, tanto em virtude da gestão profissional, quanto da percepção da necessidade de se investir em capacitações para o grande número de pessoal do corpo técnico-administrativo.

Além das implicações teóricas alcançadas a partir da fusão inédita dos modelos de aprendizagem organizacional de Guaragna (2007) e de Bernardes (1999), este estudo também traz significativas implicações gerenciais. Considerando-se que ainda são raras as pesquisas

cujo propósito seja a investigação prática do processo de aprendizagem organizacional, o estudo possibilita o alcance de diagnósticos organizacionais voltados não só ao processo de aprendizagem organizacional, como também à cultura de aprendizagem nas empresas.

Sugere-se à comunidade acadêmica a exploração da fusão dos modelos de Guaragna (2007) e de Bernardes (1999) em conjunto com Crossan et al. (1999), realizadas nesta pesquisa, desta vez para tecer diagnósticos comparativos no âmbito das organizações educacionais voltadas para a população de baixa renda.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT-Associação Brasileira de Normas Técnicas- NBR 14724. Informações e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Segunda edição. 2005.

ALMEIDA, Paulo Henrique de. A expansão recente do ensino superior privado no Brasil e na Bahia. Bahia Análise e Dados. Salvador, v. 12, n. 3, p. 143-157, dez. 2002. Disponível em <[www.sei.ba.gov.br/publicacoes/publicacoes\\_sei/bahia\\_analise/analise\\_dados/pdf/retros2002/pag\\_143.pdf](http://www.sei.ba.gov.br/publicacoes/publicacoes_sei/bahia_analise/analise_dados/pdf/retros2002/pag_143.pdf)> Acesso em Agosto/2008

ANDRADE, Arnaldo Rosa. A gestão de universidade sob a ótica da teoria dos recursos e capacidades. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, XXX, 2006. **Anais...** Salvador – BA: EnANPAD, 2006, CD-ROM..

ANTONELLO, Claudia. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. IN: RUAS, Roberto Lima, ANTONELLO, Cláudia Simone e BOFF, Luiz Henrique. **Aprendizagem organizacional e competências**. São Paulo: Bookman, 2005.

ARGYRIS, Chris. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In **Aprendizagem organizacional: os melhores artigos da Harvard Business Review**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006a. p. 51-76.

\_\_\_\_\_. A boa comunicação que impede a aprendizagem. In **Aprendizagem organizacional: os melhores artigos da Harvard Business Review**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006b. p. 101-122.

AYAS, Karen. Estruturação de projetos par aprendizagem e inovação: lições aprendidas com a pesquisa-ação em uma companhia manufatureira de aeronaves. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: Desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001. p. 217-236.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun. 1992.

BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt, GONDIM, Sônia Maria Guedes e LOIOLA, Elizabeth. **Aprendizagem organizacional versus organizações que aprendem**: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa. *R. Adm.*, São Paulo, v.39, n.3, p.22º-230, jul./ago./set. 2004.

BERNARDES, Maria Elisa Brandão. Learning organization em empresa brasileira: um estudo de caso. ENANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. In. Encontro da Anpad, 23, 1999. **Anais...**, Foz do Iguaçu, 1999.

CAMPOS, Ricardo Lanna e BARBOSA, Francisco Vidal. Gestão do conhecimento: o conhecimento como fonte de vantagem competitiva sustentável. ENANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. In. Encontro da Anpad, XXV3, 2001. **Anais...**, Foz do Iguaçu, 2001.

CANSADO, Margarete Bonaldi Ascencio. A gestão dos cursos de graduação face à diversificação de sua oferta do Brasil. 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) – PMA/Universidade Municipal de São Caetano do Sul - IMES, São Caetano do Sul - SP.

CARDOSO, Leonor. **Aprendizagem organizacional**. *Psicológica*. 95-117. Disponível em: <<http://www.fpce.uc.pt/nucleos/nefog/conf/publicacoes/files/lcaprdorg>>. Acesso em 20.07.2007.

CARVALHO, Antônio Vieira de. **Aprendizagem organizacional**: em tempos de mudanças. São Paulo: Pioneira, 1999.

CROSSAN, Mary M., LANE, Henry W. e WHITE, Roderick E. An organizational learning framework: from intuition to institution. **The Academy of management Review**. V.24 N.3 P.522-537 Julho 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino superior no octênio FHC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003 37. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em ago/2008

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Ministério da Educação e Desporto - MEC, UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129801por.pdf>>. Acesso em 20.07.2007.

DRUCKER, Peter. **Desafios gerenciais para o século XXI**. São Paulo: Pioneira, 1999.

\_\_\_\_\_ Peter Drucker em entrevista inédita. HSM Management. N. 54, ano 10, v. 1, p. 12-35, jan-fev 2006.

DUTRA, Milene Laube. Mercado de baixa renda. Site Pensando Marketing. Junho/2004 Disponível em < <http://www.pensandomarketing.com/home/id98.html> > Acesso em ago/2008.

EASTERBY-SMITH, M; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, M.; BURGOYNE, J.; ARAUJO, L. Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática. São Paulo: Atlas, 2001. p. 15-38.

EBOLI, Marisa. *Educação e modernidade nas organizações: desafio de implantar sistemas educacionais competitivos*. In: **Educação para o século XXI**. São Paulo: Schmukler, 1999. p. 61 – 75. (Coletânea Universidades Cooperativas).

FALEIRO, Sandro N. **A relação entre orientação para o mercado, orientação para aprendizagem e inovação**. O caso dos cursos de graduação em administração filiados a ANGRAD. 2001. Dissertação (Mestrado em Administração) – PPGA/Escola de Administração, UFRGS, Porto Alegre.

FERREIRA, Aurélio B. H. Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa. 6ª ed. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, Juliana Reis. **Aprendizagem organizacional: um modelo de orientação para implantação de programa de excelência empresarial**. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção/PPGEP, UFSC, Florianópolis.

FISCHER, André L. e SANTOS, Iberê de O. A aprendizagem organizacional e suas dinâmicas: um estudo de caso em organização multinacional de alta tecnologia. **E e G Economia e Gestão**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p 15-30, ago. 2005.

FINGER, Mattias e BRAND, Silvia Bürgin. Conceito de organização de aprendizagem aplicado à transformação do setor público: Contribuições conceituais ao desenvolvimento da teoria. In: EASTERBY-SMITH, Mark; BURGOYNE, John e ARAUJO, Luis.

**Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática**. São Paulo: Atlas, 2001.

FLEURY, Afonso e FLEURY, Maria Tereza Leme. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil**. São Paulo: Atlas, 1997.

FORTE, Sérgio H. A. C. **Manual de elaboração de tese, dissertação e monografia**. Fundação Edson Queiroz. Fortaleza. 2008. Edição revisada por Francisco Tarciso Leite.

FRANCO, Édson. Novas estratégias de atuação das IES particulares. Estudos 37. Seminário...p.61-67, 2006

GENRO, Tarso; MOTA, Ronaldo. Autonomia universitária para quem? *Jornal do Brasil* 10/02/2005. Disponível em <..... >. Acesso em abril de 2006

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed – São Paulo: Atlas, 1999.

GROHMANN, M. Z. Reflexões sobre uma aprendizagem organizacional (parcialmente?) construtivista. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, XXVII, 2003, Atibaia – SP. **Anais...** Rio de Janeiro – RJ: EnANPAD, 2003, CD-ROM..

DE GEUS, A., A empresa viva: como as organizações podem aprender a prosperar e se perpetuar. Rio de Janeiro: Campus. 1998.

GUARAGNA, Eduardo Vieira da Costa. Desmistificando a aprendizagem organizacional. Rio de Janeiro : Qualitymark, 2007.

HIROTA, E.H. e FORMOSO, C. T. **O processo de aprendizagem organizacional na transferência dos conceitos e princípios da produção enxuta para a construção.** In: **Anais...** ENTAC, 8º, Salvador, 2000. Salvador, BA.. v.1 p.572-579. 2000.

ISIDORO-FILHO, Antônio. Escala de cultura de aprendizagem em organizações: desenvolvimento e validação. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, XXX, 2006. **Anais...** Salvador – BA: EnANPAD, 2006, CD-ROM..

KNOWLES, M. S. **Andragogy in action:** applying modern principles of adult learning. Jossey-Bass, San Francisco, 1984. APUD HIROTA, E.H. e FORMOSO, C. T. O Processo de Aprendizagem Organizacional na Transferência dos Conceitos e Princípios da Produção Enxuta para a Construção. In: **Anais...** ENTAC, 8º, Salvador, 2000. Salvador, BA.. v.1 p.572-579. 2000.

\_\_\_\_\_ **The adult learner:** a neglected species. Houstin, Texas: Gulf Publishing, 1973. APUD TEIXEIRA, Enise Barth. Educação continuada corporativa: aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico. 2005, 399 fls. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, SC.

LAMAS, Zainab Jezzini e GODOI, Christiane Kleinübing. O processo de aprendizagem em sistemas adaptativos complexos: Um schema teórico de interpretação. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, XXX, 2006. **Anais...** Salvador – BA: EnANPAD, 2006, CD-ROM..

LEITE, Francisco Tarciso. **Metodologia científica** – Iniciação à pesquisa científica, métodos e técnicas de pesquisa, metodologia da pesquisa e do trabalho científicos (monografias, dissertações, teses e livros). Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2004.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E.M. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 4ª edição. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem**. Editora Atlas, 2ª Edição, São Paulo/SP, 1999.

MEYER JUNIOR, Victor e MANGOLIM, Lúcia. Estratégia em universidades privadas: estudo de casos. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, XXX, 2006. **Anais...** Salvador – BA: EnANPAD, 2006, CD-ROM..

MINTZBERG, Henry; AHLSTRAND, Bruce; LAMPEL, Joseph. **Safári de estratégia: um roteiro pela selva do planejamento estratégico**. Porto Alegre: Bookman, 2000.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 1996.

MORAES, Mário César Barreto. **Aspectos essenciais à consolidação de um modelo de gestão para instituições de ensino superior de administração privadas, em ambientes competitivos**: um estudo qualitativo em instituições do Rio e São Paulo. 2001. 217 fls. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, SC.

MORENO JR, Valter de Assis e SANTOS, Lúcia Helena Andrade dos. Gestão do conhecimento e redesenho de processos de negócio: proposta de uma metodologia integrada. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, XXIX, 2005. **Anais...** Brasília – DF: EnANPAD, 2005, CD-ROM..

NOGUEIRA, Eveline Maria de Melo Morel. O ambiente competitivo das instituições de ensino superior do Ceará à luz do modelo de D’Aveni/ Eveline Maria de Melo Morel Nogueira. - 2005. Dissertação (Mestrado em Administração) – PPGA/Escola de Administração, UNIFOR, Ceará. 209f



NONAKA, I.e TAKEUCHI, H. Criação de conhecimento na empresa. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

NONAKA, Ikujiro. **A empresa criadora de conhecimento**. In: Harvard Business Review. Aprendizagem organizacional – os melhores artigos da Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006. p. 27-49.

\_\_\_\_\_. The Knowledge-Creation Company, in **Harvard Business Review** on Knowledge Management (reimpressão), 1998, HBR Press, pp. 21-46.

PEREIRA, Maise e FORTE, Sérgio. A construção e disseminação da missão nas IES do Ceará In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIOL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 2003, Atibaia - SP. **Anais...** Atibaia: ANPAD, 2003, 1 CD ROM.

PESSOA, Eliana e GONÇALVES, Sonia Maria Goulart. Administração empreendedora – uma abordagem comportamental. ENANPAD - Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração. In. Encontro da Anpad, 23, 2004. **Anais...**, 28, Curitiba, 2004.

PORTO, Cláudio e RÉGNIER, Karla. O ensino superior no mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o horizonte 2003-2025. Uma abordagem exploratória. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil/tendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em abril de 2007.

PRAHALAD, C. K. Outra estratégia. **HSM Management**. N. 54, ano 10, vol 1, jan-fev 2006

PRANGE, C. Aprendizagem organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, M.; *et al.* Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2001. p.41-63.

REBELO, Luiza Maria Bessa; ERDMANN, Rolf Hermann e COELHO, Christianne Coelho de Souza Reinisch. Avaliação do processo de formação de estratégias de gestão em

Universidades à luz dos pressupostos da teoria da complexidade: um estudo de caso dos planos de gestão de uma Universidade Federal. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – ENANPAD, 2005, Brasília - DF. **Anais...** Brasília - DF: ANPAD, 2005, 1 CD ROM

REBELO, Luiza Maria Bessa e ERDMANN, Rolf Hermann. Modelo de formação de estratégias de gestão em instituições de ensino superior sob o enfoque da teoria da complexidade. RAI - Revista de Administração e Inovação, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 05-20, 2007

REDE BAHIA DE TELEVISÃO. Consumidores de baixa renda: conhecendo seu comportamento de compra. Estudo de Mercado. Maio/2005

RICHE, Georges Ayoub e ALTO, Ricardo Monte. As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: “a quinta Disciplina”. **Cadernos Discentes Coppead**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 36-55, 2001.

RICCI, Sandra Mara. **Qualidade total no ensino superior**: estudo de caso na UNIMEO/CTESOP, de Assis Chateaubriand-Pr. 2003. 136 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da UFSC, Florianópolis, SC.

RUIZ, Antônio Ibañez. Cursos tecnológicos ganham mais espaço. **Revista @prender**. Edição no 25 Ano 4 no 10, jul/ago 2005, p. 44/47

SCHEIN, Edgar H. How can organizations learn faster? The problem of entering the green room. Mit sloan school of management: SPRING, 1992.

\_\_\_\_\_. **Guia de sobrevivência da cultura corporativa**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001

SCHWARTZMAN, Simon. A educação superior no Brasil e na América Latina. Entrevista à @prender virtual: o mundo da educação. Abril de 2004. <[www.schwartzman.org.br](http://www.schwartzman.org.br)>. Acesso em Julho/2006.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL UNIVERSIDADE XXI - Novos caminhos para a educação superior. Brasília, 25 a 28 de novembro de 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/novoscaminhoseducacaosuperior.pdf>>. Acesso em 02.03.2007.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização**. 15ª ed. São Paulo: Best Seller, 2003.

SILVA, Cidineide G. R., LEITE, Désia M. e SOUZA, Maria L. A. Mudança cultural e criatividade: condições para aprendizagem organizacional. **Sitientbus**, Feira de Santana, n. 27, p. 159-179, jul/dez. 2002.

SILVA, Maria Gorete Rodrigues da. Gestão universitária, competências gerenciais e seus recursos: Um Estudo de Caso. In: Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, XXVII, 2003. **Anais...** Atibaia - SP: EnANPAD, 2003, CD-ROM..

SILVA, Natacha Bertola. Os programas de melhoria contínua como processos de aprendizagem organizacional: o caso de uma indústria de produtos alimentício. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade/Universidade de São Paulo, USP, São Paulo.

SOUZA, Yeda S. de. Organizações de aprendizagem ou aprendizagem organizacional: fantasia ou possibilidade para a mudança organizacional In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIOL DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃP – ENANPAD, XXVI, 2002, Salvador - BA. **Anais...** Bahia: ANPAD, 2002, 1 CD ROM.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

TAGLIAPIETRA, Odacir Miguel; MIURA, Marcio Nakayama e HEINZMANN, Lígia Maria. Mudanças organizacionais: aprendizagem, inovação e cultura organizacional. **Revista Ciências Empresariais da UNIPAR**, Toledo, v. 6, n. 1, jan/jun., 2005.

TAKAHASHI, Adriana R. W. **Descortinando o processo de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. 2007. Tese (Doutorado em Administração) – PPGA/Faculdade de economia, administração e contabilidade, USP, São Paulo.

TEIXEIRA, Enise Barth. **Educação continuada corporativa: aprendizagem e desenvolvimento humano no setor metal-mecânico**. 2005, 399 fls. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, Florianópolis, SC.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2007.

VASCONCELOS, Anselmo Ferreira. A questão da aprendizagem organizacional: outro modismo da indústria do management? **Revista da ESPM**, São Paulo, ano 10, v. 11, n. 3, p. 58-71, mai./jun. 2004.

VASCONCELOS, Isabella; MASCARENHAS, André O. e VASCONCELOS, Flávio C. Paradoxos organizacionais, gestão de pessoas e tecnologia na Souza Cruz. **RAE electron**. vol.3 no.2 São Paulo July/Dec. 2004.

VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo e FELÍCIO JUNIOR, Joaquim. Empreendedorismo e aprendizagem numa Instituição de Ensino Superior” In: **International Conference of Iberoamerican Academy of Management**. São Paulo, Dec. 2003

VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo, ATILA, Ari e FELÍCIO JUNIOR, Joaquim. **Empreendedorismo e inovação na gestão educacional numa Instituição de Ensino**

**Superior**. 2004. Disponível em

<<http://aplicaciones.icesi.edu.co/ciela/anteriores/Papers/edem/10.pdf>> Acesso em 01 de set.

2007

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000

YIN, Robert K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# **APÊNDICES**

## Roteiro para ENTREVISTADO

<b>1. INTENÇÃO ESTRATÉGICA E OS OBJETIVOS DO APRENDIZADO</b>
1.1. Qual a importância do aprendizado para o negócio da empresa? Descrever - Que mudanças influenciaram a importância do aprendizado? Descrever
1.2. Qual é a intenção estratégica da empresa com o aprendizado? Descrever - O que pretende a organização? - Como surgiu esta intenção? - Foi deliberada ou implícita? - Como evoluiu a intenção?
1.3. Qual é a relação do aprendizado com os objetivos da organização?
1.4. Como as lideranças têm participado na definição estratégica do aprendizado e de sua implementação na organização? Descrever
1.5. Quais são as políticas, os princípios e as diretrizes estabelecidos para o aprendizado organizacional?
1.6. Como as políticas, os princípios e as diretrizes sobre o aprendizado são comunicados na organização?
<b>2. COMPONENTES DO APRENDIZADO</b>
2.1. Que focos de aprendizado foram definidos como prioritários? (Focos descritos e apresentados ao entrevistado) <ul style="list-style-type: none"> <li>• coletividade da aprendizagem individual,</li> <li>• processo/sistema,</li> <li>• cultura,</li> <li>• gerenciamento do conhecimento,</li> <li>• memória contínua,</li> <li>• inovação,</li> <li>• informal/situada,</li> <li>• aprendizagem e mudança,,,,,</li> <li>• competências organizacionais,</li> <li>• BSC,</li> <li>• planejamento estratégico,</li> <li>• solução de problemas,</li> <li>• implantação de uma nova estratégia de gestão como QT ou Certificação,</li> <li>• desenvolvimento de um projeto de novo produto,</li> <li>• Benchmarking = aprendizagem com outros,</li> <li>• 6 sigmas</li> </ul>
2.2. Como a organização tem definido o foco ou as práticas de aprendizado?
2.3. Descreva os principais focos ou práticas de aprendizagem em uso na organização?
2.4. Quais os de maior eficácia?
2.5. Quais os de menor eficácia ou a melhorar?
2.6. Que procedimentos ou práticas de gestão têm sido utilizados na empresa e que têm reforçado o aprendizado? Descrever
<b>3. VIABILIZADORES DO APRENDIZADO</b>
3.1. Que sistemas ou tecnologias dão suporte ao aprendizado? Mencione e descreva
3.2. Como são definidos e alocados os recursos para o aprendizado?
3.3. A organização despense tempo para seus líderes refletirem sobre os conceitos e os fundamentos que orientam os negócios, processos ou práticas de gestão? Em que

situações?
<b>4. CULTURA E ORGANIZAÇÃO</b>
4.1. Descreva a estrutura organizacional e as formas de organização do trabalho?
4.2. Como a forma e a estrutura do trabalho têm facilitado ou dificultado interações, troca de experiências, compartilhamento de conhecimentos e outras formas de aprendizagem?
4.3. Como o ambiente organizacional tem permitido abertura para correr riscos, propor mudanças, inovar, aceitar erros, questionar paradigmas e princípios. Descrever.
4.4. Como os sistemas de reconhecimento e incentivos estimulam o aprendizado, a inovação e a melhoria? Descrever
4.5. Como a organização promove ou facilita o compartilhamento de conhecimento entre as pessoas? Descrever
4.6. A organização já passou pela experiência da “miopia do aprendizado”? Descrever o fato e o encaminhamento (esclarecimento sobre o assunto feito ao entrevistado).
4.7 Existência de um ambiente que incentive a aprendizagem
4.8. Democratização da informação
4.9. Objetivo compartilhado
4.10 Visão sistêmica
4.11. Ação monitorada
<b>5. GESTÃO DO APRENDIZADO</b>
5.1. Como o aprendizado está inserido na pauta dos gestores? Como é acompanhado? Descrever
5.2. Como é avaliado o aprendizado organizacional? Como e apresa entende e pratica o aprender a aprender? Descrever
5.3. Quais são os planos futuros da organização com relação ao aprendizado? Descrever



Tua caminhada ainda não terminou....  
realidade te acolhe  
dizendo que pela frente  
o horizonte da vida necessita  
de tuas palavras  
e do teu silêncio.

Se amanhã sentires saudades,  
lembra-te da fantasia e  
sonha com tua próxima vitória.  
Vitória que todas as armas do mundo  
jamais conseguirão obter,  
porque é uma vitória que surge da paz  
e não do ressentimento.

É certo que irás encontrar situações  
tempestuosas novamente,  
mas haverá de ver sempre  
o lado bom da chuva que cai  
e não a faceta do raio que destrói.

Tu és jovem.  
Atender a quem te chama é belo,  
lutar por quem te rejeita  
é quase chegar a perfeição.  
A juventude precisa de sonhos  
e se nutrir de lembranças,  
assim como o leito dos rios  
precisa da água que rola  
e o coração necessita de afeto.

Não faças do amanhã  
o sinónimo de nunca,  
nem o ontem te seja o mesmo  
que nunca mais.  
Teus passos ficaram.  
Olhes para trás...  
mas vá em frente  
pois há muitos que precisam  
que chegues para poderem seguir-te.

*Charles Chaplin*