

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO EM ADMINISTRAÇÃO**

**APRENDIZAGEM E MUDANÇA ORGANIZACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO**

**Marco Antonio Batista da Silva**

**São Paulo  
2011**

**MARCO ANTONIO BATISTA DA SILVA**

**APRENDIZAGEM E MUDANÇA ORGANIZACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO**

Dissertação apresentado ao PMDA - Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Nildes R. Pitombo Leite

**São Paulo  
2011**

Silva, Marco Antonio Batista da

Aprendizagem e mudança organizacional em uma instituição de ensino superior em administração. / Marco Antonio Batista da Silva. 2011.

94 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Profa. Dra. Nildes R. Pitombo Leite.

1. Aprendizagem Organizacional. 2. Mudança Organizacional.
3. Processo Ensino-Aprendizagem. 4. Instituição de Ensino Superior (IES).

I. Leite, Nildes R. Pitombo

CDU 658

**APRENDIZAGEM E MUDANÇA ORGANIZACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO DE  
ENSINO SUPERIOR EM ADMINISTRAÇÃO**

**Marco Antonio Batista da Silva**

Dissertação apresentado ao PMDA - Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Administração, sendo a banca examinadora formada por:

Presidente: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nildes R. Pitombo Leite

Membro: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristina Daí Pra Martens (UNINOVE)

Membro: Prof. Dr. Edson Kiyso de Miranda Kubo (USCS)

São Paulo, 14 de dezembro de 2011

Aos meus pais (*in memoriam*) por um dia terem me recebido em seu lar, dando-me amor, carinho, fé e acima de tudo exemplo de vida.

Com imensa satisfação e alegria, faço meus agradecimentos, de uma forma muito especial, à minha orientadora professora Dr<sup>a</sup> Nildes R. Pitombo Leite, não apenas por ter me aceitado como orientando, mas pelo constante incentivo, apoio, dedicação, paciência, carinho, lisura e ética que nortearam todo o processo de orientação durante todo o tempo do mestrado, fazendo com que essa experiência se tornasse ainda mais enriquecedora, tanto pelo aprendizado acadêmico como pelo aprendizado de vida.

Agradeço à professora Doutora Cristina Daí Pra Martens (UNINOVE), ao professor Doutor Eduardo de Camargo Oliva (USCS) pelos valiosos comentários e contribuições durante o exame de qualificação, bem como a todos os professores do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração – PMDA, da Universidade Nove de Julho, que contribuíram para minha formação durante o período das disciplinas.

Estendo meus agradecimentos à Universidade Nove de Julho – UNINOVE, pelo apoio institucional, pela bolsa de estudo fornecida durante todo o programa de mestrado, como também a todos os funcionários do PMDA.

Registro minha gratidão a todos os amigos, em especial à Vera, Everton, Clóvis, Marcela, Claudiane, Alessandra e Ana Carolina, que durante todo o período deste trabalho me incentivaram, ajudaram e demonstraram grande amizade. Dentre esse grupo de amigos, não poderia deixar de explicitar meus agradecimentos a Jorge Neris (UFBA), pela contribuição valiosa não só pelo o fornecimento de parte do material utilizado no referencial teórico do trabalho, mas, acima de tudo, pelo exemplo de colaboração que nos estimula e nos faz acreditar na solidariedade no ambiente acadêmico.

À minha esposa, Rosana e minhas filhas Júlia e Alice, meu muito obrigado pelo amor que vocês me dedicam, bem como pela compreensão das ausências, da falta de atenção e pelo apoio que me deram nos momentos mais árduos. Não poderia deixar também de agradecer a toda a minha família pelo apoio e incentivo.

A todos que, de alguma forma contribuíram para tornar este trabalho realidade, mesmo que não citados, meus sinceros agradecimentos.

*“Prefiro os que me criticam, pois ajudam a me corrigir, àqueles que me bajulam perpetuando meus erros.”*

***(Santo Agostinho)***

*“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.”*

***(Aristóteles)***

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo a aprendizagem organizacional em uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Administração na cidade de São Paulo. Objetiva analisar a contribuição da aprendizagem organizacional para a mudança no processo de ensino-aprendizagem nessa IES. Para auxiliar na consecução desse objetivo, analisou-se o desenvolvimento do ciclo de construção do conhecimento; investigou-se o processo de aprendizagem da instituição; verificou-se a presença de fatores inibidores e de fatores facilitadores ao processo de aprendizagem na instituição; examinou-se a cultura de aprendizagem dentro da instituição; averiguou-se a existência de mudanças no processo de ensino-aprendizagem em decorrência da cultura de aprendizagem investigada. O tema foi tratado utilizando-se o método fenomenológico, a abordagem de pesquisa qualitativa, a estratégia de estudo de caso e as técnicas, baseadas em pesquisas bibliográfica, empírica e documental, com entrevistas em profundidade, grupo focal e observação para levantamento de dados. O resultado encontrado foi que a apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis do indivíduo, do grupo e da organização, envolvendo tanto a aprendizagem formal quanto a informal, podem estar presentes nas mudanças estabelecidas pela IES, quando favorecida pela formação de um contexto capacitante desenvolvido por essa IES, em uma dinâmica de reflexão e ação sobre os fatores que inibem e facilitam o processo de desenvolvimento dessas mudanças. Concluiu-se que a aprendizagem organizacional é um construto que necessita ser considerado pelas organizações que estão inseridas em um contexto de constantes mudanças. No entanto, é complexo, que não pode ser esgotado à luz de uma única perspectiva teórica, e nem de um único campo, proporcionando aos pesquisadores um vasto campo de estudos para que se possam gerar contribuições úteis ao mundo organizacional. O mesmo é considerado para o constructo mudança organizacional, que faz com que as organizações e as instituições busquem formas de adequação ao ambiente. No caso estudado, as adequações são estabelecidas por processos que podem ser considerados desde uma pequena mudança em uma rotina ou em um procedimento, até uma grande transformação institucional. Esse processo é facilitado quando se é estabelecida uma cultura de aprendizagem por parte da instituição.

**Palavras-chave:** Aprendizagem Organizacional. Mudança Organizacional. Processo de Ensino-Aprendizagem. Instituição de Ensino Superior – IES

## ABSTRACT

The objective of this research is organizational learning in a Higher Education Institution (HEI) in Administration in Sao Paulo City. Objective to analyze the contribution of organizational learning for change in the process of teaching-learning in this institution. To assist in achieving this objective, analyzed the cycle development of knowledge construction, investigated the learning process of the institution; verifying the presence of inhibiting factors and facilitating factors to the learning process at the institution; examined the culture of learning within the institution; investigated the existence of changes in the teaching-learning process as a result of the culture of learning investigated. The theme was treated using the phenomenological method, the qualitative research approach, strategy of case study and techniques, based on literature, empirical and documentary research, with in-depth interviews, focus groups and observation for data collection. The result found was that the ownership and generation of new knowledge at the individual, group and organizational level, involving both formal and informal learning, may be present in the changes established by the IES, when favored by the formation of an enabling context developed by the IES, in a dynamic of reflection and action about the factors that inhibit and facilitate the process of developing these changes. It was concluded that organizational learning is a construct that needs to be considered by organizations that are inserted in a context of constant change. However, it is complex, which can not be sold-out in the light of a theoretical perspective single, and not a single field, providing to researchers a wide field of studies that they may generate useful contributions to the organizational world. The same is considered to construct organizational change, which it makes with that the organizations and institutions seek ways to adapt to the environment. In the case studied, the adaptations are established by processes that can be considered from a small change in a routine or a procedure, until a large institutional transformation. This process is facilitated when it is established a culture of learning by the part of institution.

**Keywords:** Organizational Learning. Organizational Change. Teaching-Learning Process. Higher education institution - HEI

## LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº. 01	
Conceitos de aprendizagem organizacional .....	19
QUADRO Nº. 02	
Componentes da cognição social .....	29
QUADRO Nº. 03	
Síntese das perspectivas da aprendizagem organizacional .....	32
QUADRO Nº. 04	
Síntese das estratégias gerais e técnicas analíticas para análise de dados .....	47
QUADRO Nº. 05	
Fragmentos de mensagens: Ciclo de Construção do Conhecimento .....	51
QUADRO Nº. 06	
Fragmentos de mensagens: Processo de Aprendizagem na IES.....	52
QUADRO Nº. 07	
Fragmentos de mensagens: Fatores Facilitadores e Fatores Inibidores .....	53
QUADRO Nº. 08	
Fragmentos de mensagens: Caracterização da Cultura de Aprendizagem .....	54
QUADRO Nº. 09	
Fragmentos de mensagens: Mudanças no Processo Ensino-Aprendizagem .....	55
QUADRO Nº. 10	
Fragmentos de mensagens do Grupo Focal .....	56
QUADRO Nº. 11	
Fragmentos de mensagens da Análise de Documentos, registros e observações .....	57
QUADRO Nº. 12	
Perspectiva da Psicologia 1 .....	58
QUADRO Nº. 13	
Perspectiva da Psicologia 2 .....	60
QUADRO Nº. 14	
Perspectiva da Psicologia 3 .....	65
QUADRO Nº. 15	
Perspectiva da Psicologia 4 .....	67
QUADRO Nº. 16	
Perspectiva da Sociologia 1 .....	69
QUADRO Nº. 17	
Perspectiva da Sociologia 2.....	71

QUADRO Nº. 18	
Perspectiva da Antropologia .....	72
QUADRO Nº. 19	
Perspectiva da Ciência Política .....	73
QUADRO Nº. 20	
Perspectiva da História .....	74
QUADRO Nº. 21	
Perspectiva da Economia .....	75
QUADRO Nº. 22	
Perspectiva da Ciência da Administração .....	76
QUADRO Nº. 23	
Perspectiva da Psicologia – Grupo Focal .....	78
QUADRO Nº. 24	
Perspectiva da Sociologia – Grupo Focal .....	80
QUADRO Nº. 25	
Perspectiva da Antropologia, Ciência Política, História, Econômica e Ciência da Administração – Grupo Focal .....	82

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA N°. 01	
Modelo de delimitação conceitual .....	14
FIGURA N°. 02	
Convergência dos dados na triangulação por meio das técnicas de coleta de dados associadas aos objetivos específicos .....	46
FIGURA N°. 03	
Espiral de análise de dados .....	49

## SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO .....	13
1.1 Contexto e Justificativa .....	15
1.2 Questão de Pesquisa .....	15
1.1 Objetivos.....	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	17
2.1 Aprendizagem Organizacional .....	17
2.2 Mudança e Transformação Organizacional.....	34
2.1 Processo de Ensino-Aprendizagem .....	37
3 METODOLOGIA.....	40
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....	50
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	85
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	89
8 APÊNDICES .....	94
8.1 Termo de Consentimento .....	94
8.2 Consentimento a assinar .....	95
8.3 Roteiro de entrevistas .....	96

## INTRODUÇÃO

Desde a antiguidade, passando pela administração científica, o conhecimento tem sido objeto /de discussão de diversos campos de estudos em ciência sociais como a filosofia, a sociologia, a psicologia, a economia, entre outros. Sendo assim, não poderia estar fora do âmbito organizacional regido também pela ciência social aplicada – a administração.

O estudo das organizações, nesse contexto, no qual estão inseridas essas organizações em um mundo contemporâneo de negócios, tem destacado, desde a segunda metade do século XX, a importância da aprendizagem organizacional para compreensão da dinâmica das mudanças organizacionais oriundas da criação ou da assimilação de novos conhecimentos. Desenvolve-se, assim, uma discussão sobre a aprendizagem organizacional nas várias teorias dos estudos organizacionais. Nesses estudos, Antonello (2005, p.27), considerando os pontos comuns das abordagens teóricas, define a 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.

Diante dessa definição, considerou-se relevante o estudo da aprendizagem organizacional, dentro do universo de uma Instituição de Ensino Superior – IES, com recorte focado em Administração. A premissa que norteia a escolha dessa instituição é: por ser uma organização que busca promover a aprendizagem individual faz-se necessário entender como essa organização aprende e como esse aprendizado reflete as mudanças no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o aperfeiçoamento da aprendizagem individual e criando um ciclo de desenvolvimento do conhecimento.

Qualquer pesquisador, segundo Miles e Huberman (1994), tem sempre algumas idéias do campo que vai estudar, independente de quão indutivo for, tendo sempre uma estrutura conceitual, um conjunto de questões básicas que servirão para delimitação e foco do problema de estudo. “Estruturas conceituais expõem, por gráficos ou em narrativas, os principais itens a serem estudados – os fatos chave, construtos ou variáveis – e as relações presumidas entre ele.” (op. cit. p.18). O modelo abaixo mostra a estrutura conceitual que, inicialmente, será adotada nesta dissertação.

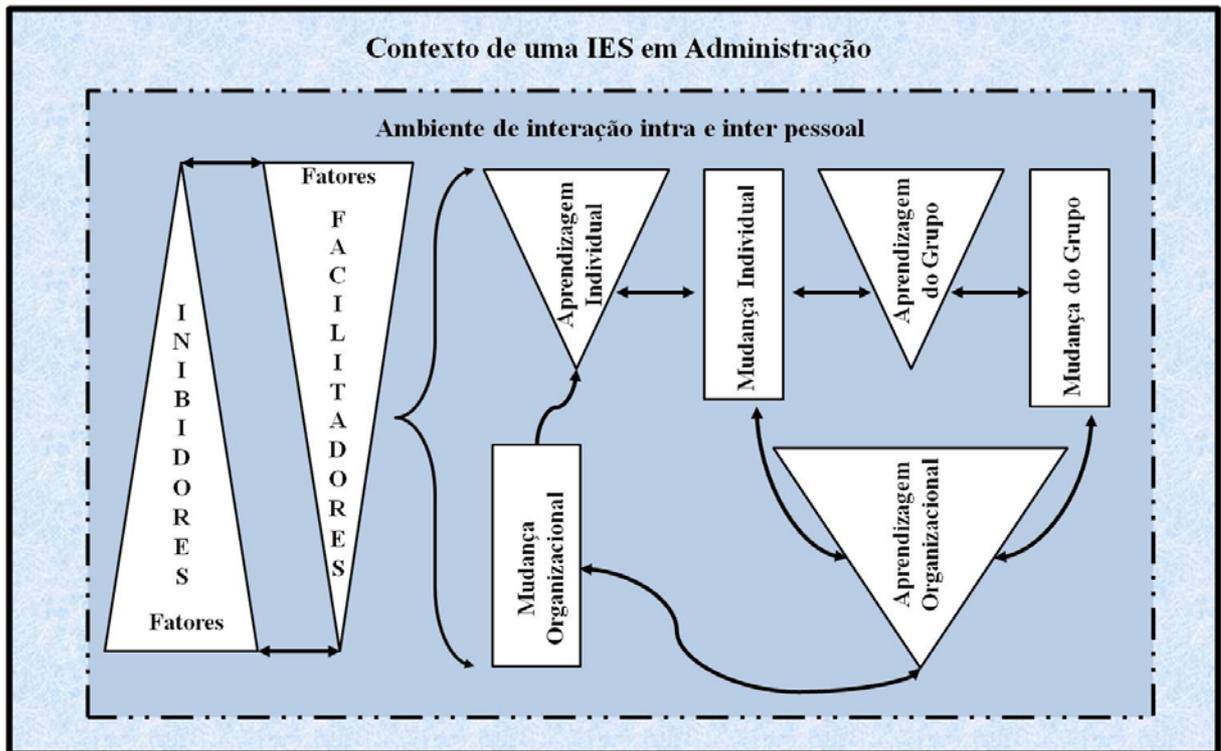


Figura 1- Modelo de delimitação conceitual  
Fonte: Elaborado pelo autor

O modelo demonstra um ambiente de interações intra e interpessoais, inseridas em um contexto de uma IES em Administração no qual existem fatores inibidores do processo de aprendizagem como a defensividade e o cinismo (ARGYRIS; SCHÖN, 1996; ARGYRIS, 1999), bem como fatores facilitadores desse processo, os chamados contextos capacitantes, a solicitude e a confiança (KROGH; ICHIGO; NONAKA, 2001).

Vê-se que os fatores inibidores estão em uma pirâmide em posição invertida em relação aos facilitadores. A representação do processo de aprendizagem, quer seja no nível do indivíduo, do grupo ou da organização, está na mesma posição dos elementos facilitadores, indicando que, quanto maior a presença dos elementos promotores do processo e menor a dos inibidores, melhor o resultado da aprendizagem que é efetivado na mudança, seja do indivíduo, do grupo ou da organização.

Esse modelo mostra, também, que as mudanças geradas pela aprendizagem são fatores de interrelação entre os níveis de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que a mudança ocorrida no indivíduo pode promover o aprendizado no grupo, também pode promovê-lo na organização. Fica visível que os processos de aprendizado e de mudança são cíclicos e não lineares.

## **1.1 Contexto e Justificativa**

As discussões acerca de aprendizagem são amplas, desde a abordagem nos níveis individual, grupal e organizacional, bem como das dinâmicas de interação entre eles. Também vem ganhando cada vez mais enfoque, em um cenário atual marcado pela competitividade, atribuindo à aprendizagem organizacional uma característica de vantagem competitiva de valor intangível. Segundo Castro e Figueiredo (2005), já no início da segunda metade do século XX, as implicações das capacidades e competências de uma empresa em aperfeiçoar seu desempenho técnico-econômico já despertavam interesses dos pesquisadores, como Penrose, 1959; Hollander, 1965; Winter, 1982; Teece e Pisano, 1994, no entanto, em meados dos anos 90 surgiram, na literatura internacional, estudos da relação entre os processos de aprendizagem e acumulação de competências tecnológicas em empresas de economias emergentes. Com isso, pode-se observar a grande relevância desse tema a partir das referências bibliográficas propostas nesta pesquisa.

## **1.2 Questão de Pesquisa**

Buscando-se aprofundar a investigação acerca da influência da aprendizagem organizacional na mudança do processo de ensino-aprendizagem, esta pesquisa procurou responder à questão de pesquisa:

Como se dá a contribuição da aprendizagem organizacional para a mudança no processo de ensino-aprendizagem em uma Instituição de Ensino Superior – IES em Administração?

## **1.3 Objetivos**

O principal objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição da aprendizagem organizacional para a mudança no processo de ensino-aprendizagem em uma Instituição de Ensino Superior – IES em Administração.

Para auxiliar a consecução desse objetivo, buscou-se:

1. Analisar o desenvolvimento do ciclo de construção do conhecimento;
2. Investigar o processo de aprendizagem da instituição;
3. Verificar a presença de fatores inibidores e de fatores facilitadores ao processo de aprendizagem na instituição;
4. Examinar a cultura de aprendizagem dentro da instituição;
5. Averiguar a existência de mudanças no processo de ensino-aprendizagem em decorrência da cultura de aprendizagem investigada.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O objetivo deste capítulo é apresentar um quadro teórico no qual a pesquisa está inserida. Inicialmente será abordado o conceito de aprendizagem organizacional, tema central da discussão, em seu caráter multiparadigmático. Em seguida abordar-se-á o conceito de mudança e transformação organizacional, por meio da evolução do paradigma da estabilidade para o da transformação. Por fim, apresentar-se-á a discussão acerca do conceito do processo de ensino-aprendizagem com foco no ensino superior.

### **2.1 Aprendizagem Organizacional**

As organizações presentes no atual contexto de complexidade e de instabilidade ambiental têm buscado, cada vez mais, adequar-se a esse ambiente. A aprendizagem organizacional aparece como forma de resposta a esse desafio. No entanto, os estudos sobre esse tema têm demonstrado tratar-se de um fenômeno complexo abordado por diversas perspectivas (ANTONELLO; GODOY 2010).

Desenvolver-se-á, nos próximos parágrafos, um breve relato procurando tanto conceituá-lo quanto demonstrar como acontece a aprendizagem em seus diferentes sujeitos: indivíduo, grupo e organização e como o conhecimento desse processo pode ser compartilhado entre os três níveis, chegando à aprendizagem organizacional. Um panorama das principais abordagens será desenvolvido buscando elucidar a formação teórica desse campo de estudos e as diferenciações entre essas abordagens.

Duas abordagens de estudo emergiram, com maior ênfase, a partir dos anos 1980 conforme Antonello (2005): a da aprendizagem organizacional e a da organização de aprendizagem. Bastos, Gondim e Loiola (2004, p. 221) apesar de não identificá-las como dois mundos isolados, pois exercem influências mútuas entre si, dizem que tais abordagens “revelam significativas diferenças que são fontes de tensão e geradoras de debates que animam o campo”.

Os autores descrevem a vertente da aprendizagem organizacional, representada por pesquisadores e acadêmicos, voltando-se para a construção de teorias com base em investigação empírica direcionada ao rigor metodológico e aos fatores associados ao processo de como as organizações aprendem. Focalizam, assim, as habilidades e os processos de construção e utilização do conhecimento, bem como refletem sobre a concreta possibilidade de ocorrer aprendizagem.

A vertente da organização que aprende é representada por gestores e consultores oferecendo contribuições a partir da generalização de bem sucedidas experiências práticas, normatizando e prescrevendo o que deve ser feito pelas organizações para aprender. Tem como foco a ação e as ferramentas metodológicas que permitem identificar promover e avaliar a qualidade dos processos de aprendizagem.

Prange (2001) caracteriza os estudos sobre aprendizagem organizacional com contribuição descritiva e os trabalhos sobre organização da aprendizagem com contribuição prescritiva. Corroborando esse pensamento, Antonello (2005) distingue as abordagens de acordo com a ênfase que os autores imprimem ao estudo: como processo social (descritivo) ou processo técnico (prescritivo ou incremental). Takahashi (2007) apresenta essas duas vertentes sob duas perspectivas: técnica e social. A organização de aprendizagem, cujos autores buscam desenvolver modelos normativos e metodologia para criar mudanças, na perspectiva técnica em que se foca o resultado e se enfatizam intervenções com base em mensuração; a perspectiva social parte da habilidade de aprendizagem do indivíduo por intermédio de suas experiências e de seu ambiente de trabalho.

No que concerne à vertente da aprendizagem organizacional os autores concentram-se, de forma acadêmica, na observação e análise do fenômeno, tanto em nível individual quanto organizacional, apresentando como perspectiva técnica a aprendizagem como processo eficaz de processamento de informações gerando mudança em seu comportamento; como perspectiva social, a aprendizagem refere-se à maneira pela qual os significados são atribuídos às experiências de trabalho pelos indivíduos, emergindo, assim, das relações sociais em ambiente de trabalho.

Essas duas vertentes do estudo de aprendizagem apresentam, segundo Bastos, Gondim e Loiola (2004), diferenças tanto na forma como abordam o fenômeno: compreender e analisar *versus* mudar e prescrever, quanto em seu público: acadêmicos e gestores, deparando-se, ainda, com especificidades e complexidades que demandam esforço de pesquisa e diálogo

intra e intercampos. Assim, segundo Leite e Aquino (2008, p. 123), elas “precisam ser vistas com o mesmo rigor por pesquisadores acadêmicos, consultores, pesquisadores voltados para a transformação organizacional”. Diante da amplitude de cada uma das perspectivas expostas, adotou-se para o desenvolvimento desta pesquisa a vertente da aprendizagem organizacional sobre a qual se desenvolverá um aprofundamento teórico.

Não há consenso entre os estudiosos sobre a definição do termo aprendizagem organizacional bem como suas bases, principalmente, segundo Crossan, Lane e White (1999), pelo conceito ter sido aplicado por diversos pesquisadores a diferentes domínios, como filosofia, psicologia, sociologia, economia, estratégia. Disso se depreende que, mesmo analisando o conceito de aprendizagem organizacional em um domínio específico, observa-se a inexistência de consenso que apresente uma definição única para o fenômeno. Pode-se verificar a diversidade de conceitos de aprendizagem organizacional observando-se o quadro 1.

Autor(es)	Definição de Aprendizagem Organizacional
Cyert e March (1963)	Comportamento adaptativo das organizações ao longo do tempo
Cangelosi e Dill (1965)	Interações entre a adaptação no nível individual ou de subgrupo e adaptação no nível organizacional
Argyris e Schön (1978)	Processo de detecção e correção de erros pela reestruturação da teoria em uso da organização
Duncan e Weiss (1979)	Processo pelo qual as relações e resultados e o efeito do ambiente nessas relações é desenvolvido na organização
Kolb (1984)	Aprendizagem experiencial, fundamentada na experiência com intervenção de facilitadores
Fiol e Lyles (1985)	Processo de aperfeiçoar ações por meio de melhor compreensão e conhecimento
Levitt e March (1988)	Codificação de inferências da história da organização em comportamentos de rotina
Senge (1990)	Incremento, derivado da aprendizagem individual, na solução de potenciais problemas de sistemas sociais
Hubber (1991)	Processamento de informações, mudança e seus comportamentos potenciais. Aquisição de conhecimento reconhecido como útil
Weick e Roberts (1993)	Ações inter-relacionadas de indivíduos, ou seja, inter-relação ponderada que resulta numa mente coletiva
Slater e Narver (1995)	Desenvolvimento de novos conhecimentos e insights com influência no comportamento
Krogh, Roos e Slocum (1996)	Processo cognitivo de construção e interpretação da realidade
Boerner, Macher e Teece (2001)	Aquisição e uso do conhecimento visando melhorar o desempenho econômico
Weber e Berthoin Antal (2001)	Um meio de reimaginar a natureza da imagem e a história da organização
Gherardi e Nicolini (2001)	Algo produzido e reproduzido nas relações sociais dos indivíduos, sendo, em grande parte, oriunda da fonte informal dessas relações
Rodrigues, Childs e Luz (2003)	Processo político de investimento de esforços para influência mútua, buscando interpretar a experiência e construir coalizões internas
Antonacopoulou (2005)	Experimentar e explorar, alinhados à reflexão crítica

Quadro 1 – Conceitos de aprendizagem organizacional

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Prange (2001) e Antonello e Godoy (2010)

Segundo Argyris (1977, *apud* LEITE; AQUINO, 2008), por exemplo, a compreensão do significado de aprendizagem organizacional não poderia ser esgotada em uma perspectiva isolada. Por sua vez, Weick e Westley (2009) apresentam aprendizagem organizacional como um oxímoro, em que o processo de aprender (desorganizar e aumentar a variedade) e de organizar (esquecer e reduzir a variedade) são considerados como processos antagônicos. Não obstante essa inexistência de consenso sobre a definição há, conforme Fiol e Lyles (1985), ampla aceitação da noção e da importância da aprendizagem organizacional no desempenho estratégico.

Nesta dissertação adota-se a definição de aprendizagem organizacional elaborada por Antonello (2005, p.27), anteriormente citada na introdução desta pesquisa, na qual

aprendizagem organizacional é 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.

Buscar-se-á, assim, nos próximos parágrafos, o desenvolvimento desse conceito por meio de diferentes abordagens que tratam a aprendizagem por diversas perspectivas de processo, de níveis, fontes e contextos nos quais a aprendizagem acontece, bem como os fatores facilitadores e inibidores desse processo.

Nessas perspectivas, diversos estudos de revisão do campo foram realizados. Segundo Takahashi e Fischer (2009), sete se destacam por trazerem contribuições relevantes: Shivastava (1983), Fiol e Lyles (1985), Prange (2001), Bitencourt (2001), Antonello (2005), Easterby-Smith e Lyles (2003) e Easterby-Smith et al. (2004).

No entanto, para esta pesquisa o trabalho de Antonello e Godoy (2010) foi adotado como norteador das categorias em que o tema de estudo foi abordado. As autoras apresentam sete perspectivas com abordagens diferentes sobre aprendizagem organizacional: psicológica, sociológica, antropológica, da ciência política, histórica, econômica e da ciência da administração. Cada uma dessas perspectivas será abordada a seguir, dando destaque às duas primeiras, que se constituíram focos principais do estudo de campo.

Ao analisar a aprendizagem organizacional sobre a lente, termo utilizado por Prange (2001), da perspectiva psicológica, Antonello e Godoy (2010) apresentam, ainda, duas visões distintas para o tema: como analogia da aprendizagem individual e como processo que tem como base a aprendizagem individual. Tanto em uma dimensão quanto em outra, o papel da

aprendizagem individual acaba recebendo destaque. A psicologia apresenta inúmeras teorias para explicar a aprendizagem individual e, mesmo não se constituindo tema desta pesquisa, é importante se observar a influência de duas grandes correntes que trazem implicações às teorias organizacionais, conforme Abbad e Borges-Andrade (2004): a comportamental e a cognitiva. Ambas, analisando a mudança, enfatizam, no entanto, aspectos diferentes do processo.

A psicologia do desenvolvimento comportamental coloca ênfase na mudança duradoura do comportamento como fruto da interação do indivíduo com o ambiente. Já a psicologia do desenvolvimento cognitivo enfatiza os processos mentais ou aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes, como resultado dessa interação, antes da mudança duradoura.

Ao analisar a influência da tradição *behaviorista*, Antonello e Godoy (2010) citam Huber dizendo que “uma entidade aprende, se através de seu processo de informação a extensão de seu comportamento potencial é mudado... uma organização aprende, se quaisquer de suas unidades adquirem conhecimento que é reconhecido como potencialmente útil para a organização”. (HUBBER, 1991, p.89, *apud* ANTONELLO; GODOY, 2010 p. 314).

Na análise da tradição *cognitivista*, desenvolve-se a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) que define a aprendizagem como um processo pelo qual o conhecimento é criado por intermédio da transformação da experiência. Um processo ativo de interação, presente em todos os momentos da existência humana, que envolve o indivíduo interagindo com seu ambiente, por meio de experiências subjetivas e objetivas, obtém como resultado o conhecimento. Dessa forma, a “aprendizagem é o processo de criação do conhecimento” (KOLB, 1984, p. 36). Para esse autor, as organizações estão impossibilitadas de criar conhecimento sem os indivíduos e a interação entre eles. A aprendizagem individual apresenta-se como mola propulsora no processo que possibilita que a organização aprenda e apresente qualquer mudança. Essa abordagem experiencial é complementada pela ciência da ação, ampliada por Chris Argyris e Donald Schön (1978).

Nessa ciência, a teoria da ação, proposta por Chris Argyris e Donald Schön (1978, 1996), caracteriza-se como uma das mais importantes e seminais abordagens sobre aprendizagem organizacional. Para esses autores, essa teoria tem como base a criação de relatos dos padrões pessoais, interpessoais e organizacionais que inibem o inquérito, a investigação, assim como os valores e pressupostos subjacentes que permitem às pessoas obterem informações,

interpretá-las e testá-las de modo a fazerem inferências válidas sobre a concepção de causalidade.

De acordo com Antonello e Godoy (2010), baseada em diferentes perspectivas psicológicas, a ciência da ação “parte do princípio de que as pessoas podem melhorar sua eficiência interpessoal e organizacional a partir da análise das crenças latentes que bloqueiam suas ações” (op. cit., p. 315). “A abordagem da teoria da ação postula a existência de um mundo comportamental criado pelas partes para uma interação e identifica as características do mundo comportamental que pode inibir ou encorajar a investigação válida” (ARGYRIS; SCHÖN, 1996, p. 50 – tradução livre).

Segundo Argyris e Schön (1978, 1996), os indivíduos possuem, de forma nata, uma espécie de programa, atuando como guia na forma de agir em diferentes situações, sem que tudo necessite ser reaprendido, formando, assim, teorias que norteiam as formas dos indivíduos e das organizações agirem. A resposta dada pela pessoa, quando interrogada sobre os padrões que pautam suas ações, como efetivamente lidam com os outros, é chamada, pelos autores, de teoria da ação esposada, enquanto, o verdadeiro comportamento da mesma pessoa não expressa essa teoria esposada, mas sim a teoria da ação em uso.

Como diz Argyris (2000, p. 92), “as pessoas, coerentemente, agem com incoerência, inconscientes da contradição entre sua teoria esposada e sua teoria em uso, entre a maneira como pensam que estão agindo e o modo como efetivamente agem”. Segundo Valença (1997), Argyris e Schön destacam a carência de conhecimento das pessoas de como elas são ineficazes, do quão são incongruentes suas ações com algumas de suas teorias proclamadas e de que a inconsistência ou a incongruência de suas teorias em uso contribuem para sua ineficácia.

Argyris e Schön (1978, 1996) também defendem a necessidade de imbricar a aprendizagem organizacional com o pensamento e a ação dos seus indivíduos, estabelecendo, assim, íntima conexão entre a transposição da aprendizagem do nível do indivíduo para a aprendizagem organizacional, não acontecendo um nível sem o outro.

A existência de duas formas básicas de se aprender é proposta pela abordagem desenvolvida por Argyris e Schön: aprendizagem de ciclo simples e aprendizagem de ciclo duplo. Segundo os autores, a aprendizagem ocorre através da criação de acertos ou da detecção e correção de um erro. No entanto, quando o erro é corrigido sem o questionamento ou alteração dos valores

subjacentes ao sistema, ou seja, sem alteração das teorias em uso tem-se a aprendizagem de ciclo simples através de um único *loop* de *feedback*. Uma aprendizagem de ciclo simples “ocorre quando acertos são criados, ou quando erros são corrigidos mudando somente a ação” (ARGYRIS, 1999, p. 68). Apesar de ter havido mudança das estratégias de ação, o conjunto de normas e valores organizacionais permanecem inalterados (Argyris; Schön, 1996). O foco reside em melhorias incrementais (POELL; YORKS; MARSICK, 2009).

Já quando há mudança nos valores subjacentes da teoria da ação, além das mudanças nas estratégias e pressupostos, tem-se a aprendizagem de ciclo duplo que se dá através de dois *loops* de *feedback* conectando os efeitos da ação aos valores subjacentes a essa ação. Para os autores, o laço duplo de aprendizagem pode ser observado tanto no nível do indivíduo, quando o questionamento provoca mudança nos valores individuais, quanto no nível organizacional, quando os questionamentos levam à mudança nas teorias em uso da organização em sua totalidade. (ARGYRIS; SCHÖN, 1996). Para Valença (1997), no ciclo duplo aprende-se a mudar as variáveis governantes, as teorias causais, o campo da constância, gerando mudanças no sistema de aprendizagem e nas teorias instrumentais da organização. É uma aprendizagem profunda e paradigmática. Poell, Yorks e Marsick (2009) denominam o laço duplo de aprendizagem de natureza transformacional.

A aprendizagem de ciclo simples é sustentada pelas rotinas e pelos aspectos repetitivos organizacionais, pois está fortemente pautada na execução das atividades diárias. Esse tipo de aprendizagem, porém, apresenta sensíveis limitações para problemas mais difíceis ou situações mais complexas que possam apresentar ameaças ou promover constrangimentos às pessoas no interior das organizações (ARGYRIS, 2000). Para situações de maior complexidade e não programáveis, a aprendizagem de ciclo duplo apresenta-se relevante, pois, segundo o autor, assegura a competitividade da organização, visto que esse tipo de aprendizagem busca mudanças mais profundas, uma vez que questiona os princípios vigentes. Os autores apresentam duas grandes barreiras à aprendizagem de ciclo duplo: o raciocínio defensivo e o cinismo.

Na aprendizagem de ciclo duplo a mudança acontece no nível dos valores, das crenças, isso pode apresentar embaraços aos indivíduos envolvidos. Como mecanismo de autodefesa, buscando evitar constrangimentos, sentimento de vulnerabilidade ou de incompetência, desenvolve-se nos indivíduos o raciocínio defensivo, ou o raciocínio que “estimula as pessoas a não revelarem as premissas, inferências e conclusões que forjam seu comportamento, e a

evitarem testá-las de maneira verdadeiramente independente e objetiva” (ARGYRIS, 2000, p. 92). Quanto mais difusa for a defensividade, mais se torna difícil acontecer a aprendizagem de ciclo duplo.

A presença das rotinas defensivas desenvolve o que Argyris e Schön chamam de atitudes cínicas. O cinismo corresponde ao comportamento de ignorar ou zombar das intenções positivas de mudança, desconfiando das outras pessoas e vendo o mundo cheio de provas de que nada vai mudar. Para que a aprendizagem ocorra é necessário que os indivíduos se desprendam do raciocínio defensivo e desenvolvam o raciocínio produtivo, pois a defensividade pode bloquear o aprendizado, mesmo em indivíduos comprometidos com a organização. Para que isso aconteça, a organização deve desenvolver um ambiente de confiança na interação entre seus indivíduos (ARGYRIS, 2000).

A interação apresenta-se, aqui, como outro elemento importante no desenvolvimento do conceito de aprendizagem organizacional na perspectiva da psicologia sociocultural e nas teorias da construção social. Antonello e Godoy (2010, p. 314) afirmam que “a aprendizagem é socialmente construída e fundamentada em situações concretas, nas quais as pessoas participam e interagem umas com as outras.” As autoras destacam dois modelos nessas perspectivas: o da criação de conhecimento e o das comunidades de práticas.

No primeiro modelo, as organizações, segundo Nonaka *et al* (2000), são desafiadas a formular respostas para as questões que lhe são apresentadas pelo meio externo, envolvendo-as, assim, em um esquema de contínua melhoria. O esforço conjunto empregado na solução de problemas, bem como o aprendizado que se apresenta como resultado desse esforço, são socializados pelo grupo de trabalho, acumulando conhecimento e desenvolvendo novas sistemáticas para o processo de criação do conhecimento. Esse processo, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), está fundamentado nas dimensões epistemológica e ontológica que se articulam pela conversão do conhecimento e pelas condições capacitadoras.

Na dimensão epistemológica, o conhecimento é classificado como tácito e explícito. O primeiro é “pessoal, específico ao contexto e, assim, difícil de ser formulado e comunicado” (NONAKA; TAKEUCHI, 1997, p. 65). O segundo é codificado e “refere-se ao conhecimento transmissível em linguagem formal e sistemática.” (op. cit., p. 65). Quanto à dimensão ontológica, a criação do conhecimento é considerada como um processo de ampliação desse conhecimento criado pelo indivíduo abrangendo a organização por meio de comunidade de interação.

A conversão do conhecimento, para os autores, envolve a interação dos conhecimentos tácito e explícito, gerando a chamada espiral do conhecimento que abrange quatro diferentes fases: a socialização, que é o compartilhamento de conhecimento tácito em conhecimento tácito; a externalização que é a transformação do conhecimento tácito em conhecimento explícito, por meio de metáforas, conceitos, analogias, modelos ou hipóteses; a combinação de diferentes conhecimentos explícitos formando um sistema de conhecimento; e, por fim, a internalização que corresponde à fase de incorporação do conhecimento explícito em conhecimento tácito, internalizando as bases do conhecimento tácito dos indivíduos.

Para que esse processo de conversão do conhecimento aconteça, segundo Nonaka e Takeuchi (1997), é necessário o fornecimento, por parte da organização, de um contexto capacitante, ou seja, implica a existência de pré-requisitos organizacionais: intenção, autonomia, caos criativo, redundância e variedade de requisitos.

A intenção está relacionada às aspirações de metas e diretrizes, fornecendo critérios para julgamento da veracidade de um determinado conhecimento. A autonomia pela qual o indivíduo contemple a liberdade de criação. A flutuação e caos criativo proporcionam a interação entre a organização e o ambiente criando o caos que por meio do diálogo, ajuda a criar novos conhecimentos. A redundância representada pela disponibilidade plena da informação além da necessidade imediata. A variedade de requisitos é caracterizada pela diversidade interna, refletindo no ambiente interno a variedade encontrada no externo, que deve ser enfrentada pelo indivíduo, por meio do acesso a todos os níveis de informações da organização. A organização quando desenvolve esses elementos contribui para criação de um contexto capacitante.

Para Krogh, Ichijo e Nonaka (2001), contexto capacitante deve ser entendido como o lugar no qual o conhecimento é compartilhado, criado e utilizado, por meio de uma rede de interações determinada pela confiança e pela solicitude estabelecida entre os participantes. Antonacopoulou e Chiva (2007) apresentam como desafio para as organizações, criar um contexto de atratividade à aprendizagem a seus indivíduos, contribuindo para a renovação das rotinas e práticas organizacionais. Segundo Antonacopoulou (2006, p.462), “o contexto e o processo de aprendizagem afetam inadvertidamente o conteúdo da aprendizagem”. Leite e Aquino (2008) destacam o papel dos líderes em projetar processos de aprendizagem, bem como estimular a aprendizagem a toda equipe.

O segundo modelo, baseado em comunidades de práticas e destacado por Antonello e Godoy (2010), na perspectiva da construção social, é a abordagem definida por Souza-Silva e Schommer (2008) como um grupo de pessoas que se aglutinam entre si, colaborando reflexivamente, compartilhando conhecimentos, experiências e soluções de problemas relacionados às suas práticas, desenvolvendo, assim, seus repertórios de experiências. “A noção de comunidade de prática sugere que trabalho, aprendizagem e inovação não são atividades distintas. Em vez disso, estão intimamente ligados uns com os outros em uma prática local” (GHERARDI; NICOLINI, 2002, p.196). Essas definições apresentadas corroboram a de Valença (1997, p. 266), para quem comunidade de prática “é a reunião de profissionais que têm uma prática comum, dispostos a regular sua prática de acordo com as mesmas normas de conduta pessoal, relacional, técnica e de proficiência operativa”.

Nessa abordagem de comunidade de práticas, Gerardi e Nicolini (2002) destacam: a importância do papel da linguagem para dominar as regras e ser capaz de usá-las; que aprender uma prática está baseado no uso combinado de linguagem, ação e observação, tendo como fonte principal de aprendizagem as pessoas mais próximas, aquelas que fazem o mesmo trabalho ou similar. Outro elemento importante, destacado pelos autores, como fonte de aprendizagem são os artefatos utilizados na prática, mesmo aqueles que não incorporam inovações tecnológicas.

Segundo Antonello e Godoy (2010), a abordagem baseada em práticas, preocupa-se com a produção ou transformação do conhecimento por meio de sujeitos com e/ou em atividade. A aprendizagem, segundo Antonello (2005), emerge da interação das pessoas em um contexto formado pela divisão do trabalho, relação de poder, linguagem, cultura, ambiente.

Souza-Silva e Schommer (2008) descrevem o ambiente de confiança, desenvolvido pelos relacionamentos de amizade e laços de camaradagens, dentro das comunidades de práticas, como fator que favorece a partilha de conhecimento. O engajamento dos membros deve ser espontâneo, informal e auto-gerenciável. Esses últimos autores apresentam, também, a paixão e o interesse pelo desenvolvimento de um domínio de conhecimento como fatores importantes ligados às comunidades de prática. Tais fatores criam uma partilha de significados, que “desenvolve não só o repertório de experiências individuais, mas também o repertório de experiência coletiva, ampliando a competência social da comunidade de prática, bem como a da organização como um todo, gerando, assim, aprendizagem organizacional”. (Souza-Silva, Schommer, 2008, p. 110).

Nesse contexto, as práticas organizacionais afetam significativamente a aprendizagem individual de acordo com Antonacopoulou (2006), segundo a qual há três fatores que influenciam a aprendizagem na organização: o contexto de aprendizagem, as políticas de aprendizagem no trabalho e a identidade institucional da aprendizagem individual como reflexo da aprendizagem organizacional. Em linha, conforme Casey (2005) há influência tanto do grupo de trabalho e das interações sociais quanto dos procedimentos e regras para a aprendizagem.

O primeiro fator, o contextual, apresenta-se, segundo Antonacopoulou (2006), com uma complexidade que transcende o microambiente organizacional. O contexto deve ser considerado em uma análise ambiental mais ampla, considerando forças endógenas e exógenas que afetam a aprendizagem do indivíduo no trabalho. Como segundo fator, a estrutura de poder e a política de aprendizagem aparecem como dimensões das perspectivas e motivações subjacentes à aprendizagem, bem como das tensões entre as prioridades individuais e organizacionais no processo de aprendizagem. Dessas tensões tem-se o terceiro elemento que é a busca de uma identidade institucional da aprendizagem individual refletindo a identidade profissional. Para a autora, a aprendizagem individual é moldada pelos fatores contextuais. Essas abordagens da psicologia social estão próximas da segunda perspectiva definida por Antonello e Godoy (2010): a aprendizagem vista pela lente da sociologia.

Por essa lente, a aprendizagem é descrita como objeto cultural oriundo de práticas do trabalho cultural. O processo formado por instituições sociais, envolvendo relações sociais é descrito como aprendizagem social, originando-se na participação dos indivíduos em atividades sociais e na reflexividade, separando o conteúdo e o objeto do conhecimento (ANTONELLO; GODOY, 2010), corroborando Casey (2005, p.132) para quem “o processo e o resultado da aprendizagem individual são inerentemente sociais”. Essa perspectiva social, sob a ótica de Antonacopoulou e Chiva (2007), busca explicar qual tipo de contexto social, com foco no grupo e na comunidade, é mais adequado à aprendizagem organizacional, ao invés de tentar entender o processo cognitivo ou as estruturas conceituais.

Essa abordagem também é defendida por Cook e Yanow (1996), que trazem o conceito de cultura, aplicado às organizações, como um grupo de valores, crenças, sentimentos, artefatos, símbolos, metáforas, rituais que é criado, herdado, compartilhado e transmitido dentro de um grupo, distinguindo-o de outros. Esse conceito está em linha com Berger e Luckmann (1985, p.75) ao afirmarem que “os homens em conjunto produzem um ambiente humano, com a

totalidade de suas formações socio-culturais e psicológicas” e, quando o indivíduo reflete sobre sua experiência, procura ajustar os significados em uma estrutura consistente, aumentando essa tendência com o compartilhamento dos significados e com a interação comum. Em decorrência, buscam a legitimação do conhecimento que é definido “como um conjunto de verdades universalmente válidas sobre a realidade” (op. cit., p.93).

A linguagem é descrita, pelos autores, como o principal instrumento e base sobre a qual a legitimação deve ser construída. “A linguagem fornece os meios para a objetivação de novas experiências, permitindo que sejam incorporadas ao estoque já existente do conhecimento, e é o meio mais importante pelo qual as sedimentações objetivadas são transmitidas na tradição da coletividade em questão” (BERGER; LUCKMANN, 1985, p. 96). Essa linguagem está presente no diálogo que, segundo Schein (1993), é condição necessária para uma efetiva ação do grupo, criando referências, linguagens e pressupostos comuns, formando, assim, genuínas subculturas que deverão estar integradas para um trabalho efetivo. Esse pensamento é corroborado por Leite e Aquino (2008) para quem o comprometimento dos indivíduos com os objetivos organizacionais é um pressuposto para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Antonacopoulou e Chiva (2007) apresentam a aprendizagem organizacional como complexidade social, na qual se destaca o papel da tensão que não só caracteriza a natureza dinâmica e explica o processo político da aprendizagem, como também tem o potencial de manter a organização flexível e hábil para mudar em um contexto de incertezas. Nessa análise da aprendizagem como sistema social, os autores destacam dois princípios: esquema-diversidade e interação-interdependência.

Esquema pode ser definido “como um grupo de regras que refletem regularidades na experiência e permitem um sistema para determinar a natureza de uma nova experiência e que faça sentido” (STACEY, 1996, p. 289 *apud* ANTONACOPOULOU; CHIVAS, 2007, p.281). Os esquemas estão refletidos nas rotinas e práticas. Nos sistemas sociais, o comportamento de cada agente é influenciado pelo próprio sistema e pelos outros agentes, gerando, assim, uma diversidade que torna o sistema social viável.

O princípio da interação-interdependência, segundo Antonacopoulou e Chiva (2007), permite a coordenação entre esquema e ação, de forma que permite que a homogeneidade possa emergir da heterogeneidade. Modos de interação são tanto novos padrões de pensamento e ação quanto estruturas sociais que estão em constante evolução fornecendo novas

possibilidades de aprendizagem. Esses autores apresentam três dimensões como base para a aprendizagem, na perspectiva da complexidade social: engajamento em poder e políticas, multiplicidade de níveis de aprendizagem e interconectividade entre forças internas e externas, criando, assim, um contexto da aprendizagem na perspectiva da complexidade social.

Essa complexidade é reforçada por Akgün, Lynn e Byrne (2003) quando apresentam dez componentes da cognição social importantes para o contexto da aprendizagem organizacional: aquisição de informação, implementação da informação, disseminação da informação, não-aprendizagem, pensamento, inteligência, improvisação, *sensemaking*, emoção e memória. Os autores apresentam tais elementos, como um modelo de cognição social interativo que pode ser consciente ou inconsciente para desenvolvimento do processo da aprendizagem organizacional que envolve: processamento de informação, habilidade cognitiva e emoção. O quadro 2 sintetiza esses elementos, seu modo de atuação no processo e sua classificação.

Constructo	Definição para o processo de aprendizagem	Modo	Classificação
<b>Aquisição</b>	Envolve a coleta de dados e informações do ambiente.	Consciente	Processamento de informação
<b>Implementação</b>	Uso da informação na solução de problemas.	Consciente	
<b>Disseminação</b>	Distribuição, transferência e partilha de informações, através de mecanismos formais e informais de comunicação.	Consciente	
<b>Memória</b>	Conhecimentos e habilidades armazenadas como um repositório das decisões passadas.	Consciente	
<b><i>Sensemaking</i></b>	Entendimento compartilhado pela organização de forma comum.	Consciente	
<b>Improvisação</b>	Resposta dada de forma imprevisível ao estímulo apresentado.	Inconsciente	
<b>Pensamento</b>	Um processo de inquérito, visto como a geração de idéias e escolha de alternativas para solução de problemas.	Consciente	
<b>Não-aprendizagem</b>	Eliminação da memória, esquecimento intencional, uma mudança de como a memória é manifestada.	Consciente	
<b>Inteligência</b>	Capacidade de gerar e utilizar estrategicamente o conhecimento por meio da interpretação, manipulação e uso da informação.	Consciente	Habilidade cognitiva
<b>Emoção</b>	Estado interno de como os indivíduos se sentem, em interação social, como medo, orgulho, constrangimento, culpa, ansiedade.	Inconsciente	Emoções

Quadro 2 – Componentes da cognição social

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Akgün, Lynn e Byrne (2003)

O processo de aprendizagem organizacional, sendo composto pelos elementos citados, possui como mecanismo de integração - a cultura organizacional. Segundo Akgün, Lynn e Byrne

(2003, p.955), “a cultura organizacional é um fator de mediação no processo de aprendizagem e é mecanismo de integração de diferentes níveis de aprendizagem”, caracterizando, assim, a aprendizagem organizacional como “um resultado de interações recíprocas dos processos cognitivo e social, embutidas em estruturas, culturas e interações organizacionais” (op. cit., p.862). Essa abordagem está muito próxima da terceira perspectiva apresentada por Antonello e Godoy (2010): a antropológica.

A antropologia direciona o conceito de aprendizagem organizacional no processo de como as pessoas aprendem em estruturas sociais, podendo, assim, esse processo modificar em estruturas e contextos diferentes (ANTONELLO; GODOY, 2010). Segundo as autoras, as contribuições que essa abordagem apresenta podem ser atribuídas à importância de valores e crenças, à identificação da interferência da cultura no processo de aprendizagem, bem com na identificação da dificuldade que o padrão cultural apresenta ao mecanismo de transferência de idéias entre culturas. O foco reside no coletivo, nas ações, na linguagem e nos significados dos artefatos. Ligado diretamente ao processo de interação coletiva, tem-se o elemento poder, sobre o qual é descrita a quarta perspectiva: da ciência política.

Segundo Antonello e Godoy (2010, p.317) a “aprendizagem é percebida como processo político no qual os atores investem muitos esforços para influenciar uns aos outros, interpretar a experiência e tentar construir coalizões internas”. Essa mesma perspectiva é abordada por Antonacopoulou e Chiva (2007, p.278) que indicam a tensão entre as identidades concorrentes, as bases de poder como dimensões chave que sustentam a forma pela qual os agentes interagem. Explicam, assim, “porque a aprendizagem é um processo político e, fundamentalmente, tem o potencial de manter uma organização em tensão ágil, flexível e capaz de mudança no contexto de uma incerteza ambiental”.

Para Lipshitz, Popper e Friedman (2002, p. 88), “a faceta política da aprendizagem organizacional indica as etapas formais e informais tomadas pela administração para promover a aprendizagem organizacional”. Nessas etapas, os autores descrevem as políticas, dando destaque: ao compromisso com a aprendizagem, à tolerância ao erro e ao comprometimento da força de trabalho; às regras; aos procedimentos como expressões concretas dessa perspectiva política da aprendizagem.

De acordo com Antonello e Godoy (2010) poucos estudos apresentam contribuições para a investigação do processo de aprendizagem como mecanismo de associação das identidades organizacionais e individuais às relações de poder. Ao abordar a questão da identidade,

apresenta-se um novo componente nesse processo da aprendizagem, a história, que dá o foco da quinta perspectiva.

A “história tem um efeito de identificação para as organizações”, cuja influência pode ser positiva ou disfuncional (WEBER; BERTHOIN ANTAL, 2001, p. 358, *apud* ANTONELLO; GODOY, 2010). A história pode ampliar o conhecimento coletivo armazenado, bem como promover a aderência a práticas rígidas do passado. (ANTONELLO; GODOY, 2010). Segundo Prange (2001), diferentes histórias e diferentes experiências levam a diferentes necessidades de aprendizagem. Para Célia e Loiola (2001), o desenvolvimento de um *framework* das interpretações das experiências organizacionais destaca a possibilidade de desacordo entre o significado da experiência, da história, sugerindo, assim, o processo de formação da memória organizacional, considerada por Prange (2001) uma das fontes do conhecimento.

A sexta perspectiva apresentada por Antonello e Godoy (2010) é a econômica, na qual a aprendizagem é definida como criação e/ou aquisição de conhecimento cujo interesse é melhorar o desempenho econômico. Eisenhardt e Santos (1991, p.141) consideram a aprendizagem organizacional como fundamental para o pensamento do *Knowledge-Based View* (KBV). Segundo esses autores, “Penrose descreve como o processo de aprendizagem cria novos conhecimentos e forma a base do crescimento das organizações por meio da recombinação dos recursos existentes”. Segundo Antonello e Godoy (2010 p. 319), além desse foco, há também os pesquisadores da inovação que destacaram o processo de aprendizagem organizacional e “realçaram vários tipos de aprendizagem que as organizações empregam e observaram que as organizações tiram proveito de várias fontes internas e externas de aprendizagem. Relacionada a essa abordagem econômica da aprendizagem organizacional encontra-se a sétima abordagem descrita por Antonello e Godoy (2010): a perspectiva da Ciência da Administração.

Antonello e Godoy (2010, p.320) relembram que “Pawlowsk (2001) propõe uma sistematização de abordagens e um modelo que procura auxiliar a ciência da administração e o gerenciamento da aprendizagem nas organizações”. Essa sistematização é composta pela perspectiva cognitivista, da adaptação, da teoria dos sistemas, da cultura, da aprendizagem na ação.

No entanto, Antonello e Godoy (2010, p.322) acrescentam a perspectiva da estratégia/gerencial para a qual a aprendizagem é “uma fonte de heterogeneidade entre

organizações, criando a base para uma possível vantagem competitiva”. Corroboram Crossan, Lane e White (1999, p. 522 – tradução livre) para quem “aprendizagem organizacional pode ser concebida como um dos principais meios de conseguir a renovação estratégica da empresa”, envolvendo a tensão entre assimilar uma nova aprendizagem (*exploration*) e usar o que foi aprendido (*exploitation*). Diante dessa diversidade de abordagens sobre aprendizagem organizacional, no quadro 3 procura-se sintetizar os principais pontos das perspectivas expostas nesse referencial teórico.

		Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem
<b>PERSPECTIVAS</b>	<b>Psicologia</b>	Behaviorista: mudança no comportamento.	- Individual e organizacional. - Por meio do processo de informação.	- Conhecimento reconhecido como potencialmente útil para a organização.
		Cognitivista: criação do conhecimento.	- Individual como mola propulsora da possibilidade da aprendizagem organizacional. - Por meio das experiências subjetivas e objetivas; - Por meio de um processo ativo de interação.	- Indivíduo interage com seu ambiente. - Obtém como resultado o conhecimento; - Transforma a experiência.
		Teoria da ação: Ciclo simples: criação de acertos ou detecção de erros, com mudança de ação. Ciclo duplo: quando há mudança nos valores tanto no nível individual quanto organizacional.	- Aprendizagem organizacional imbricada com o pensamento e ação dos seus indivíduos, que possuem, de forma nata, teorias que norteiam suas ações.	- Para que a aprendizagem aconteça, a organização deve desenvolver um ambiente de confiança na interação entre seus indivíduos. - É necessário que os indivíduos se desprendam do raciocínio defensivo e desenvolvam o raciocínio produtivo.
		Espiral do conhecimento: Socialização; Externalização; Combinação; Internalização.	- O conhecimento é classificado como tácito, pessoal, específico, difícil de ser formulado e comunicado, e como explícito, transmissível em linguagem formal e sistemática.	- Contexto capacitante: intenção, autonomia, caos criativo, redundância e variedade de requisitos. - Lugar no qual o conhecimento é compartilhado, criado e utilizado - Rede de interações determinada pela confiança e pela solicitude.
		Comunidades de práticas: - Compartilhamento do conhecimento; - Soluções de problemas; - Desenvolvimento de experiências.	- Produção ou transformação do conhecimento; - Por meio de sujeitos com e/ou em atividade; - Engajamento espontâneo, informal e autogerenciável.	- Contexto formado pela divisão do trabalho, relação de poder, cultura, ambiente de colaboração e confiança, compartilhamento e práticas comuns, tendo como fonte de aprendizagem a linguagem e os artefatos.

		Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem
<b>PERSPECTIVAS</b>	<b>Sociologia</b>	- Instituições sociais envolvendo participação dos indivíduos em atividades sociais e na reflexividade. - Criação, assimilação, compartilhamento e transmissão, dentro de um grupo, de valores, crenças, sentimentos, artefatos, símbolos, metáforas e rituais.	- Aprendizagem é descrita como objeto cultural oriundo de práticas do trabalho cultural; - Origina-se na participação dos indivíduos em atividades sociais; - Separa o conteúdo e o objeto do conhecimento; - Busca a legitimação do conhecimento; - Por meio da linguagem, do diálogo e do comprometimento.	- Ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas, compartilhamento dos significados e interação comum.
		- Processo político da aprendizagem, como potencial de manter a organização flexível e hábil para mudar em um contexto de incertezas.	- Aprendizagem organizacional como complexidade social, consciente ou inconsciente; - Foco no grupo e na comunidade, ao invés de tentar entender o processo cognitivo ou as estruturas conceituais; - Envolve processamento de informação, habilidade cognitiva e emoção.	- Princípios da complexidade social: esquemas-diversidade e interação-interdependência. - Componentes da cognição social importantes para o contexto da aprendizagem organizacional: aquisição/implementação/disseminação da informação, não-aprendizagem, pensamento, inteligência, improvisação, <i>sensemaking</i> , emoção e memória.
	<b>Antropologia</b>	- Processo de aprendizado em estruturas sociais, podendo modificar em estruturas e contextos diferentes.	- O foco reside no coletivo, nas ações, na linguagem e nos significados dos artefatos.	- Importância de valores e crenças, à identificação da interferência da cultura no processo de aprendizagem, bem com na identificação da dificuldade que o padrão cultural apresenta ao mecanismo de transferência de idéias entre culturas.
	<b>Ciência Política</b>	- Processo no qual os indivíduos influenciam uns aos outros, interpretam a experiência, tentam construir coalizões e indicam tensões entre identidades concorrentes.	- As bases de poder como dimensões chave que sustentam a forma de interação; - Indica as etapas formais e informais tomadas pela administração para promover a aprendizagem organizacional.	- Compromisso com a aprendizagem, tolerância ao erro e comprometimento da força de trabalho.
	<b>Histórica</b>	- Processo de formação da memória organizacional tendo um efeito de identificação para a organização.	- A influência da história pode ser positiva ou disfuncional.	- Diferentes histórias e diferentes experiências levam a diferentes necessidades de aprendizagem. - História como uma das fontes do conhecimento.
	<b>Econômica</b>	- Processo de criação e/ou aquisição de conhecimento.	- Forma a base do crescimento das organizações; - Por meio da recombinação dos recursos.	- Recursos existentes; - Fontes internas e externas de aprendizagem; - Interesse em melhorar o desempenho econômico ou criar inovação.
	<b>Ciência da Administração</b>	- Processo de criação da base para uma vantagem competitiva.	- Perspectiva cognitivista, da adaptação, da teoria dos sistemas, da cultura, da aprendizagem na ação; - Fonte de heterogeneidade entre organizações. - Busca uma renovação estratégica.	- Tensão entre assimilar uma nova aprendizagem ( <i>exploration</i> ) e usar o que foi aprendido ( <i>exploitation</i> ).

Quadro 3 – Síntese das perspectivas da aprendizagem organizacional  
Fonte: Elaborado pelo autor com base no referencial teórico até aqui utilizado

Diante do exposto, nesse breve referencial teórico sobre o tema de aprendizagem organizacional, vê-se sua complexidade enquanto fenômeno que não pode ser entendido, em sua completude, à luz de uma única perspectiva. Faz-se necessária, dessa forma, a investigação do tema sobre a lente de diversas abordagens para a compreensão da contribuição da aprendizagem organizacional para o processo de mudança e transformação organizacional

## **2.2 Mudança e Transformação Organizacional**

Em uma análise do ambiente organizacional, constata-se que a realidade ambiental de hoje é diferente da que as organizações viviam há 50 anos. Como diz Fischer (2002), as organizações vivenciavam, até a década de 70, o chamado paradigma da estabilidade, preconizando a perenidade e a permanência da organização no tempo e no espaço. O período regido por esse paradigma não negava a presença de mudanças, sutis e harmônicas, constantes nas organizações, cujas características da gestão abordavam o controle, a centralização, a limitação da abrangência da mudança e prazo reduzido para implementação das mudanças.

A partir da década de 70, segundo a autora, o modelo de gestão das organizações precisou ser revisto, em virtude das profundas alterações sociais, econômicas e políticas que começaram a afetar o mundo dos negócios. Assim, deu-se a substituição imperiosa do paradigma da estabilidade para o paradigma da transformação organizacional em que “as mudanças não estavam focadas em um elemento da organização, mas tinham um caráter multidimensional.” (FISCHER, 2002, p. 150). Corroboram essa abordagem, Souza, Vasconcelos e Borges-Andrade (2009, p.33) ao salientarem que a “mudança é uma característica de toda organização. É um fenômeno multidimensional devendo ser apreendido nos diversos níveis em que ocorre”. Nesse novo paradigma, a gestão está voltada para o aperfeiçoamento contínuo e não para a estabilidade de padrões, regras ou normas.

Essa mudança de paradigma traz ao universo organizacional um grande desafio, que é encontrar um modelo de gestão adequado. Abrahamson (2006, p. 5) apresenta essa dificuldade quando descreve as posições extremas em que as organizações podem adotar: ser avessa a mudanças ou ser viciada em mudanças. O autor oferece “uma fórmula para uma

mudança sustentável – uma mudança repetida que não afeta a capacidade que possa promover mudanças repetidas.”

Os dois paradigmas, descritos acima, abordam dois conceitos: mudança e transformação. Pode-se identificar, na conceituação filosófica, apresentada por Abbagnano (2003), que esses conceitos trazem, em si, a idéia de uma ação que acontece como um processo de realização, quer seja de mudança como um movimento da realização do que está em potência seja no de transformação como um conteúdo que consiste em possibilidades, mas que trazem, para sua realização, a exigência da formulação em símbolos.

As diferenças que se apresentam nos conceitos a partir daí são grandes, começando pela questão de que, no mundo corporativo atual, as mudanças ambientais estão ocorrendo cada vez mais rápidas, exigindo que as organizações se adaptem com a mesma rapidez a esse ambiente. Fala-se de um processo que não possibilita uma mudança profunda, mas uma mudança incremental. Há o movimento de um estado para outro, no entanto esse movimento não traz profundidade de realização. Quando se fala em transformação, refere-se a um movimento muito mais profundo e duradouro.

Profundo, pois trata de um processo que altera os valores, a maneira de pensar, os modelos mentais, segundo Senge (1999); exige comprometimento nesse processo, ou seja, é necessário que haja o verdadeiro desejo consciente para que a transformação aconteça. Para Fischer (2002, p.154), “o processo de transformação organizacional deve se constituir um eixo gerador de mudanças organizacionais que guardem consistência entre si e estejam sempre voltadas para o desenvolvimento da competitividade interna da organização”.

Diante do caráter multidimensional do conceito de mudança, Wood Jr. (2000 apud BASTOS; SANTOS, 2007, p. 28) define mudança como “qualquer transformação de natureza estrutural, estratégica, cultural, tecnológica, humana ou de qualquer outro componente capaz de gerar impacto em partes ou no conjunto da organização”. No entanto, para este projeto de pesquisa adotar-se-á o conceito abrangente de mudança, proposto por Lima e Bressan (2003, *apud* SOUZA, VASCONCELOS; BORGES-ANDRADE, 2009, p. 34), como

[...] qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais – pessoas, trabalho, estrutura formal, cultura – ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possa ter conseqüências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional.

Segundo Bastos e Santos (2007), com base nesse conceito, a mudança organizacional ocorre tanto no nível macro, quando aborda estruturas e arranjos institucionais, quanto no nível

micro abordando os indivíduos e suas interações. Souza, Vasconcelos e Borges-Andrade (2009, p. 34) caracterizam a mudança organizacional, por meio da abordagem do comportamento organizacional, a partir de três níveis: micro – indivíduo, meso – grupo/equipe e macro – organização e afirmam que “qualquer alteração que afete a organização pode ser considerada como sendo uma mudança”. Além dos níveis em que a mudança ocorre, o contexto se apresenta como um elemento importante.

Segundo Leitão (2010), citando Zarifian (2001), o ambiente de mudança é caracterizado por elementos que podem ser provenientes tanto de demandas do ambiente externo quanto do ambiente interno, como situações imprevistas no ambiente de trabalho. Bastos e Santos (2007, p. 28), tratando da mudança organizacional, dizem que [...] “fatores de natureza política, cultural e ambiental, dentre outros, também interferem na sua definição e implementação”. Essas interferências podem apresentar-se na forma de resistências internas às mudanças.

Segundo Souza, Vasconcelos e Borges-Andrade (2009), algumas mudanças alteram os níveis de lealdade, comprometimento, estresse dos empregados, influenciando no cinismo, satisfação e motivação. Dessa forma, pressupõem-se, segundo Leite e Prieto (2009, p. 20), a necessidade de “mudança nos padrões culturais com implicações no processo de transformação”. Essa mudança de padrões é facilitada quando há criação de um contexto favorável à mudança.

Ainda, segundo Bastos e Santos (2007), criar sentido sobre a mudança interfere nas resistências internas existentes. Nesse sentido, a criação de um contexto favorável deve passar pela eliminação do temor em relação à mudança. Destaca-se, assim, segundo Leite e Prieto (2009), o papel da liderança na criação desse contexto por meio de apoio efetivo, clareza e comunicação da visão, coerência entre discurso e prática, enfrentamento e remoção dos obstáculos, dentre outros. Tal argumento é corroborado por Leitão (2010, p. 253), referindo-se aos processos de mudança, quando diz que “a participação dos empregados nos processos é determinada pelas atitudes dos gestores frente à mudança”.

Segundo Bastos e Santos (2007), esse ambiente é desenvolvido por meio da formação das redes sociais caracterizadas por interações pautadas em comunicação, troca e ajuda mútua, podendo ultrapassar os limites físicos da organização. Essas redes, segundo os autores, podem ser formais, por meio de ligações sociais formais ou padronizadas, ou informais, aquelas nas quais as interações são voluntárias e não prescritas pela organização. O compartilhamento de

significados atribuído à mudança, pelas redes pode afetar o ritmo e os resultados das mudanças. O contexto, dessa forma, favorecerá o processo de transformação.

O processo de transformação organizacional é apresentado por Fischer (2002) em um modelo de quatro etapas: a auscultação que consiste no levantamento e análise de dados visando a caracterização dos processos de trabalho, fluxos de comunicação e interações entre os indivíduos; a concepção, como a etapa de transição entre a constatação de problemas e a construção de uma forma de conceber e implementar as mudanças; a disseminação que é caracterizada pela ampliação da participação, de forma gradativa, dos funcionários no processo de transformação organizacional; e, por fim, a sustentação que consiste em um conjunto de atividades visando efetuar o monitoramento e a avaliação do processo.

Nesse contexto de mudança do paradigma da estabilidade para o da transformação em que estão inseridas as organizações, encontram-se, também, as instituições de ensino superior, cujo eixo central, o processo de ensino-aprendizagem, tem sido influenciado, conforme será abordado a seguir.

### **2.3 Processo de Ensino-aprendizagem**

O fenômeno chamado de globalização apresenta uma sociedade que está repensando seus valores e em transformação vertiginosa, (STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999) e, segundo Andrade, D'Ávila e Oliveira (2004, p. 82), apresentam uma nova fase de acumulação capitalista na qual “o conhecimento e a técnica ganham importância como insumo para a produção, ampliando as possibilidades de competitividade entre os países e organizações”.

Nesse contexto, segundo esses autores, a IES depara-se com um dos grandes desafios que é a formação e requalificação de profissionais para um mercado de trabalho em transformação, o que, segundo Stacciarini e Esperidião (1999) não torna mais possível se manterem os moldes tradicionais de ensino que deixaram de atender às necessidades do educando. Isso corrobora Silva Júnior (1996, *apud* ANDRADE; D'ÁVILA E OLIVEIRA, 2004, p. 82) que considera a universidade *locus* de produção do conhecimento e formação de recursos humanos vivendo o desafio de ampliação e diversificação de sua atuação para atender as demandas colocadas pela complexidade social. Corroborando tais ideias, Camargos, Camargos e Machado (2006, p.2)

analisam os desafios do mercado que exige cada vez mais um profissional com capacidade permanente de aprendizado e com novas habilidades e competências, atribuindo à IES papel fundamental na preparação e capacitação dessa força de trabalho. “Ao desempenhar esse papel, as IES têm de estar sempre atentas, por um lado, às exigências e demandas do mercado e, por outro, à percepção e preferências dos alunos quanto às condições e à qualidade do ensino que lhes está sendo oferecido”.

Diante desse contexto, ainda segundo Stacciarini e Esperidião (1999), o processo de ensino-aprendizagem tem passado por uma transformação em seu conceito: de um ensino tradicional, centrado no professor, para um ensino centrado no indivíduo.

O primeiro supõe que o indivíduo é incapaz de aprender, devendo ser conduzido, o que produz, dessa forma, um fator inibidor da criatividade, da iniciativa, da auto-responsabilidade e da autodireção e gera um aluno memorizador, passivo, sem preparo para desenvolver questões práticas. No segundo, em que o indivíduo é o centro da aprendizagem, enfatizam-se as relações interpessoais buscando-se o desenvolvimento dos interesses e desenvolvimento do aluno, “consideram que ensinar é facilitar a aprendizagem, criando condições para que o outro, a partir dele próprio aprenda e cresça” (HADDAD *et al.*, 1993 *apud* STACCIARINI; ESPERIDIÃO, 1999, p. 60).

Nessa perspectiva, Moreira (1997 *apud* CAMARGO; CAMARGO; MACHADO, 2006, p. 4) apresenta o processo de ensino-aprendizagem como uma rede de relacionamentos composta por quatro elementos que exercem maior ou menor influência no processo: professor, aluno, conteúdo e variáveis ambientais constituídas pelos recursos da IES.

As concepções pedagógicas como definição dos objetivos, organização dos conteúdos, as metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem até os mecanismos de avaliação fazem parte do que Andrade, D’Ávila e Oliveira (2004) chamam de arcabouço que sustentam esse processo.

Segundo Demo (1998 *apud* CAMARGO; CAMARGO; MACHADO, 2006, p. 4) “o processo de ensino-aprendizagem sugere a expressão ‘aprender a aprender’, entendida como um desafio para a pesquisa, professores preparados, alunos motivados e estruturas e recursos adequados”, no qual a atividade de ensinar e aprender ultrapassa a mera atividade de repassar saber.

Após a exposição teórica dos constructos processo de ensino-aprendizagem, mudança organizacional e aprendizagem organizacional, pode-se entender o processo de ensino-aprendizagem como um elemento central para as instituições de ensino superior. As alterações no ambiente em que essas instituições estão inseridas influenciam mudanças ou transformações nesse elemento e a aprendizagem organizacional se apresenta como um constructo que pode contribuir para esse processo de mudança.

Desenvolve-se, no próximo capítulo, a exposição teórica da metodologia utilizada para realização desta pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Segundo Vieira (2004) a metodologia é uma parte extremamente importante, pois é a partir dela que os tópicos de cientificidade (validade, confiabilidade e aplicação) poderão ser devidamente avaliados. Nesta pesquisa foi utilizado o método fenomenológico, inserido na abordagem qualitativa, a estratégia do estudo de caso e as técnicas, baseadas em pesquisas bibliográfica, documental e empírica, com entrevistas semi estruturadas em profundidade e grupo focal para levantamento de dados. Como estratégia de tratamento dos dados utilizou-se a análise documental e a análise de conteúdo.

A abordagem de pesquisa qualitativa “atribui descrição detalhada do fenômeno e dos elementos que o envolvem, aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos, aos significados e aos contextos” (VIEIRA, 2004:15), oferecendo a possibilidade de estudo do fenômeno por diversos métodos, bem como permitindo a flexibilidade na tomada de decisão com o avanço do processo de investigação (MASON, 1996).

Os fundamentos do método fenomenológico se originam no campo da filosofia, no início do século XX, buscando a essência básica ou o significado subentendido fundamental da experiência (CRESWELL, 2007) ou, segundo Vergara (2006) consiste no estudo daquilo que se manifesta como é. Busca o resgate dos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno sob investigação, sendo o relato dos próprios sujeitos, a fonte essencial de dados.

Abbagnano (2003) define três significados em uso para fenômeno: o fato puro e simples, considerado ou não como manifestação do real; objeto do conhecimento humano, qualificado e delimitado pela relação com o homem; e revelação do objeto em si. Fenomenologia é definida, por esse autor, como a ciência que tem como objetivo a descrição daquilo que aparece: do fenômeno. Para Moreira (2004) o objetivo do método fenomenológico é de explorar e desvendar conhecimentos, através da experiência vivida do sujeito e aborda o contexto da descoberta de conhecimentos, enquanto a pesquisa quantitativa aborda o contexto da verificação.

Justifica-se, dessa forma, a escolha do método fenomenológico, tendo como interesse, nesta pesquisa, o contexto de descoberta do fenômeno em si. Moreira (op. cit.:14), destaca como principais estratégias de coleta de dados no método fenomenológico: entrevistas, onde os participantes descrevem verbalmente suas experiências de um fenômeno; descrição escrita de

experiências pelo próprio participante; relatos autobiográficos, em forma escrita ou oral; observação participante.

O desenvolvimento desta pesquisa também contou com a utilização do método de estudo de caso. Segundo Godoy (2006), O método de estudo de caso origina-se, em trabalho qualitativo, no início do século XX, com seu uso diminuído entre 1930 a 1960, quando a Escola de Chicago trouxe de volta o interesse de seu uso. Yin (2010:39-40) definindo o estudo de caso diz:

1. O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando não são claramente evidentes.
2. A investigação do estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados.

Considerando-se as duas partes da definição acima, o estudo de caso deve ser aplicado, primeiro identificando-o como um delineamento na investigação do tema. Isso se dará por meio da formulação da questão de pesquisa, pois, com ela, podem-se buscar as técnicas ou fontes de evidência adequadas para coleta de dados, a exemplo de análise de documentos, entrevistas e grupo focal, as quais ajudarão na identificação de sua resposta. Justifica-se a utilização do estudo de caso pela adequação da questão “como”, sendo os fenômenos estudados contemporâneos e os comportamentos relevantes não podendo ser manipulados. (YIN, 2010).

O caso estudado é uma instituição privada de ensino superior, situada na cidade de São Paulo e que oferece o curso de Bacharelado em Administração, escolhido pelo critério de acessibilidade.

A segunda etapa, pela abordagem dedutiva, consistiu em buscar um referencial teórico que serviu de embasamento à investigação para também auxiliar a busca dessas fontes de evidência. Com base nessa literatura, buscou-se realizar a coleta de dados utilizando-se: pesquisa documental, registro de arquivos, entrevistas em profundidade, semi-estruturadas e grupo focal, fundamentais para a triangulação dos dados coletados, que, segundo Yin (2010), ajuda a abordar problemas potenciais de validade do constructo, pois se terá o mesmo fenômeno com várias avaliações por meio de múltiplas fontes de evidência.

Eisenhardt (1989) defende uma abordagem indutiva para a pesquisa, utilizando o método de estudo de caso, no qual o ideal é desconsiderar quaisquer teorias ou hipóteses para teste antes da análise dos dados, que é o cerne da criação de teorias a partir de estudos de caso. No entanto, Yin (2009) atribui à teoria um papel importante para definição da coleta e da análise de dados. Adota uma abordagem dedutiva, em que o desenvolvimento da teoria é essencial como parte do projeto de pesquisa.

Foi adotada nesta pesquisa, inicialmente, a abordagem dedutiva buscando-se o desenvolvimento de uma revisão da literatura relacionada à aprendizagem organizacional e à mudança, traçando um referencial dos principais autores internacionais e nacionais, com objetivo de servir como um mapa que colabore para o alcance da proposta de pesquisa.

Como sugere Godoy (2006), fazer uma “varredura” pela literatura especializada ajuda a refletir sobre o que já foi pesquisado e publicado na área de interesse, bem como informa os caminhos metodológicos percorridos, ajudando, assim, a mapear pesquisas já desenvolvidas. Contudo, a abordagem indutiva também poderá estar presente caso, com o andamento do trabalho, os dados coletados sugerirem a busca de teoria que melhor corresponda a esses dados, o que, segundo Eisenhardt (1989), possibilita tirar proveito de possíveis novas visões a partir dos dados e obter uma teoria empiricamente válida.

Após a revisão da literatura, foi utilizada a técnica de coleta de dados documental e de registro de arquivos. Vários autores, como Yin (2010), Godoy (2006) e Gil (2009), consideram que o exame de documentos pode trazer contribuições importantes para o estudo de caso. A análise de documentos elaborados pela organização passa a ter informações que auxiliam na coleta de dados mediante observação ou entrevista (GIL, 2009). Segundo Yin (2010), os documentos são úteis e seu uso mais importante é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes.

Como fonte de evidência documental, buscou-se tanto documentos da IES, como discursos do alto escalão organizacional; memorandos; relatórios internos e externos; e documentos administrativos, produzidos por pessoas que vivenciaram o evento estudado, chamados de documentos primários, conforme Godoy (2006), quanto notícias e estatísticas publicadas por terceiros que não estavam presentes na ocasião da ocorrência. As fontes desses documentos poderão ser tanto os arquivos da instituição quanto os disponibilizados pela internet. Teve-se, como sugere Yin (2010), cuidado de confirmar as condições sob as quais as informações foram produzidas bem como sua exatidão.

Dando prosseguimento ao trabalho de coleta de dados, utilizou-se a técnica de entrevista, sendo considerada, por esse último autor, uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso. Pensamento corroborado por Gil (2009) que diz ser a entrevista, por sua flexibilidade, a técnica fundamental de coleta de dados adotada em pesquisas, abordando os mais diversos domínios da vida social. Flick (2004) defende a necessidade de identificar a abordagem adequada a ser aplicada na utilização da entrevista. Os critérios por ele indicados como norteadores do melhor tipo de entrevista a ser utilizado são a abertura das visões do entrevistado em relação ao objeto estudado e a estruturação de coleta de dados.

Dessa forma utilizou-se nesta pesquisa a entrevista semi-estruturada que, segundo Godoy (2006), tem como objetivo compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse, colhendo dados na linguagem do próprio sujeito, possibilitando, ao entrevistador, entender como o entrevistado interpreta aspectos do mundo, enquadrando-se, assim, na abertura descrita por Flick (2004). A estruturação, abordada por esse autor, é formada, na entrevista semi-estruturada, descrita por Godoy (2006), como orientada por um guia tópico que fornece uma linha mestra para as perguntas a serem formuladas, podendo haver, contudo, mudança na sequência estabelecida e visando manter um relato interessante do sujeito. No entanto, o entrevistador deve cobrir todas as questões do roteiro estabelecido.

O roteiro de entrevistas estabelecido para esta pesquisa buscou alinhar os itens de verificação da pesquisa aos objetivos específicos do projeto por meio das questões elaboradas (ver apêndices). Esse roteiro foi submetido a pré teste com quatro sujeitos que não entraram no grupo final de entrevistados, por meio do qual não se constatou necessidade de ajustes. Esse tipo de entrevista, chamada por Gil (2009) de entrevista por pautas, tem como característica o entrevistador fazer poucas perguntas diretas e deixar o entrevistado falar livremente, à medida que se refere às pautas assinaladas sem, contudo, deixar que o entrevistado se afaste da pauta.

Buscou-se uma melhor qualidade nos dados coletados pelo roteiro de entrevista semi-estruturado por intermédio da aplicação da técnica de entrevista em profundidade, classificada por Yin (2010) como um tipo de entrevista na qual o entrevistador pode perguntar ao entrevistado sobre fatos de um assunto, suas opiniões sobre os eventos e, até mesmo, que o entrevistado proponha seus próprios *insights* sobre ocorrências. Podem ocorrer, inclusive, sugestões por parte do entrevistado, de outras pessoas para serem entrevistadas. Flick (2004)

diz que as estratégias para elevar o grau de profundidade são: foco em sentimentos, reafirmação de sentimentos inferidos ou expressos e a referência a situações comparativas.

A definição da base amostral para aplicação das entrevistas individuais seguiu a orientação de Godoy (2006), sem a preocupação da representatividade estatística, característica da pesquisa qualitativa, o que atribui ao pesquisador a flexibilidade de voltar ao campo e ampliar o número ou aprofundar a conversação com os participantes. Gil (2009), corroborando o autor anterior, diz que entrevistas em um estudo de caso não precisam ser numerosas e que o critério é sempre teórico, nunca estatístico. Diz, no entanto, que a entrevista não deve ser dirigida a qualquer um, devendo-se selecionar pessoas articuladas cultural e sensitivamente com o grupo ou a organização, bem como aquelas que possam ser consideradas informantes-chave pela quantidade de informações que possam ter.

Pautado nessa orientação, esta pesquisa, definiu como sujeitos das entrevistas: um diretor, dois coordenadores e nove professores da área de graduação do curso de bacharelado em Administração da Instituição de Ensino Superior (IES). O critério de seleção dos sujeitos da pesquisa foi por acessibilidade, buscando atender aos critérios de que os sujeitos tenham mais de 3 anos de trabalho na instituição; no caso dos professores, que atuassem em áreas distintas do saber. O registro das entrevistas foi feito por meio de gravação direta e anotações realizadas pelo pesquisador durante o processo, sendo esses dados tratados por meio de transcrição das gravações para melhor condição de análise dos dados coletados.

Buscando-se atender aos princípios metodológicos de estudo de caso, envolvendo diversas fontes de evidências, utilizou-se, após as entrevistas, também como técnica de coleta de dados, o grupo focal, constituído por outros seis sujeitos, com os mesmos níveis envolvidos na pesquisa por entrevistas.

O grupo focal é definido por Gil (2009) como um tipo de entrevista em profundidade realizada em grupo, conduzida por um moderador que introduz um tópico a um grupo e direciona a discussão sobre o tema de maneira não estruturada, privilegiando a observação, o registro de experiências e reações dos participantes. Leite *et. al* (2010) diz que a aplicação do grupo focal traz, para a ciência social aplicada, a vantagem de permitir coletar dados em curto espaço de tempo e em quantidade adequada combinando a coleta de dados qualitativos por meio de entrevista individual e observação participante em grupos.

As autoras ainda destacam a inexistência de consenso quanto ao tamanho do grupo focal, destacando que a literatura traz indicações que ficam entre quatro a doze participantes. A recomendação é que seja o pequeno bastante para que todos falem e o grande bastante para que hajam percepções diversificadas. A realização do grupo focal confirmou aspectos da teoria que sugere convidar mais pessoas do que o necessário, pois sempre há imprevistos que dificultam sua presença no grupo. Para este trabalho foram convidadas 14 pessoas, sendo que 11 confirmaram presença, no entanto somente 6 efetivamente compareceram.

O registro do grupo focal foi feito por meio de gravação direta de áudio e vídeo, sendo esses dados tratados por meio de transcrição para melhor condição de análise, e anotações realizadas pelo pesquisador durante o processo de observação da realização do grupo focal.

Procurou-se, ainda, utilizar-se da técnica de observações que, segundo Yin (2010, p. 136), “servem ainda como outra fonte de evidência no estudo de caso” para encontrar dados que ajudem na realização da pesquisa.

A vantagem mais importante, segundo Yin (2010), de se utilizar múltiplas fontes de evidência na coleta de dados na abordagem qualitativa com utilização de estudo de caso é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação, um processo de triangulação e corroboração (ver fig. 2). Gil (2009) descreve quatro tipos de triangulação: de dados, de pesquisadores, de teorias e de métodos que se refere à utilização de mais de um método para corroborar os dados, afirmando que a modalidade de triangulação de métodos é a mais utilizada nos estudos de caso. Para esse último autor, em se tratando de múltiplas fontes de evidência, para assegurar a validade dos dados, além das várias técnicas de coleta de dados, tem-se diversidade de fontes de informação, cabe também a triangulação de dados.

Segundo Yin (2010) é a triangulação desses dados que encoraja a coleta de informações de fontes diversas que visem corroborar o mesmo fato ou fenômeno. Caracterizada quando os eventos ou fatos do estudo de caso foram apoiados por mais do que uma fonte de evidência. Isso significa que não é simplesmente coletar dados por diversas fontes, mas realmente efetuar um cruzamento desses dados buscando um melhor entendimento do fenômeno estudado.

A análise dos dados, em pesquisas qualitativas, segundo Creswell (2007), consiste da preparação e organização dos dados para análise, reduzindo os dados em temas por meio de um processo de codificação para representar os dados em figuras, tabelas ou uma discussão.

Yin (2010, p.154) define a análise de dados no exame, na categorização, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinações de outra forma, para tirar conclusões baseadas empiricamente.

Figura 2 - Convergência dos dados na triangulação por meio das técnicas de coleta de dados associadas aos objetivos específicos  
Fonte: elaborada pelo autor

A atividade de análise de dados é considerada complexa e difícil por diversos autores, como Godoy (2006), Creswell (2007), Gil (2009) e Yin (2010), por não ter técnicas bem definidas. Yin (2010) descreveu quatro estratégias gerais e cinco técnicas específicas para análise de dados em estudo de caso (Ver quadro 4).

Como descrito anteriormente, esta pesquisa não adotou uma abordagem de estudo de caso totalmente indutiva ou totalmente dedutiva. Com base nesse princípio, adotou-se, dentre as estratégias descritas por Yin, a de contar com proposições teóricas que deram forma ao plano de coleta de dados, refletindo um conjunto de questões de pesquisa, revisões da literatura, bem como a estratégia de repensar o que é dito pelo autor sobre definir e testar explicações rivais que geralmente funcionam com as demais estratégias.

Visando complementar as estratégias gerais, buscou-se a utilização das técnicas de análise: técnica da combinação de padrão, que segundo Yin (2010), é uma das técnicas mais desejáveis para análise de estudo de caso, pois pode fortalecer sua validade interna pelos resultados da análise, se houver coincidência entre os padrões; bem como a técnica de análise

	<b>Tipo</b>	<b>Conceito</b>
<b>Estratégias Gerais</b>	<b>Contando com proposições teóricas</b>	As proposições teóricas são base do objetivo original da pesquisa, dando forma ao plano de coleta de dados, ajudando a prestar atenção a determinados dados e ignorar outros
	<b>Desenvolvimento da descrição do caso</b>	Desenvolver uma estrutura teórica a organização do estudo de caso. Serve como alternativa às dificuldades de se fazer a estratégia funcionar. Ajuda a identificar relações causais a serem analisadas.
	<b>Uso de dados quantitativos e qualitativos</b>	Submissão dos dados às análises estatísticas, no entanto os dados qualitativos permanecem centrais a todo o estudo de caso. Os dados quantitativos podem ser relevantes para cobrir componentes em eventos que o estudo tenta explicar ou podem ser integrados a uma unidade de análise mais ampla.
	<b>Pensando sobre explicações rivais</b>	Estratégia que tenta definir e testar explicações novas que podem ser apresentadas por qualquer uma das estratégias anteriores: hipóteses rivais apresentadas pela proposição teórica; estruturas descritivas rivais, produzidas pela descrição do caso ou condições rivais como parte do uso dos dados quantitativos e qualitativos.
<b>Técnicas Analíticas</b>	<b>Combinação de Padrão</b>	Comparar um padrão com base empírica com um padrão previsto. Havendo coincidência entre os padrões, os resultados podem ajudar a fortalecer a validade interna do estudo de caso. Pode-se ter como padrões: padrões simples (variedade mínima de variáveis dependentes ou independentes); explicações rivais ou, ainda, variáveis dependentes não equivalentes como padrão
	<b>Construção da Explicação</b>	Tem como objetivo analisar os dados do estudo de caso construindo uma explicação sobre o caso. Tem como elemento explicar um fenômeno estipulando um conjunto presumido de elos causais que podem ser complexos e difíceis. É resultado de uma série de interações.
	<b>Análise de Séries Temporais</b>	Pode seguir muitos padrões que quanto mais intrincados e precisos forem, mais a análise de séries temporais proporcionará uma base firme para as conclusões do estudo de caso. A análise pode ser classificada em: séries temporais simples; séries temporais complexas; e cronologia.
	<b>Modelos Lógicos</b>	Estipula deliberadamente um encadeamento de eventos durante um período longo de tempo. Consiste em combinar, em estágios sequenciais, eventos empiricamente observados com eventos teoricamente previstos. Os modelos variam, principalmente, de acordo com as unidades de análise e podem ser classificados em: modelo lógico do nível individual; do nível organizacional; e no nível de programa.
	<b>Síntese Cruzada dos Casos</b>	Aplica-se à análise dos casos múltiplos.

Quadro 4 - Síntese estratégias gerais e técnicas analíticas para análise de dados

Fonte: Elaborado pelo autor adaptado de Yin 2010

de séries temporais buscando a análise dos eventos cronológicos cujo uso é justificado quando o autor (2010) diz que não se deve pensar no alinhamento dos eventos em uma cronologia apenas como recurso descritivo, mas como procedimento que pode ter a finalidade analítica de investigar os eventos causais presumidos.

Com base nessa técnica buscou-se encontrar desde o início da coleta de dados documentais condições para se estabelecer os critérios de seleção dos eventos significativos para este estudo, o que corrobora a abordagem de que o trabalho de pesquisa é cíclico em suas etapas.

Para contribuir com o processo de análise dos resultados, adotou-se também a técnica do modelo lógico do nível organizacional definida por Yin (2010) como técnica que consiste em combinar eventos empiricamente observados com eventos teoricamente previstos, seguindo estágios sequenciais que a diferencia da técnica de combinação de padrões.

Para dar continuidade à fase de análise de dados, tomou-se como base para este trabalho os procedimentos descritos por Creswell (2007) em seu modelo de Espiral de Análise de Dados (ver na figura 3).

Em seu modelo, o autor descreve o primeiro *loop* do espiral como gestão dos dados, caracterizado como o procedimento pelo qual o pesquisador começa o processo por meio da organização seus dados. Utilizou-se, nesse primeiro procedimento, o programa de computador Atlas-ti como uma ferramenta útil para início do trabalho com os dados, por meio da transcrição dos dados para organização da base de dados.

O segundo *loop* busca construir um sentido à base de dados por meio da leitura, por diversas vezes, do que foi transcrito, fazendo marcações por frases, em palavras que ajudam nesse processo de exploração da base de dados.

O terceiro *loop* abrange a descrição, a classificação e a interpretação dos dados. Segundo Creswell (2007, p.151), nessa etapa o pesquisador “descreve em detalhes, desenvolve temas ou dimensões por meio de algum sistema de classificação e fornece uma interpretação à luz de sua própria visão ou nas perspectivas da literatura”.

Na fase do último *loop*, o pesquisador apresenta os dados criando uma imagem visual sendo em formato de tabela, matriz, diagramas ou outra forma de apresentação, podendo, também, ser utilizadas metáforas para análise dos dados.

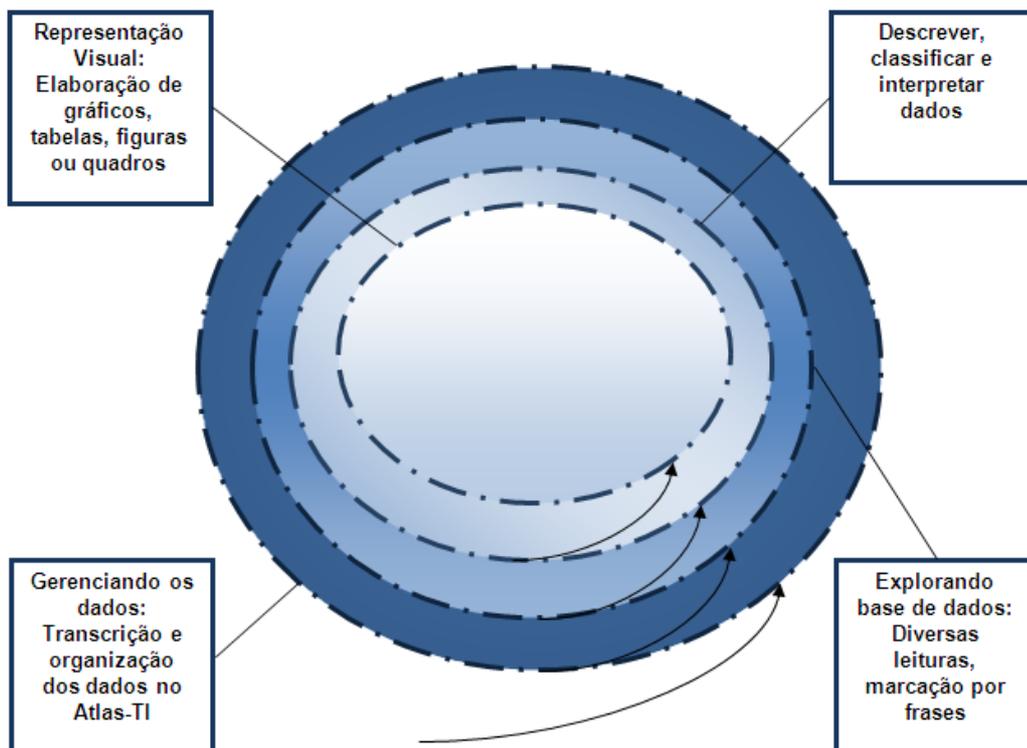


Figura 3- Espiral de Análise de Dados  
 Fonte: Elaborada pelo autor adaptado de Creswell (2007)

O processo de análise de dados foi complementado com os procedimentos de análise de conteúdo descritos por Bardin (2010) nos três pólos cronológicos: pré-análise; exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Dessa forma, os dados foram interpretados a partir da categorização e da codificação.

Inicialmente foram criadas as categorias fechadas, *a priori*, conforme Vergara (2005), com base na literatura e nos objetivos específicos. Com o andamento da pesquisa, subcategorias foram sendo criadas, o que Vergara chama de grade aberta ou *a posteriori*, formando, assim, o que a autora chama de grade mista de categorias.

A escolha da metodologia descrita neste capítulo tem como objetivo obter resposta à questão de pesquisa que seja pautada no rigor científico para este trabalho.

#### **4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

Neste capítulo serão apresentados os dados coletados em uma instituição privada de ensino superior, situada na cidade de São Paulo e que oferece o curso de Bacharelado em Administração pautado em Plano Pedagógico do Curso contemplando diversas disciplinas, bem como projetos de extensão e de pesquisa. O curso é configurado em oito semestres letivos.

A apresentação dos dados foi estruturada buscando-se considerar a sequência dos objetivos específicos do trabalho. Sendo assim, os dados foram classificados em cinco partes: ciclo de construção do conhecimento na IES; processo de aprendizagem na IES; fatores inibidores e fatores facilitadores ao processo de aprendizagem na IES; cultura de aprendizagem da IES; mudanças no processo de ensino-aprendizagem na IES.

Dentro de cada uma dessas classificações, os dados foram organizados por categorias de itens de verificação, conforme estabelecido no roteiro de entrevistas, previamente testado. Seguindo esse critério os dados foram agrupados e apresentados separadamente, de acordo com as técnicas de coleta: entrevistas individuais, grupo focal e análise de documentos, de registros de arquivos e observações.

Buscou-se analisar, nessa categoria, o ciclo de construção do conhecimento por meio da verificação da produção, da assimilação e da transmissão do conhecimento. Dessa forma, apresentam-se, no quadro 5, alguns fragmentos extraídos das entrevistas individuais.

<b>Fragmentos das mensagens das entrevistas</b>	
<b>Ciclo de Construção de Conhecimento na IES</b>	<b>Produção do Conhecimento</b>
	<p>“[...] O conhecimento é constituído face às ementas e normas [...]”</p> <p>“[...] se constrói conhecimento em cima daquilo que já está predeterminado a se apresentar aos alunos [...]”</p> <p>“[...] a questão da produção do conhecimento hoje, vejo que as revistas, os periódicos, as teses, dissertações estão sendo mais incentivadas do que antes [...]”</p> <p>“[...] a própria busca de artigos, de revistas periódicas, é claro com a classificação de relevância, é o caminho mais indicado para isso [...]”</p> <p>“[...] me remete a pensar que se o que eu estou fazendo está me gerando aprendizado [...]”</p> <p>“[...] A partir do momento que uma instituição de ensino promova cursos, palestras, seminários, eventos, programas de iniciação científica. Todas essas atividades que o professor está envolvido, isso contribui para o seu enriquecimento intelectual [...]”</p> <p>“[...] a produção acadêmica é muito importante, o conhecimento, dentro da universidade tem de ser o conhecimento voltado para geração de novas idéias e não apenas à reprodução de idéias [...]”</p> <p>“[...] o docente, ele repassa seu conhecimento por meio de sua formação acadêmica aliado à sua formação profissional.”</p>
	<b>Assimilação do Conhecimento</b>
	<p>“[...] A cada semestre temos uma renovação do conhecimento, tudo que é apresentado é, de alguma forma, aproveitado para gerar novo conhecimento.”</p> <p>“[...] no momento em que nós recebemos as informações, já tomamos as ações que temos que tomar a partir dessas informações [...]”</p> <p>“[...] Um caminho dos próprios professores é se aperfeiçoar, não só nas disciplinas, mas com programas pedagógicos que nós observamos [...]”</p> <p>“[...] eu acho que a universidade está assimilando muito bem essas mudanças [...]”</p> <p>“[...] nós temos que encantar o aluno, por mais que queiramos nos dedicar, tendo conhecimento técnico, se não mostrarmos motivação para esse aluno, ele não vai tanto quanto nós gostaríamos que ele assimilasse [...]”</p> <p>“[...] ao mesmo tempo, que se prepara, ele consegue, dessa forma, produzir um trabalho muito mais eficiente e muito mais eficaz [...]”</p> <p>“[...] tomar ciência da evolução que esse professor está tendo do ponto de vista de melhorar a sua intelectualidade [...]”</p>
	<b>Transmissão do Conhecimento</b>
	<p>“[...] o conhecimento é transmitido por um canal de comunicação, por exemplo, os coordenadores, os colegas [...]”</p> <p>“[...] Existe um intercâmbio, uma relação muito bacana em termos de troca de aprendizado [...]”</p> <p>“[...] para você saber transmitir o conhecimento não basta só você ter o conhecimento, você tem que buscar um canal diferenciado [...]”</p> <p>“[...] o professor para conseguir transmitir esse conhecimento ele tem que estar se reciclando sempre [...]”</p> <p>“[...] a instituição pode aproveitar desse conhecimento adquirido e multiplicá-lo. Há um processo de multiplicação do saber [...]”</p> <p>“[...] Quanto maior for essa integração do professor com a organização de um curso, com eventos que fazem parte dessa organização, eu acredito que o processo de ensino-aprendizagem se materializa por esses caminhos também.”</p> <p>“[...] Precisamos ter canais de comunicação das mais variadas formas. De tal forma que permita a multiplicação do saber [...]”</p> <p>“[...] Acredito que a instituição que tem o propósito de promover, por exemplo, eventos acadêmicos, eventos científicos, feiras, congressos. Eu acredito que é um bom caminho para viabilizar a transmissão do conhecimento também [...]”</p> <p>“[...] a promoção de debates, a promoção de conferências entre o corpo docente da própria instituição, eu acho que é um mecanismo da transferência de saber [...]”</p>

Quadro 5 - Fragmentos de mensagens – Ciclo de Construção do Conhecimento

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A formação do processo de aprendizagem na IES, segunda categoria, foi buscada por meio da verificação da ocorrência de aprendizagem de ciclo simples, de aprendizagem de ciclo duplo, da formação do espiral do conhecimento, bem como de elementos que caracterizam comunidades de aprendizagem. Tais dados são apresentados no quadro 6.

Fragmentos das mensagens das entrevistadas	
<b>Processo de Aprendizagem na IES</b>	<b>Aprendizagem Ciclo Simples</b>
	<b>Aprendizagem Ciclo Duplo</b>
	<b>Espiral do Conhecimento</b>
	<b>Comunidade de Práticas</b>

Quadro 6 - Fragmentos de mensagens – Processo de Aprendizagem na IES  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Na categoria processo de aprendizagem é vista a caracterização desse processo pela presença de elementos facilitadores, bem como, de elementos inibidores a esse processo. A verificação de tais elementos é mostrada no quadro 7.

<b>Fragmentos das mensagens das entrevistas</b>	
<b>Fatores Facilitadores</b>	<p>“[...] nós temos uma parceria muito grande entre os docentes [...]”</p> <p>“[...] Os professores se dispõem, muito abertamente, a receber um professor novo, a ajudá-lo, pelo menos a maioria dos nossos professores [...]”</p> <p>“[...] Tem essa postura mesmo de acolhimento.”</p> <p>“[...] a confiança é bastante grande [...] há uma confiança sim, da instituição conosco [...]”</p> <p>“[...] uma coisa importante, que eu percebo na IES, na qual eu leciono, é que, com relação aos proprietários da instituição, a integração é imediata [...]”</p> <p>“[...] a maioria dos nossos professores é receptiva, os coordenadores também são receptivos.”</p> <p>“[...] nós conseguimos identificar no trabalho, o apoio dos amigos [...]”</p> <p>“[...] eu tenho visto que tem uma confiança por parte dos que já estão no campus, são mais antigos, em disponibilizar material de apoio, transparência, auxiliar na forma até de como conduzir o trabalho [...]”</p> <p>“[...] a solicitude é espontânea, eu acredito que a solicitude vem porque não existe essa preocupação de você passar uma informação e você perder o seu cargo de professor para outro colega que está chegando. [...]”</p> <p>“O diálogo no nível horizontal é um dos melhores possíveis [...]”</p> <p>“[...] eu percebo na própria IES, a parceria dos professores é muito grande [...]”</p> <p>“[...] Todos são muito solícitos dentro da instituição, pelo que eu posso sentir. [...]”</p> <p>“[...] eu acho que o diálogo aqui dentro existe bastante, basta você procurar. Basta você ter vontade de ir lá e discutir.”</p> <p>“Solicitude é uma característica da instituição. Acho que é um valor dela [...]”</p> <p>“[...] todos que são professores têm comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, acho que é sem exceção aqui [...]”</p>
<b>Fatores Inibidores</b>	<p>“[...] a nossa própria estrutura às vezes nos engessa um pouquinho [...] A estrutura é muito grande.”</p> <p>“[...] toda instituição de grande porte, como a nossa, sofre um pouquinho na questão da comunicação [...]”</p> <p>“[...] essa questão da comunicação, quanto mais pessoas envolvidas, mais complexa [...]”</p> <p>“[...] todos precisam falar a mesma língua. Então fica um pouco difícil em função da quantidade de professores e da quantidade de campus que a IES tem [...]”</p> <p>“[...] a IES de lá para cá expandiu, cresceu demais. E alguns profissionais, que estão entrando agora, ainda não conhecem, de fato, qual é essa cultura [...]”</p> <p>“[...] nem sempre você pode fazer isso porque você está limitado a regras institucionais [...]”</p> <p>“[...] nós vemos alguns egos elevados, no contexto, dentro da própria área [...]”</p> <p>“[...] essa questão do individualismo, do jogo de egos, eu acho que isso atrapalha bastante e a própria falta de uma situação institucional constante para integrar [...]”</p> <p>“[...] com o tempo que nós temos hoje, encontramos o próprio colega, o próprio professor que leciona a mesma área, ele é muito escasso [...]”</p> <p>“[...] essa relação de poder ainda, dentro da organização, em algumas situações, ainda muito isoladas, elas atrapalham um pouco o processo. Porque inibem até, certa forma, algumas práticas que eu acredito ser de grande valia para você difundir esse conhecimento.”</p> <p>“[...] temos um problema muito sério que é o tamanho da instituição como um todo [...]”</p> <p>“[...] eu vejo isso uma fragilidade na comunicação [...]”</p> <p>“[...] vejo uma necessidade de uma aproximação da direção, dos diretores, mais com os professores [...]”</p> <p>“[...] esse contato, é feito apenas em reuniões de departamento, ou quando você precisa procurá-los, eu acho que deveria ter uma aproximação maior [...]”</p> <p>“A instituição, devido ao tamanho é burocrática, tem suas normas e procedimentos [...]”</p>

Quadro 7 - Fragmentos de mensagens – Fatores Facilitadores e Fatores Inibidores do Processo de Aprendizagem  
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A verificação da categoria cultura de aprendizagem na IES é apresentada por meio de alguns fragmentos extraídos das entrevistas no quadro 8.

Fragmentos das mensagens das entrevistas	
<b>Cultura de Aprendizagem na IES</b>	<p style="text-align: center;"><b>Fragmentos das mensagens das entrevistas</b></p>
<b>Valores, Crenças, Artefatos, Símbolos</b>	<p>“[...] tem alguns valores aqui que são muito fortes [...]”</p> <p>“[...] tudo que é feito aqui dentro é feito com amor e com esse carinho, com esse acolhimento [...]”</p> <p>“[...] O que para mim sempre foi falado em reuniões, sempre foi cumprido [...]”</p> <p>“[...] prevalece aí uma característica que é muito pessoal do próprio dono, nessa questão de integrar, de fazer parte [...]”</p> <p>“[...] eu acho que, esses valores, de certa forma, se apresentam um pouco ocultos, não na clareza que eu julgo que deversem [...]”</p> <p>“[...] Essa preocupação é muito mais eminente, ela é muito mais forte hoje, de verificar se realmente você está gerando alguma transformação no indivíduo [...]”</p> <p>“[...] a instituição já tem 50 anos, uma cultura organizacional já está enraizada, já está embutida [...]”</p> <p>“[...] a cultura aqui é bem tranquila. Eu já trabalhei em outras instituições, eu vejo que aqui é bem humanizado. Acho que está imbuído até no conceito da missão da IES, formar o jovem cidadão. E o professor também corresponde com isso.”</p> <p>“[...] percebo que como instituição eles procuram sempre buscar uma melhoria contínua com um canal muito aberto nessa busca de melhoria.”</p> <p>“[...] a reitoria procura sempre transmitir a missão, valores, em encontros, congressos em que nós participamos [...]”</p> <p>“na IES, a união, a cortesia por parte dos colegas, dos pares é grande. A agilidade em algumas mudanças. Um dos valores que eu acho bastante importante é o zelo que, aí é o mantenedor quem tem com o corpo docente. A realização de festas, de confraternização, de convenções, fazendo com que uma convenção em que você tem um tema de atualização ou de integração se torne momento de lazer prazeroso por parte dos colaboradores. Eu acho isso fantástico.”</p> <p>“[...] eu vejo que a IES preza muito pelo relacionamento dela com os professores, muito aproximado com seus colaboradores [...]”</p> <p>“Eu sinto que há uma vontade de mudança muito grande por parte da pró-reitoria [...]”</p> <p>“[...] essa contradição entre artefato e o valor que se pede acaba reforçando essa dúvida em relação a que valor realmente eu tenho que seguir [...]”</p>

Quadro 8 - Fragmentos de mensagens – Caracterização da Cultura de Aprendizagem na IES

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Os dados apresentados nos quadros 5 a 8 representam alguns dos diversos fragmentos extraídos das entrevistas realizadas na IES com diretor, coordenadores e professores do curso de Bacharelado em Administração, todos com mais de 4 anos na instituição. Com esses sujeitos se buscou evidenciar a presença de elementos relacionados com o constructo da Aprendizagem Organizacional, tomando-se por base o referencial teórico desenvolvido.

Envolvendo o constructo Mudança Organizacional, as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem na IES foram categorizadas e os fragmentos dos discursos dos entrevistados são apresentados no quadro 9.

Fragmentos das mensagens das entrevistas	
<b>Mudança no Processo Ensino-aprendizagem</b>	<b>Identificação das mudanças</b>
	<p>“[...] um novo evento que nós temos hoje que é o fórum de sustentabilidade e empreendedorismo, essa idéia surgiu a partir de uma feira, de um aluno.”</p> <p>“[...] outro programa também, desenvolvendo comunidades, que está ainda sendo aplicado como piloto [...]”</p> <p>“[...] do EAD de administração [...]”</p> <p>“[...] a mudança de quatro avaliações para três. Isso foi colocado depois que todo o trabalho foi feito de pensamento, de documentação, aí foi passado para nós.”</p> <p>“[...] exemplo, o mestrado, pós, o diferencial, recursos inovadores, como o próprio EAD procurando estabelecer um canal de comunicação mais inovador, mais dinâmico [...]”</p> <p>“[...] módulos que o aluno no meio do semestre já recebe diplomas. Dois ou três diplomas, um diferencial de <i>marketing</i>. Fez o aluno buscar a IES por um diferencial.</p> <p>“Sistema de avaliações. Esse sistema agora que o aluno tem a média global [...]”</p> <p>“[...] a instituição evoluiu em outros campos do saber, como a formatação de cursos de pós-graduação, a formatação de cursos de educação a distância [...]”</p> <p>“[...] o fato de exigir do professor que ele tenha o mestrado, que ele tenha o doutorado, que ele faça, construa uma produção científica, eu acho isso uma mudança de valor bastante relevante, bastante produtivo, bastante instigador para o profissional [...]”</p> <p>“[...] Atualmente a instituição trabalha com o conceito de núcleos por disciplinas. Eu enxergo aí, uma evolução significativa, porque através desse trabalho de nucleação, de núcleo de disciplinas pode, efetivamente, ocorrer uma integração maior entre os professores [...]”</p> <p>“[...] a formatação dos núcleos por disciplina, isso faz parte de uma exigência do MEC [...]”</p> <p>“[...] hoje existe um aperfeiçoamento que é uma prova integrada discursiva, ou melhor, dissertativa que também foi uma solicitação também da área acadêmica, de alguns professores [...]”</p> <p>“[...] acho interessante a idéia da formação do professor do futuro que mostra um pouquinho dessas técnicas de mostrar aos futuros profissionais como aprender [...]”</p> <p>“[...] o surgimento do nosso programa de mestrado e doutorado que tem uma nota excelente no MEC hoje, é a principal vitrine da instituição, eles estão prezando por aquilo, eles estão realmente querendo fazer um trabalho interessante [...]”</p> <p>“Já criou inúmeras inovações, uma série de novos projetos, de novos produtos, de pesquisas acadêmicas oriundas disso [...]”</p> <p>“[...] Principalmente eu acho que essas mudanças ocorreram a partir do primeiro momento que eles passaram a oferecer os cursos de mestrado e doutorado gratuito. Eu acho que lá foi uma quebra de paradigmas diante das universidades particulares.”</p>

Quadro 9 - Fragmentos de mensagens – Mudanças no Processo Ensino-Aprendizagem  
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Como indicado na metodologia, a coleta de dados contou também com a realização de um grupo focal constituído por 6 pessoas. Os dados coletados por meio desse grupo focal são apresentados, seguindo-se a mesma categorização dos dados coletados por meio das entrevistas individuais, no quadro 10.

	<b>Categorias</b>	<b>Fragments das Mensagens do Grupo Focal</b>
<b>Ciclo de Construção do Conhecimento</b>	<b>Produção do Conhecimento</b>	“[...] a construção do conhecimento acontece no processo de interação. Ela acontece na biblioteca, na sala de aula, na sala dos professores, entre amigos. O conhecimento é construído na interação.” “[...] a IES enquanto instituição também constrói o seu conhecimento com as pessoas que estão aqui dentro, com seu contexto com a comunidade. Temos o professor que constrói seu conhecimento por meio de suas pesquisas, de sua interação com a instituição, com outros professores, com os alunos [...]”
	<b>Assimilação do Conhecimento</b>	“Esse construir juntos, é uma coisa que é da instituição e que as pessoas que aderem a isso, quem tem afinidade com isso, levam isso a frente.”
	<b>Transmissão do conhecimento</b>	“[...] Quando há alunos mais velhos esses alunos ajudam com a troca de experiências, compartilham suas experiências de vida com os colegas.”
	<b>Aprendizagem ciclo simples</b>	“[...] receber uma disciplina nova, promove o desenvolvimento do professor. [...]”
<b>Processo de Aprendizagem na IES</b>	<b>Aprendizagem de ciclo duplo</b>	“Se nós tivéssemos vivenciado só coisas favoráveis nós não teríamos nos tornado o que nós nos tornamos, certamente.”
	<b>Espiral do Conhecimento</b>	“[...] Um exemplo é o material de apoio que elaborei, quando entrei. Esse material existe até hoje, foram várias contribuições, isso é fantástico.”
	<b>Comunidades de prática</b>	“[...] você aprende na prática [...]” “Em reunião, coordenador, por exemplo, quando tinha um professor novo ele dizia: qual a matéria que você vai lecionar? Então encaminhava aos professores da disciplina para ajudar e compartilhar material.”
	<b>Fatores Facilitadores e Inibidores ao processo de aprendizagem</b>	“[...] Essa acolhida que a gente tem é diferenciado. E ainda tem, entre nós existe esse carinho. E esse compartilhar [...]” “liberdade de atuação.”
<b>Cultura de Aprendizagem na IES</b>	<b>Fatores Inibidores</b>	“velocidade, tempo ou sobrecarga do professor.” “[...] ainda há um descolamento entre o ensino a pesquisa e a extensão. [...]”
	<b>Valores, crenças, símbolos e artefatos</b>	“[...] construção do conhecimento ocorre quando ela encontra significado, sintonia com aquilo que são os valores da instituição.”
<b>Mudança no Processo Ensino-aprendizagem</b>	<b>Identificação das mudanças</b>	“a dificuldade que os alunos chegam, [...] todo semestre ela se repete e se modifica, nenhuma turma é igual a outra, ela se repete e se intensifica.”; “Para cada um desses alunos o aprendizado acontece de forma diferente.” “O programa do futuro professor” - “Quando ela se tornou universidade” “mudança de diretoria gerencial, de uma diretoria pequena para uma diretoria grande”

Quadro 10 - Fragmentos de mensagens do grupo focal  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Com vistas à triangulação, apresentam-se os dados coletados por meio de análise de documentos, registro de arquivos e observações no quadro 11.

	<b>Categorias</b>	<b>Fragmentos das Mensagens dos documentos, arquivos e observações</b>
<b>Ciclo de Construção do Conhecimento</b>	<b>Produção do Conhecimento</b>	“[...] construam o conhecimento e o apliquem no aprimoramento contínuo da sociedade e das futuras gerações.” “No momento, a instituição mantém mais de 40 grupos formados por professores e alunos pesquisadores, todos certificados junto ao Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia (CNPq), cuja produção científica vem alcançando grande destaque no meio educacional.”
	<b>Assimilação do Conhecimento</b>	Ausência de fragmentos nos dados coletados
	<b>Transmissão do conhecimento</b>	“[...] a instituição investe em recursos tecnológicos a fim de facilitar a transmissão de informações [...]”
<b>Processo de Aprendizagem na IES</b>	<b>Aprendizagem ciclo simples</b>	“Por essa razão, penso que a Avaliação Institucional não apenas informa, mas, sobretudo, forma os envolvidos nos processos avaliativos, plasmando a cultura institucional e incorporando-a às rotinas acadêmicas sem matizes de punição ou premiação.”
	<b>Aprendizagem de ciclo duplo</b>	“Os métodos de ensino utilizados devem propiciar o diálogo, respeitar os interesses e os diferentes estágios do desenvolvimento cognitivo dos nossos alunos para favorecer a autonomia e a aprendizagem, visando não apenas o “aprender a fazer”, mas, sobretudo o “aprender a aprender” e o “aprender a ser e a conviver”.
	<b>Espiral do Conhecimento</b>	“Em 2000, a IES patrocinou cursos de Avaliação Institucional na UNB para um grupo de professores e gestores envolvidos com esse processo que socializaram o curso com os demais professores da IES [...]”
	<b>Comunidades de prática</b>	"Desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho “É pelo exemplo do professor, pela sua práxis, que despertamos o espírito de pesquisador.”
<b>Fatores Facilitadores e Inibidores ao processo de aprendizagem</b>	<b>Fatores Facilitadores</b>	“Pensar em novas formas de comunicação servirá como plataforma ao acesso do conhecimento, é uma constante preocupação defendida pelo projeto de ensino da IES”
	<b>Fatores Inibidores</b>	“Dificuldade da comunicação pelo tamanho da IES” “Disputa de poder e egos elevados”
<b>Cultura de Aprendizagem na IES</b>	<b>Valores, crenças, símbolos e artefatos</b>	“[...] a concretização de um sonho iniciado há 50 anos atrás – o de democratizar o acesso de ensino de qualidade.” “Com valores como igualdade, qualidade, democracia e humanismo, a IES está voltada para a formação de profissionais competentes e preparados para um mercado de trabalho cada vez mais competitivo.”
<b>Mudança no Processo Ensino-aprendizagem</b>	<b>Identificação das mudanças</b>	Programa de Educação Tutorial – PET Projetos de Extensão do curso de Administração “[...] um DINTER para a formação de doutores [...]”

Quadro 11 - Fragmentos de mensagens de documentos, registros e observações

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Os dados apresentados nos quadros 5 a 11 representam alguns fragmentos extraídos do que foi coletado por intermédio de todas as técnicas utilizadas. No próximo capítulo será feita a análise e a discussão dos dados à luz das perspectivas teóricas que fundamentaram esta dissertação.

## 5 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao serem analisadas as sete abordagens expostas por Antonello e Godoy (2010), pôde-se identificar, cada uma delas, presentes nas respostas dos entrevistados. No entanto o foco principal desta pesquisa recai sobre as abordagens da Psicologia e da Sociologia, utilizando-se as demais perspectivas para melhor entendimento do fenômeno estudado.

Os dados coletados serão analisados à luz de cada uma das perspectivas trazidas na fundamentação teórica desta dissertação. Nos quadros 12 a 15 abordou-se a perspectiva da Psicologia. O quadro 12 detém-se nas abordagens da psicologia behaviorista e cognitivista.

	Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
Perspectiva da Psicologia 1	Behaviorista: mudança no comportamento.	- Individual e organizacional. - Por meio do processo de informação.	- Conhecimento reconhecido como potencialmente útil para a organização.	“[...] mesmo que, talvez o comportamento do seu colega não seja o mais apropriado para você, não esteja de acordo com seus valores ou com o que você acha que é adequado para a instituição, talvez a prática que ele utiliza no dia a dia de aula, agregue para sua aula também [...]”
	Cognitivista: criação do conhecimento.	- Individual como mola propulsora da possibilidade da aprendizagem organizacional	- Obtém como resultado o conhecimento;	“[...] Eu vejo como o que inicia o processo de construção do conhecimento é muito mais a iniciativa individual que é aproveitada pela instituição [...]” ”[...] o desenvolvimento parte das iniciativas individuais.” “[...] Existe uma diretriz institucional, mas não é o fator fundamental e sim o acúmulo dos conhecimentos individuais que, somados, levam a agregar para a instituição.
		- Por meio das experiências subjetivas e objetivas	- Transforma a experiência.	“[...] É muito importante trazer as experiências individuais para dentro da instituição, para o mundo acadêmico. [...]” “[...] nas conversas informais que nós temos com os outros professores geramos muito, fomentamos muito o conhecimento [...]”
		- Por meio de um processo ativo de interação	- Indivíduo interage com seu ambiente.	“[...] como professor, você acaba disseminando o conhecimento dentro da instituição, com os contatos que você tem com seu coordenador, diretor. No contato que você tem com seus colegas professores. [...]” “[...] As pessoas que participam de toda essa discussão, de forma direta ou indireta, vão percebendo as transformações positivas. [...]” “[...] A universidade deve ser um espaço aberto, um espaço de interação de várias atividades voltadas para o saber.”

Quadro 12 - Perspectiva da Psicologia 1  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

No processo behaviorista, o conhecimento é identificado como fonte de aprendizagem quando reconhecido como potencialmente útil pelo processo de informação. Isto é identificado quando o entrevistado diz “[...] no momento em que nós recebemos as informações, nós já tomamos as ações que temos que tomar, a partir dessas informações [...]” ou, como apresentado no quadro 12, o entrevistado reconhece a utilização do conhecimento para a organização.

Na visão cognitivista, o nível da aprendizagem individual é considerado como propulsor da aprendizagem organizacional, por meio da transformação da experiência desse indivíduo interagindo com seu ambiente. Esses aspectos dessa visão são expressos nos fragmentos indicados no quadro 12, quando é dito que a aprendizagem organizacional é iniciativa individual aproveitada pela instituição, bem como quando o entrevistado diz “[...] essa relação interpessoal também é muito importante para o conhecimento [...]”, atribuindo importância à interação do indivíduo, às relações interpessoais para realização do conhecimento.

Do mesmo modo, quando é dito que a existência de uma diretriz institucional não é o principal fator de agregação para a instituição, mas sim a soma dos conhecimentos individuais. O contato do indivíduo com o outro, a interação, as iniciativas e as experiências individuais são fatores presentes nos dados coletados que corroboram a teoria na visão da psicologia cognitivista. A aprendizagem experiencial é desenvolvida pela relação dos professores com os colegas, com coordenadores, diretores, alunos, nas discussões formais ou informais, desenvolvidas.

A aprendizagem organizacional apresenta-se como um processo de criação do conhecimento pautado na soma dos conhecimentos individuais que, por uma interação aberta estabelecida entre esses indivíduos, esse conhecimento avança para o nível do grupo e para o nível da organização. No quadro 13 pode ser visualizada a perspectiva da Psicologia baseando-se na Teoria da Ação.

Perspectiva da Psicologia 2	Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
	Teoria da ação: Ciclo simples de aprendizagem.	- Individual, grupal e organizacional.	Criação de acertos ou detecção de erros, com mudança de ação.	“Os erros são detectados a partir do momento em que ocorrem. A partir do momento que o conhecimento começa a ser gerado, a acontecer [...]” “[...] eu vejo que existe sim essa postura defensiva, mas ela acaba sendo minimizada, porque, enfim, há toda uma reflexão posterior e uma abertura maior que acaba fazendo com que tenhamos sim uma mudança de comportamento [...]”
	Teoria da ação: Ciclo duplo de aprendizagem.	- Individual, grupal e organizacional.	Quando há mudança nos valores tanto no nível individual quanto organizacional.	“[...] cada vez que um erro é detectado, ele nos é trazido de modo que nós possamos aprimorar nossa maneira de agir, e tentar obter uma melhor forma de atuação a partir desse erro que foi identificado.” “[...] o erro é mesmo uma forma de aprendizado, que uma vez detectado, nós temos total abertura.” “[...] é devolvida ao professor essa correção de erro total responsabilidade de usar suas práticas para corrigir esse erro [...]” “[...] é preciso estar aberto o tempo todo para identificar, principalmente as falhas e não somente identificar como corrigir as falhas [...]”
	Aprendizagem e Teorias em uso	- Aprendizagem organizacional imbricada com o pensamento e ação dos seus indivíduos, que possuem, de forma nata, teorias que norteiam suas ações.	- Para que a aprendizagem aconteça, a organização deve desenvolver um ambiente de confiança na interação entre seus indivíduos.  - É necessário que os indivíduos se desprendam do raciocínio defensivo e desenvolvam o raciocínio produtivo.	“[...] eu confio muito nos meus coordenadores, confio muito na minha diretoria. Confio nos profissionais que trabalham aqui, confio nos professores [...]”  “[...] aqui na instituição eu não vejo que haja cinismo [...]” “Eu digo que é o cinismo não é tão forte aqui.” “O cinismo está presente em poucas pessoas. Ele não é presente na grande maioria, não, da instituição, pelo menos eu sinto isso [...]” “[...] eu não consigo enxergar muito as pessoas que atuam de forma defensiva aqui dentro [...]”

Quadro 13 - Perspectiva da Psicologia 2

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Ao ser analisada a perspectiva da psicologia considerando-se o processo de aprendizagem à luz da teoria da ação, são apresentados tanto elementos da aprendizagem de ciclo simples quanto da aprendizagem de ciclo duplo.

Verificou-se, também, que os elementos apresentados por essa teoria, para o desenvolvimento do ciclo de aprendizagem foram relatados pelos entrevistados. O que se evidencia, pelos dados coletados, a base teórica desenvolvida por essa abordagem, quando se encontra, nos relatos dos entrevistados, falas como “[...] o erro é mesmo um forma de aprendizado [...]”;

“[...] aquilo que eu fiz de errado me fez crescer [...]”;

“[...] o insumo da aprendizagem vem dos resultados que você obteve de modo negativo, porque você não quer continuar com esses resultados [...]”;

“[...] é preciso estar aberto o tempo todo para identificar, principalmente as falhas e não somente identificar, como corrigi-las [...]”. Vê-se que, conforme a teoria, o erro apresenta-se como uma fonte de aprendizagem.

Em algumas situações, o erro é elemento de mudança de ação, caracterizando aprendizagem de ciclo simples, como por exemplo, quando é dito: “[...] os erros são detectados quando o resultado final não aparece [...]”, ou quando se fala dos acertos e dos erros sem atribuir qualquer relação aos questionamentos dos valores subjacentes a essa ação. A ação ou o comportamento é mudado por meio de um único *loop* de *feedback*, sem mudança nos valores tanto do indivíduo, quanto da organização.

Na análise dos dados referente à questão da correção dos erros na IES, verifica-se, no entanto, também uma referência à aprendizagem de ciclo duplo quando o entrevistado diz que “[...] o erro é uma forma de aprendizado, que uma vez detectado, nós temos total abertura.”. A aprendizagem de ciclo duplo no nível do indivíduo é identificada quando o entrevistado diz: “[...] minha visão mudou, quando eu passei a reconhecer a importância do meu papel frente às pessoas que eu ensino [...]”;

“[...] amadureci, no sentido de poder me preocupar muito mais com a qualidade do que com a quantidade [...]”;

“[...] o *feedback* de todos os lados, dos alunos, dos professores, eu acho que foi um crescimento, para mim, inexplicável”.

Outro aspecto importante a ser analisado, é a caracterização dada pelos entrevistados do ambiente de interação estabelecido pela IES. Esses entrevistados identificaram a confiança como um elemento presente em todos os níveis. Pode-se verificar o estabelecimento desse ambiente de confiança nos dados extraídos das entrevistas, como: “[...] essa confiança é bastante grande [...]”;

“[...] há uma confiança em cada profissional [...]”;

“[...] há uma confiança da organização para conosco [...]”;

“[...] outra coisa também que ocorre que é muito bom, é uma relação de confiança [...]”;

“[...] eu confio muito nos meus coordenadores, confio muito na minha diretoria. Confio nos profissionais que trabalham aqui, confio nos professores”.

A análise feita quanto à presença do raciocínio defensivo e do cinismo no ambiente da IES evidenciou que a defensividade se apresenta como algo nato ao indivíduo e isso foi constatado em fala como: “[...] a defensividade se apresenta, principalmente quando você é questionado em relação às suas próprias práticas, o próprio ser humano é auto defensivo [...]”. No entanto, essa defensividade, no ambiente organizacional, não se destaca como algo que venha comprometer significativamente o processo de aprendizagem.

Fundamenta-se isso em frases ditas pelos entrevistados como: “[...] essa defensividade não chega a um nível de prejudicar o outro. Isso eu nunca vi aqui [...]”; “[...] eu não consigo enxergar na IES, as pessoas que atuam com defensividade [...]”; “[...] eu vejo que existe uma postura defensiva, mas ela acaba sendo minimizada, porque há toda uma reflexão posterior e uma abertura maior que acaba fazendo com que nós tenhamos sim uma mudança de comportamento”; “[...] por mais que nós queiramos melhorar, estejamos abertos a críticas e queiramos fazer melhor, sempre tem aquela questão de quando a crítica vem, às vezes, num primeiro momento, agimos de uma forma defensiva, depois você pondera [...] eu acho que acaba gerando, no fim, um resultado favorável. [...]”.

Segundo Argyris e Schön (1996;1978), a presença das rotinas defensivas desenvolve, nos indivíduos, o comportamento de ignorar ou zombar de intenções positivas de mudanças, chamado, pelos autores, de cinismo. Como essas rotinas foram evidenciadas como um fator não expressivo no ambiente de interação estabelecido na IES, a presença de atitudes cínicas não é desenvolvida de forma a comprometer o processo de aprendizagem na instituição, como se evidencia em fragmentos das entrevistas indicados no quadro 13, bem como em outros, tais como: “[...] não sei se pode ser ingenuidade minha, mas eu vejo aqui tudo muito transparente. Eu não consigo enxergar cinismo na IES. [...]”.

Ainda na análise da teoria da ação, buscou-se identificar o alinhamento entre a teoria esposada e a teoria em uso. Quando os entrevistados foram levados a pensar sobre o alinhamento entre o que se diz (teoria esposada) e o que se pratica (teoria em uso), houve divergências nas respostas, como se pode ver: “[...] o discurso e a prática no nível da instituição são bem alinhados. Na minha visão, num contexto geral, são bem alinhados. [...]”; “[...] a instituição é muito coerente. [...]”; “[...] A instituição procura praticar, procura alinhar esse discurso à prática [...]”; “[...] minha avaliação em relação ao discurso, eu não diria que está totalmente ao contrário, mas nem sempre o que se fala se faz. [...]”; “[...] há um discurso formal, mas o

discurso informal contradiz esse discurso formal do objetivo organizacional. [...]”; “[...] que a teoria nem sempre é coerente com a prática. [...]”.

Evidencia-se que, como diz a teoria, é necessário o inquérito e a investigação que permitam às pessoas a obtenção de informações para fazerem inferências válidas sobre a concepção de causalidade, buscando a criação de relatos dos padrões pessoais, interpessoais e organizacionais.

Ainda na perspectiva da psicologia, a abordagem sociocultural desenvolve o modelo do espiral do conhecimento. Os desafios apresentados às organizações, segundo Nonaka *et al* (2000), exige que elas busquem respostas por meio de um esforço conjunto para a solução de problemas, bem como para seu aprendizado. Esse processo é caracterizado pelo conhecimento tácito e explícito que compõem o ciclo do espiral do conhecimento, composto pelas fases da socialização, externalização, combinação e internalização, todas abrangendo tanto o nível individual, grupal quanto organizacional. No quadro 14 analisam-se os dados por esse modelo.

A existência desse ciclo na IES é evidenciada nos fragmentos apresentados, bem como quando o entrevistado diz: “[...] quando o colega comenta sobre uma experiência dele [...] nós tiramos uma experiência disso e acabamos fazendo um *benchmark* para a aula [...]”. Nesse caso tem-se a socialização do conhecimento tácito, bem como a externalização quando é criada uma proposta. A combinação acontece no compartilhamento dos planos de aulas entre os professores. A internalização apresenta-se quando os professores consideram essas práticas institucionalizadas como uma rotina, na qual “[...] as práticas são quase uniformes [...]”, como dito por um entrevistado.

Dentro ainda desse modelo, analisam-se os elementos formadores de um contexto capacitante para a aprendizagem, formado pelo estabelecimento de um ambiente de confiança e solicitude.

A solicitude, assim como a confiança que já foi descrita, é caracterizada pelos entrevistados como uma característica do contexto de interação na IES, evidenciado em frases como: “[...] todos são muito solícitos dentro da instituição”; “solicitude é uma característica da organização. Acho que é um valor da organização [...]”; “[...] quando você precisa de um auxílio, você não tem uma pessoa que você pode contar, você tem trinta pessoas que você efetivamente pode contar”. Esse pensamento foi expresso de forma geral por todos os

entrevistados, o que evidencia ser, a solicitude, um fator contributivo para o processo de aprendizagem na IES.

Processo		Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
Espirais do conhecimento:	Socialização	- Individual, grupal e organizacional.	- Conscientização para o compartilhamento.	“[...] agregado ao conhecimento prático, quando o professor é profissional de mercado também [...]” “[...] na grande maioria existe um processo de transferência desse conhecimento tácito [...]” “[...] vejo que alguns conhecimentos práticos são colocados à disposição tanto do docente como dos discentes [...]”
	Externalização	- Individual, grupal e organizacional.	- Conscientização para o compartilhamento.	“[...] nós vamos adotar essa idéia e a partir dela criar uma proposta [...]”
	Combinação	- Individual, grupal e organizacional.	- Conscientização para o compartilhamento.	“[...] o professor pode sim utilizar sua experiência individual, a sua experiência na execução de negócios, a sua experiência na execução de novas idéias, de tal forma que possa enriquecer o processo de ensino-aprendizagem [...]”
	Internalização	- Individual, grupal e organizacional.	- Conscientização para o compartilhamento.	“[...] uma vez institucionalizado, nós consideramos aprendido [...]” “[...] o professor tem toda liberdade de inovar, no sentido de buscar novas maneiras de aplicar aquele conteúdo que já foi acordado entre os profissionais, entre os professores [...]”
Tácito e Explícito		- O conhecimento é classificado como tácito, pessoal, específico, difícil de ser formulado e comunicado e, como explícito, transmissível em linguagem formal e sistemática.	- Contexto capacitante: intenção, autonomia, caos criativo, redundância e variedade de requisitos.	“[...] o professor que quer se comunicar, que quer ter essa interação, ele consegue [...]”
			- Lugar no qual o conhecimento é compartilhado, criado e utilizado	“[...] essas experiências devem, de alguma forma, ser trazidas para dentro da academia e dentro das aulas, dentro da maneira como o professor ministrar o seu conhecimento [...]”
			- Rede de interações determinada pela confiança e pela solicitude.	”[...] dentro da instituição o processo de confiança precisa ser amadurecido [...]” “[...] os professores são muito solícitos [...]” “[...] tanto a instituição quanto o funcionário, nós estamos prontos para ajudar [...]” “[...] há uma confiança em cada profissional. [...]” “[...] eu acredito que existe um grau de confiança muito maior do que menor, dentro da instituição, guardadas as devidas proporções, naturalmente.”

Quadro 14 - Perspectiva da Psicologia 3  
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Além do modelo de espiral do conhecimento, a abordagem sociocultural apresenta o modelo de comunidade de práticas que destaca a perspectiva da construção social que se preocupa com a produção ou transformação do conhecimento, por meio de sujeitos com e/ou em atividade, conforme destacado por Antonello e Godoy (2010).

A análise dos dados pela abordagem das comunidades de práticas é caracterizada pelo quadro 15, no qual são mostrados alguns fragmentos extraídos das entrevistas, alinhados aos conceitos estabelecidos por essa abordagem. Alguns desses conceitos estão presentes nas abordagens tratadas anteriormente como confiança e solicitude.

No entanto, outros pontos importantes foram relatados pelos entrevistados que evidenciam o contexto organizacional da IES como favorável ao estabelecimento de comunidades de práticas. Além dos já demonstrados no quadro 15, pode-se citar: “[...] tem vários grupos na IES bem fechados, no intuito, não hermeticamente fechados, mas fechados no sentido de fazer trocas de conhecimento. Grupos como finanças, grupo de matemática [...]”; “[...] aqui na IES, os professores novos que entram são muito abraçados e acolhidos pelos professores antigos [...]”.

O aspecto do engajamento espontâneo, informal e autogerenciável também é evidenciado quando os entrevistados afirmam: “as discussões entre nós professores que são muito informais geram um despertar para o conhecimento [...]”; “[...] tem a possibilidade de levar assuntos acadêmicos para um café fora da instituição [...]”.

Processo		Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
<b>Perspectiva da Psicologia 4</b> Comunidades de práticas:	- Compartilhamento do conhecimento	- Individual, grupal e organizacional.	- Produção ou transformação do conhecimento	<p>“[...] Porque tudo que é apresentado é, de alguma forma, aproveitado para gerar novo conhecimento.”</p> <p>“[...] as discussões entre nós professores que são muito informais geram um despertar do conhecimento [...]”</p>
	- Soluções de problemas	- Individual, grupal e organizacional.	- Engajamento espontâneo, informal e autogerenciável	<p>“Então isso é feito a todo instante aqui dentro. Essa discussão de idéias. Essa abertura para você propor novas idéias [...]”</p> <p>“[...] os professores abraçam a causa.”</p> <p>“[...] ocorre de maneira bastante informal [...]”</p> <p>“[...] em algumas situações, muito aquém da instituição, quando você resolve até sair desse ambiente e tem a possibilidade de levar assuntos acadêmicos para um café fora da instituição [...]”</p>
	- Desenvolvimento de experiências	- Individual, grupal e organizacional.	- Por meio de sujeitos com e/ou em atividade	<p>“[...] quando vai ver, você divide turma ou sala com colega, com parceiro, você começa a conversar, forma um círculo, um vínculo de amizade [...]”</p> <p>“[...] Teve até uma experiência muito bacana que, não sei se você participou daquele curso temático docente [...]”</p>
		- Individual, grupal e organizacional.	- Contexto formado pela divisão do trabalho, relação de poder, cultura, ambiente de colaboração e confiança, compartilhamento e práticas comuns, tendo como fonte de aprendizagem a linguagem e os artefatos	<p>“[...] Quando você precisa de um auxílio, você não tem uma pessoa com quem você pode contar, mas tem trinta com quem efetivamente pode contar [...]”</p> <p>“[...] esse compartilhamento exclusivamente acontece quando você tem certa afinidade com o professor, certa aproximação com o professor [...]”</p> <p>“[...] os professores novos que entram eles são muito abraçados e acolhidos pelos professores antigos [...]”</p> <p>“[...] Os indivíduos eles se associam àqueles que mais se parecem com eles [...] E eventualmente com outros, por questão de interesse para que a ação profissional possa ocorrer.”</p> <p>“[...] se a organização se propusesse, por exemplo, a proporcionar aos professores um maior entrosamento com os outros e mostrar um pouquinho mais sobre suas práticas, auxiliaria a todos [...]”</p>

Quadro 15 - Perspectiva da Psicologia 4  
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Analisaram-se a os elementos da aprendizagem organizacional na perspectiva da Psicologia, constatando-se que, por esse referencial teórico, os elementos dessa abordagem fazem-se presentes no ambiente organizacional da IES estudada.

A segunda perspectiva a ser analisada é a da Sociologia. A aprendizagem é vista, sob essa lente, como objeto cultural, fruto da participação dos indivíduos em atividades sociais. Os significados extraídos das entrevistas associados a essa abordagem, são analisados nos quadros 16 e 17.

A reflexividade é reconhecida como uma fonte de aprendizagem quando os entrevistados dizem, por exemplo, “[...] às vezes eu paro para pensar, quando estou escrevendo um artigo, e vejo uma colocação que um aluno faz, ou que um professor faz [...]”. Esse pensamento mostra que a reflexão oriunda da interação social contribui para o processo de aprendizagem.

Da mesma forma, o diálogo, a linguagem e o comprometimento são identificados como fontes de aprendizagem. Esses elementos também se manifestam nos significados extraídos das entrevistas quando os entrevistados dizem; “[...] o diálogo é a ferramenta essencial para colaborar com o aprendiz, com o crescimento, com a evolução [...]”; “[...] todos que são professores têm comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, acho que sem exceção [...]”; “[...] a grande maioria dos indivíduos se compromete com a organização [...]”.

A legitimação e a identidade com os valores organizacionais, são apresentadas nos significados das entrevistas quando é dito: “[...] vemos que as coisas são válidas [...]”. Essa validação, que deve ser dada pelos indivíduos da organização, caracteriza a legitimação necessária. A identidade é considerada fonte de aprendizagem quando os indivíduos dizem: “[...] a identidade fez com que pudéssemos trabalhar, até hoje, sabendo dos valores, da missão, da visão da instituição [...]”; “[...] à medida que nós conseguimos passar para o colega que está chegando que há uma cultura, isso é feito [...]”.

Os principais valores organizacionais, que são elementos caracterizadores de uma cultura de aprendizagem, explicitados pelos sujeitos da pesquisa são descritos como a preocupação com a transformação do indivíduo: “[...] essa preocupação é muito eminente, ela é muito forte de verificar se realmente está gerando alguma transformação no indivíduo [...]”.

A responsabilidade e o papel social da IES são evidenciados em mensagens como: “[...] a questão social é muito forte aqui [...]”; “[...] a preocupação da IES com o menino que chega da periferia, que estudou em escola do Estado e de como tem que ser tratado [...]”. A união, como valor organizacional está presente quando “[...] a instituição busca muito essa solução em conjunto [...]”; “[...] a disseminação do conhecimento entre os professores na IES está enraizada [...]”. Nessa primeira parte da abordagem sociológica, apresentada no quadro 16, o processo

de aprendizagem se dá por instituições sociais com criação, assimilação, compartilhamento e transmissão do conhecimento, inseridos em um grupo de valores.

	<b>Processo</b>	<b>Níveis / Forma de aprendizagem</b>	<b>Contexto / Fontes de aprendizagem</b>	<b>Significado Extraído/Associado com a Teoria</b>
<b>Perspectiva da Sociologia 1</b>	- Instituições sociais	- Individual, grupal e organizacional.	- Origina-se e envolve participação dos indivíduos em atividades sociais e na reflexividade.	“[...] a instituição procura incentivar tanto o professor a fazer a avaliação quanto os alunos para que também o professor possa fazer uma reflexão para poder melhorar cada vez mais [...]” “[...] Há o questionamento com possibilidade de mudanças [...]”
		- Individual, grupal e organizacional.	- Por meio da linguagem, do diálogo e do comprometimento	“[...] o diálogo é a ferramenta essencial para colaborar com o aprendizado, com o crescimento, com a evolução.” “[...] o dialogo você estabelece e ele pode levar ao consenso, ele pode aumentar o grau crítico, e aí sim, nós começamos a encontrar as melhores essências, a buscar os melhores caminhos, a indagar sobre as nossas práticas [...]”
	- Criação, assimilação, compartilhamento e transmissão, dentro de um grupo, de valores, crenças, sentimentos, artefatos, símbolos, metáforas e rituais.	- Individual, grupal e organizacional.	- Aprendizagem é descrita como objeto cultural oriundo de práticas do trabalho cultural	“[...] o professor é obrigado a entender desse evento, desse projeto e a compartilhar com outros colegas as suas idéias e acabar gerando conhecimento que acaba sendo assimilado pela coordenação e direção e repassado para outros campi. Então eu acho que é a forma que a instituição absorve esse conhecimento que é gerado.”
		- Individual, grupal e organizacional.	- Busca a legitimação do conhecimento.	“[...] “[...] nós professores, a partir das conversas informais, de corredores, de conversas em salas dos professores, em confraternizações que nós fazemos, vemos que são coisas válidas [...]” “[...] essa identidade fez com que nós pudéssemos trabalhar até hoje, sabendo dos valores, da missão, da visão da instituição [...]” “[...] ali na mesa com a reitoria, com os diretores e com a pró-reitoria abertamente [...]”
		- Individual, grupal e organizacional.	- Separa o conteúdo e o objeto do conhecimento.	“A coordenação é quem faz esse meio de campo para que esse conhecimento possa ser institucionalizado [...]”
		- Individual, grupal e organizacional	- Ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas, compartilhamento dos significados e interação comum.	“[...] a instituição busca muito essa solução em conjunto [...]”

Quadro 16 - Perspectiva da Sociologia 1  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Na segunda parte da análise da abordagem da sociologia, quadro 17, o processo de aprendizagem tem como fonte da aprendizagem as incertezas e mudanças às quais as organizações estão inseridas, caracterizadas pelo processo de manter tais organizações flexíveis e hábeis às mudanças. Esse aspecto é caracterizado quando os entrevistados afirmam que a IES é uma organização aberta a novas idéias, flexível e adaptável às mudanças.

O contexto da complexidade social é apresentado na pesquisa quando os entrevistados afirmam: “[...] o conhecimento não é alinhado, porque você tem um profissional de mercado, você tem um profissional acadêmico lecionando até a mesma disciplina e não há o alinhamento dessas duas questões [...]”; “[...] em algumas reuniões institucionais, nas quais nós tenhamos possibilidade de verificar, alinhar conteúdo [...]”; “[...] foram institucionalizadas faces a normas, procedimentos escritos, formais e em reuniões de informações [...]”. Identifica-se inter-relação esquema-diversidade.

Os componentes da cognição social foram analisados pelos relatos dos indivíduos entrevistados: “[...] nós podemos, sabendo dessa cultura, identificar qual é nossa posição [...]”. É identificada a necessidade da aquisição e disseminação da informação, bem como do *sensemaking*, em frases como: “[...] uma vez bem explanada a questão do que se pretende atingir, os professores abraçam a causa, seguem e vão se empenhar ao máximo para ter o resultado esperado [...]”; “[...] a maioria dos indivíduos acaba entendendo que a organização passa por mudanças e as mudanças acabam exigindo transformações e as pessoas acabam entendendo e, na medida do possível, vão se adaptando às mudanças [...]”. É evidenciada a necessidade de a informação fazer sentido para o indivíduo para que o processo de construção social do conhecimento aconteça.

A categoria pensamento, como um processo de inquérito, de geração de novas idéias para solução de problemas, é analisada com base no fragmento: “[...] quando a IES se remete a olhar para si e verificar quais foram os prejuízos com esses erros e daí extrair uma nova prática, um novo modo de pensar, uma nova linha de atuação [...]”.

Dessa forma, os conceitos estabelecidos pela perspectiva da Sociologia contribuem para o entendimento do processo de aprendizagem presentes na IES. Evidencia-se, assim, a importância dessa abordagem para o entendimento do fenômeno estudado.

	Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
Perspectiva da Sociologia 2	- Processo político da aprendizagem, como potencial de manter a organização flexível e hábil para mudar em um contexto de incertezas.	- Organizacional.	- Incertezas / Mudanças.	“[...] a IES é muito aberta a novas idéias [...]” “[...] eu acredito que a instituição está aberta a mudanças [...]”
		- Aprendizagem organizacional como complexidade social, consciente ou inconsciente.	- Princípios da complexidade social: esquemas-diversidade e interação-interdependência	“[...] a instituição aprende a cada semestre, no planejamento, onde quer haja possibilidade de mudança.” “[...] o conhecimento não é alinhado, porque você tem um profissional de mercado, você tem um profissional acadêmico lecionando até a mesma disciplina e não há o alinhamento dessas duas questões [...]”
		- Foco no grupo e na comunidade, ao invés de tentar entender o processo cognitivo ou as estruturas conceituais.		“[...] eu percebi na minha área, houve muitas mudanças, a universidade está acompanhando, isso é muito importante [...]”
		- Envolve processamento de informação, habilidade cognitiva e emoção.	- Componentes da cognição social importantes para o contexto da aprendizagem organizacional: aquisição/implementação/disseminação da informação, não-aprendizagem, pensamento, inteligência, improvisação, <i>sensemaking</i> , emoção e memória.	“[...] Tem professor que faz visita técnica, aprendemos muita coisa nessa visita [...]” “[...] Uma vez bem explanada a questão do que se pretende atingir, eles abraçam a causa e seguem e vão se empenhar ao máximo para ter o resultado esperado.” “[...] Você acaba aprendendo novas formas de fazer coisas e acaba trazendo isso para a instituição e isso acaba a fazer parte dela.” “[...] Existe a troca, existe o comprometimento, mas existe, como em todo lugar, sempre a preocupação de todo o mundo de manter o emprego, isso é obvio [...]” “[...] esse encantamento que um professor consegue passar para outros colegas, de repente esses colegas que não estavam tão motivados conseguem se despertar [...]”

Quadro 17 - Perspectiva da Sociologia 2  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Na análise dos dados à luz da Antropologia, terceira perspectiva teórica, o padrão cultural apresenta-se como elemento importante no processo de aprendizagem da organização. Alguns valores que favorecem a formação de uma cultura de aprendizagem na IES, destacados pelos entrevistados são: acolhimento, ética, humildade, solicitude, união, cortesia, zelo do mantenedor pelo corpo docente. Os dados que evidenciam tais valores, além dos mostrados no quadro 18, são: “[...] a união, a cortesia por parte dos colegas, dos pares, são valores presentes na IES. Um dos valores que eu acho bastante importante é o zelo que o mantenedor tem para com o corpo docente [...]”.

	Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
Perspectiva da Antropologia	- Processo de aprendizado em estruturas sociais, podendo modificar em estruturas e contextos diferentes.	- O foco reside no coletivo, nas ações, na linguagem e nos significados dos artefatos.	- Importância de valores e crenças, à identificação da interferência da cultura no processo de aprendizagem, bem com na identificação da dificuldade que o padrão cultural apresenta ao mecanismo de transferência de idéias entre culturas.	<p>“[...] E aí mais uma vez vem aquela questão social, de como atingir aquelas pessoas que [...] por isso que eu falo: está muito presente, o tempo todo, a questão social da IES. [...]”</p> <p>“O homem certo no lugar certo. Os primeiros coordenadores e diretores que foram para lá, [...] têm esse perfil de acolhimento. De acolhimento mais intenso ainda, mais humano. E aí, essa cultura de cima para baixo, da coordenação para os professores, foi automático. [...]”</p> <p>“[...] a ética, como eles utilizam dos padrões éticos no trato com os funcionários, as nossas reuniões de final de ano, de encerramento, de início de ano, muitas vezes, a forma de tratamento pelos superiores. Isso para mim demonstra os valores da instituição. [...]”</p> <p>“[...] a questão da humildade, a questão da dedicação, da doação, da preocupação com o aluno, com a mobilidade social, são valores que percebemos o quanto são verdadeiros. [...]”</p> <p>“[...] quando você entrou como você recebeu esse tratamento, você se sente na obrigação de replicá-lo para aqueles que lhe pedem também. [...]”</p> <p>“[...] Procura reforçar quais são os símbolos e os valores adequados. Agora os artefatos, eu acho que, pelo tamanho da instituição, muita coisa foge do controle da reitoria [...]”</p>

Quadro 18 - Perspectiva da Antropologia  
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Ao considerar-se a quarta perspectiva – a da Ciência Política, os dados coletados por meio de entrevistas evidenciaram, conforme quadro 19, que a relação de poder presente na IES caracteriza-se por políticas que apresentam compromisso com a aprendizagem. No que tange à tolerância ao erro, fica claro, por exemplo, quando o entrevistado afirma que na IES, quando o erro acontece “não há caça as bruxas” ou mesmo quando é declarado que “não é um poder de tripudiar, mas um poder de organizar”. No que diz respeito ao comprometimento da força de trabalho o poder fica expresso em fragmentos como: “pelo grau de comprometimento dos professores com os projetos da IES”; “vamos fazer acontecer e vamos fazer dar certo”.

	<b>Processo</b>	<b>Níveis / Forma de aprendizagem</b>	<b>Contexto / Fontes de aprendizagem</b>	<b>Significado Extraído/Associado com a Teoria</b>
<b>Perspectiva da Ciência Política</b>	- Processo no qual os indivíduos influenciam uns aos outros, interpretam a experiência, tentam construir coalizões e indicam tensões entre identidades concorrentes.	- Individual, grupal e organizacional.	- As bases de poder como dimensões chave que sustentam a forma de interação	“[...] não é um poder de tripudiar, mas um poder de organizar. Isto também está muito bem claro.” “[...] Existe, em alguns momentos, um empoderamento, no que eu penso, muito mais forte do que se deveria existir, em alguns casos. Por outro lado, há uma acessibilidade em que não enxergamos essa hierarquia imperativa [...]” “[...] um desafio que a IES enfrentou e demandou uma relação política muito forte para que ela pudesse enfrentar com êxito a situação.”
		- Individual, grupal e organizacional.	- Indica as etapas formais e informais tomadas pela administração para promover a aprendizagem organizacional	“[...] existe um comitê que vai intermediar esse processo entre discente, docente, coordenação. Sempre tem todo esse envolvimento. Tem que ter a aprovação da diretoria [...]” “[...] conhecimento é passado, inicialmente produzido, através da formulação de um planograma, de um plano de ensino [...]” “[...] a universidade tem essa maturidade também de apontar, pelo menos assim, nas nossas reuniões, os pontos fracos e procurar melhorar sempre, então essa melhoria é contínua [...]”
		- Individual, grupal e organizacional.	- Compromisso com a aprendizagem, tolerância ao erro e comprometimento da força de trabalho.	“[...] Na cultura da instituição em que nossos pares, os outros professores, nós compartilhamos muito material, com isso, dá para suprimos essa necessidade [...]” “[...] nós estamos vivendo um momento em que a busca pela profissionalização do corpo docente tem sido um dos fatores que a direção da organização tem se preocupado muito [...]”

Quadro 19 - Perspectiva da Ciência Política  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A quinta perspectiva aborda a História como fonte de aprendizagem. Os significados extraídos das entrevistas, expostos no quadro 20, corroboram essa abordagem. Quando o entrevistado afirma que “a história da instituição vai fazer com que ela busque sempre formas de aprimorar o conhecimento dentro da IES” evidencia-se o aspecto exposto da teoria. Da mesma forma, quando é afirmado pelo entrevistado que “a IES tem 50 anos e tem uma cultura muito forte, uma cultura arraigada em preceitos mais antigos, não são dois anos que vão fazer mudar uma cultura de 50 anos”. Pode-se verificar a influência disfuncional da história para o processo de aprendizagem. No entanto, evidenciou-se que a história, tanto da organização quanto dos indivíduos assume um papel importante para formação da identidade da organização.

	Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
Perspectiva Histórica	- Processo de formação da memória organizacional.	- Organizacional.	- Efeito de identificação para a organização.	<p>“[...] essa história familiar, essa questão de você ter essa preocupação com a sociedade, em acolher esse aluno que, às vezes, é o primeiro da família a ter a oportunidade de fazer um curso superior. [...]”</p> <p>“[...] evidente que há a questão profissional, o recebimento de salário, com todos os direitos trabalhistas, mas nós, além disso, enxergamos outro ponto a mais, que é a continuação dessa história [...]”</p> <p>“[...] a história da instituição, sua evolução, desde sua existência, acho que não tem muita ligação com o processo de transmissão do conhecimento ou do aprendizado [...]”</p> <p>“[...] A história da universidade tem um perfil empreendedor, como o próprio reitor comenta nos encontros, nas festas, então, é uma referência positiva [...]”</p>
		- A influência da história pode ser positiva ou disfuncional.		<p>“[...] Eu acho que isso é muito forte aqui dentro. Isso que os reitores procuram passar, de você ter um trabalho social também, na universidade, essa história é muito forte [...]”</p>
		- Organizacional.	- Diferentes histórias e diferentes experiências levam a diferentes necessidades de aprendizagem.	<p>“[...] a história da organização, no meu ponto de vista, é que vai definir esses valores que vão servir de base ou não para que os colaboradores fiquem na dúvida de o que seguir. [...]”</p>
		- Grupal e organizacional.	- História como uma das fontes do conhecimento.	<p>“A história de professores mais velhos. A história desses professores mais velhos, a presença desses professores mais velhos [...]”</p> <p>“Cada professor tem seu <i>know how</i>, tem seu <i>upgrade</i>, tem sua história.”</p> <p>“[...] a história da IES ela influencia bastante até porque ela é, a todo o momento, mencionada [...]”</p>

Quadro 20 - Perspectiva da História  
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A busca de melhora no desempenho econômico é o fator propulsor da aprendizagem para a sexta perspectiva – a da Economia. No quadro 21 é apresentada a análise das entrevistas por essa abordagem. Tem-se que a agregação de valor, bem como o ganho de visibilidade de mercado, para a IES são frutos do processo de aprendizagem. Da mesma forma que a recombinação dos recursos organizacionais é fator gerador de “benesses” para a IES, criando, assim, novos conhecimentos pelos quais “a organização como um todo acaba colhendo os frutos desse investimento”.

	Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
Perspectiva Econômica	- Processo de criação e/ou aquisição de conhecimento.	- Forma a base do crescimento das organizações;	- Interesse em melhorar o desempenho econômico ou criar inovação.	<p>“A partir do momento em que você, por exemplo, traz benesses para o dia a dia da instituição, quando você organiza projetos de iniciação científica, quanto se dá a idéia aos coordenadores de novas ferramentas, de novas formas de ensino. Isso é que acaba, por exemplo, a trazer esse conhecimento para dentro da instituição [...]”</p> <p>“[...] Se apagam incêndio, corrige o que se entende por processo para melhorar o resultado [...]”</p> <p>“[...] temos um ambiente muito favorável, para tudo o que formos pensar de positivo, de que vai agregar valor [...]”</p> <p>“[...] Nesse período que estou aqui na IES, ela teve um crescimento quantitativo e também buscou qualitativo [...]”</p> <p>“[...] a organização como um todo ela acaba colhendo o fruto desse investimento [...]”</p>
		- Por meio da recombinação dos recursos.	- Recursos existentes;	“[...] acredito que há alguns pontos que são alguns laboratórios que a universidade proporciona para os alunos, para pesquisa, a biblioteca, acesso para ele focar e buscar novos conhecimentos [...]”
			- Fontes internas e externas de aprendizagem;	<p>“[...] existem alguns incentivos por parte da instituição para que o profissional busque a sua evolução. Eu também gostaria que esses incentivos se ampliassem muito mais [...]”</p> <p>“[...] eu acho que isso muda um pouco o aspecto comercial da instituição, se ganha com a visibilidade do mercado atraindo mais discentes, óbvio, mas demonstrou um crescimento, uma maturidade perante os meios acadêmicos da instituição [...]”</p>

Quadro 21 - Perspectiva da Economia  
 Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

A sétima perspectiva abordada por Antonello e Godoy (2010) é a da Ciência da Administração que apresenta a aprendizagem por meio de uma sistematização de perspectivas cujo objetivo é uma renovação estratégica e o desenvolvimento de vantagens competitivas pela assimilação de nova aprendizagem e pelo uso do que foi aprendido. No quadro 22 é exposta a análise dos dados tendo como referência tal perspectiva. Quando o entrevistado diz que a IES “tem que estar ligada à inovação social, ao tipo de público, ao tipo de tempo que esse público tem”, associa-se à busca da renovação estratégica que a IES faz para manter-se competitiva em um ambiente de mudanças. A IES deve assimilar um novo conhecimento, utilizá-lo e transmiti-lo: “eu testo, vejo que dá resultado, oriento outros professores [...]”.

Perspectiva da Ciência da Administração	Processo	Níveis / Forma de aprendizagem	Contexto / Fontes de aprendizagem	Significado Extraído/Associado com a Teoria
	- Processo de criação da base para uma vantagem competitiva.	Individual, grupal e Organizacional.	- Perspectiva cognitivista, da adaptação, da teoria dos sistemas, da cultura, da aprendizagem na ação.	“[...] muito desse conhecimento [...] que individualmente é produzido não seja gerenciado é perdido. Algum conhecimento é assimilado à medida que bons exemplos de geração de conhecimento, em grupos pontuais na universidade, chegam à direção, à coordenação, isso é divulgado para outros professores que acabam utilizando [...]”
		- Organizacional.	- Fonte de heterogeneidade entre organizações.	“[...] a IES deve criar maneira para que todo esse conhecimento possa ser multiplicado, de tal forma que haja um transbordamento dos benefícios adquiridos.”
		- Organizacional.	- Busca uma renovação estratégica.	“[...] ela tem que estar muito ligada à inovação social, ao tipo de público, ao tipo de tempo que esse público tem [...]” “[...] essa evolução no conhecimento também tem que acompanhar esse novo perfil, para oferecer o melhor [...]”
		Individual, grupal e Organizacional.	- Tensão entre assimilar uma nova aprendizagem ( <i>exploration</i> ) e usar o que foi aprendido ( <i>exploitation</i> ).	“[...] Eu testo, vejo que dá resultado, oriento outros professores [...]” “[...] a experiência prática é muito importante, fundamental e tanto para agregar para o aluno quanto para que possa transmitir para os colegas, experiências do que realmente é aplicado e utilizado na prática, no mundo corporativo [...]”

Quadro 22 - Perspectiva da Ciência da Administração  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Ao analisar o conteúdo das entrevistas, pode-se evidenciar a presença de elementos de todas as sete perspectivas descritas por Antonello e Godoy (2010). As duas primeiras abordagens analisadas tiveram a contribuição das demais para seu aprofundamento, pois há uma inter-relação entre tais perspectivas.

Buscou-se confirmar as evidências encontradas nas entrevistas individuais, por meio da realização de um grupo focal, conforme descrito na metodologia. A análise e discussão dos dados coletados no grupo focal são apresentadas nos quadros 23 a 25 seguindo o mesmo critério de tratamento e análise dos dados das entrevistas individuais.

No quadro 23, as bases teóricas da perspectiva da Psicologia foram evidenciadas no grupo focal. Pode-se constatar a associação da aprendizagem à questão comportamental, quando os integrantes afirmam que a reflexão sobre a aprendizagem contribui “[...] para reforçar o comportamento”. Ao mesmo tempo em que a interação é conceituada como fonte de aprendizagem em significados extraídos como: “[...] o conhecimento é construído na interação [...]”; “[...] esse processo de construção de conhecimento vai se dando pelas relações [...]”; “[...] na sala dos professores, por exemplo, parece uma teia. Você olha de fora e vê todos integrados, conversando, construindo”. Todos esses fragmentos afirmaram a existência de indícios de uma cultura de aprendizagem na IES, bem como da existência de fatores que indicam comunidades de práticas estabelecidas.

O ambiente estabelecido pela IES foi descrito como adequado ao compartilhamento do conhecimento, um ambiente caracterizado pela autonomia, pela solicitude e pela confiança, quando é dito: “[...] nós temos liberdade de construir [...]”; “[...] essa acolhida que nós temos é diferenciada, entre nós existe esse carinho e esse compartilhar”.

Evidenciaram-se, ainda, as fontes formais e informais, o conhecimento tácito e o explícito, a teoria e a prática como elementos necessários para a construção do conhecimento no significado de “[...] não dá para falar em aprendizagem somente pelo conteúdo, não é só por normas ou regras, mas pelo exemplo [...]”; “[...] a construção do conhecimento se dá pela questão técnica, obviamente, pois você não vai falar do que você não conhece [...]”; ou ainda, “[...] o educador tem algo mais, tem afeto, tem experiência de vida”.

Assim como nas entrevistas individuais, no grupo focal a perspectiva da Psicologia apresenta-se como uma abordagem presente nas relações estabelecidas na IES estudada.

	<b>Processo</b>	<b>Níveis / Forma de aprendizagem</b>	<b>Contexto / Fontes de aprendizagem</b>	<b>Significado Extraído/Associado com a Teoria</b>
<b>Psicologia</b>	Behaviorista: mudança no comportamento.	- Individual e organizacional. - Por meio do processo de informação.	- Conhecimento reconhecido como potencialmente útil para a organização.	“[...] É importante nós refletirmos sobre esse processo, até mesmo para reforçar esse comportamento.”
	Cognitivista: criação do conhecimento.	- Individual como mola propulsora da possibilidade da aprendizagem organizacional.	- Indivíduo interage com seu ambiente. - Obtém como resultado o conhecimento; - Transforma a experiência.	“[...] O conhecimento é construído na interação.” “Esse processo de construção de conhecimento vai se dando pelas relações. [...]”
	Teoria da ação:  Ciclo simples de aprendizagem  Ciclo duplo de aprendizagem	- Aprendizagem organizacional imbricada com o pensamento e ação dos seus indivíduos, que possuem, de forma nata, teorias que norteiam suas ações.	- Para que a aprendizagem aconteça, a organização deve desenvolver um ambiente de confiança na interação entre seus indivíduos. - É necessário que os indivíduos se desprendam do raciocínio defensivo e desenvolvam o raciocínio produtivo.	“Na sala dos professores, por exemplo, parece uma teia. Você olha de fora você vê todos integrados, conversando, construindo.” “[...] não dá para falar em aprendizagem somente pelo conteúdo, não é só por normas ou regras, mas pelo exemplo. As pessoas olham o exemplo. As pessoas percebem como você vai agir [...]”
	Espiral do conhecimento: Socialização; Externalização; Combinação; Internalização.	- O conhecimento é classificado como tácito, pessoal, específico, difícil de ser formulado e comunicado, e como explícito, transmissível em linguagem formal e sistemática.	- Contexto capacitante: intenção, autonomia, caos criativo, redundância e variedade de requisitos. - Lugar no qual o conhecimento é compartilhado, criado e utilizado - Rede de interações determinada pela confiança e pela solicitude.	“[...] É isso que nós temos na instituição, nós temos a liberdade de construir. [...]” “Essa acolhida que a gente tem é diferenciada, entre nós existe esse carinho e esse compartilhar [...]”
	Comunidades de práticas	- Produção ou transformação do conhecimento; - Por meio de sujeitos com e/ou em atividade; - Engajamento espontâneo, informal e autogerenciável.	- Contexto formado pela divisão do trabalho, relação de poder, cultura, ambiente de colaboração e confiança, compartilhamento e práticas comuns, tendo como fonte de aprendizagem a linguagem e os artefatos.	“A construção do conhecimento se dá pela questão técnica, obviamente, pois você não vai falar sobre o que você não conhece [...]” “[...] o educador tem algo muito mais junto, tem afeto, tem experiência de vida que você teve e outro não e que você pode compartilhar.”

Quadro 23 - Perspectiva da Psicologia – Grupo Focal  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

No quadro 24, os dados do grupo focal foram analisados pela perspectiva da Sociologia. O processo de construção do conhecimento acontece pela interação do indivíduo com o ambiente interno bem como com o externo. O professor interage com a instituição, com a pesquisa, com outros professores e com os alunos. Nessa interação tem-se a totalidade das formações sócio-culturais e psicológicas como fonte de aprendizagem.

O “compartilhamento do conhecimento se dá pelo compartilhamento das experiências de vidas”. O conceito do *sensemaking* como fonte de aprendizagem é evidenciado quando uma professora do grupo focal diz que “identificação, significado, sentido, sintonia entre o que se acredita, conhece e domina são essenciais para a construção do conhecimento”.

A emoção é expressa na fala de uma professora, quando se referindo ao processo de construção de conhecimento ela diz: “aqui na instituição é muito mais o perceber, o sentir” como fonte de aprendizagem.

A complexidade expressa no esquema-diversidade é evidenciada quando se considera “o processo de aprendizagem como um todo não se dá em situações favoráveis, muitas vezes a situação desfavorável é um grande fator de aprendizagem”.

O acolhimento, a confiança e o reconhecimento do papel social da IES, a valorização do colaborador são valores destacados pelo grupo como elementos presentes no contexto ambiental da IES.

O compartilhamento dos significados e a interação comum são expressos pela necessidade da observação do entorno do indivíduo, pela reflexividade quando é explicitada a necessidade de “[...] nos unirmos e perguntarmos o que podemos fazer melhor?” ou quando é dito que “[...] precisamos nos colocar no lugar do outro para compreender a situação”.

As incertezas são tratadas como necessidade de atentar-se às demandas que o contexto ambiental apresenta, como “[...] as necessidades e exigências dos alunos que procuram um curso de bacharelado são diferentes dos que procuram um curso de tecnologia e tanto os professores quanto a IES precisam ter habilidade e flexibilidade para adequar-se a elas”.

Dessa forma, evidenciaram-se no grupo focal os conceitos inseridos na abordagem da Sociologia.

	<b>Processo</b>	<b>Níveis / Forma de aprendizagem</b>	<b>Contexto / Fontes de aprendizagem</b>	<b>Significado Extraído/Associado com a Teoria</b>
<b>Sociologia</b>	<p>- Instituições sociais envolvendo participação dos indivíduos em atividades sociais e na reflexividade.</p> <p>- Criação, assimilação, compartilhamento e transmissão, dentro de um grupo, de valores, crenças, sentimentos, artefatos, símbolos, metáforas e rituais.</p>	<p>- Aprendizagem é descrita como objeto cultural oriundo de práticas do trabalho cultural;</p> <p>- Origina-se na participação dos indivíduos em atividades sociais;</p> <p>- Separa o conteúdo e o objeto do conhecimento;</p> <p>- Busca a legitimação do conhecimento;</p> <p>- Por meio da linguagem, do diálogo e do comprometimento.</p>	<p>- Ambiente humano, com a totalidade de suas formações sócio-culturais e psicológicas, compartilhamento dos significados e interação comum.</p>	<p>[...] Temos o professor que constrói seu conhecimento através de suas pesquisas, de sua interação com a instituição, com outros professores e com os alunos [...];</p> <p>“Esse construir juntos, é uma coisa que é da instituição e que as pessoas que aderem a isso, quem tem afinidade com isso, levam isso a frente.”</p>
	<p>- Processo político da aprendizagem, como potencial de manter a organização flexível e hábil para mudar em um contexto de incertezas.</p>	<p>- Aprendizagem organizacional como complexidade social, consciente ou inconsciente;</p> <p>- Foco no grupo e na comunidade, ao invés de tentar entender o processo cognitivo ou as estruturas conceituais;</p> <p>- Envolve processamento de informação, habilidade cognitiva e emoção.</p>	<p>- Princípios da complexidade social: esquemas-diversidade e interação-interdependência.</p> <p>- Componentes da cognição social importantes para o contexto da aprendizagem organizacional: aquisição / implementação / disseminação da informação, não-aprendizagem, pensamento, inteligência, improvisação, <i>sensemaking</i>, emoção e memória.</p>	<p>“[...] enquanto instituição constrói o seu conhecimento com as pessoas que estão aqui dentro, com seu contexto com a comunidade. [...]”;</p> <p>“[...] Aqui não é assim, a aprendizagem vai acontecendo pela interação, pela integração, e pela troca, mesmo, não existe um padrão. [...]”</p> <p>“A facilidade nem sempre garante o aprendizagem.”</p> <p>“[...] aqui na instituição é muito mais o perceber, o sentir. [...]”</p> <p>“O processo de aprendizagem como um todo não se dá só em situações favoráveis, muitas vezes a situação desfavorável é um grande fator de aprendizagem.”</p>

Quadro 24: Perspectiva da Sociologia – Grupo Focal  
Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Os dados analisados, no quadro 25, apresentam os significados da discussão do grupo focal relacionados às perspectivas da Antropologia, da Ciência Política, da História, da Economia e da Ciência da Administração.

A importância dos valores, crenças e da cultura da organização como fontes de aprendizagem, estabelecidos pela abordagem da Antropologia, são evidenciados nos fragmentos: “[...] construção do conhecimento está ligada aos valores da instituição [...]”; “[...] construção do conhecimento ocorre quando ela encontra significado, sintonia com os valores da instituição”.

O processo de aprendizagem pela construção de coalizões bem como a indicação de identidades concorrentes, expresso pela Ciência Política, é evidenciado no grupo focal quando um componente do grupo afirma e todos corroboram que há necessidade de se trabalhar para evitar o “[...] descolamento entre ensino, pesquisa e extensão [...]”. Da mesma forma, que a vivência com fatores desfavoráveis, referindo-se a conflitos de comportamentos, contribuiu para o desenvolvimento da IES

Ao considerar-se a História, é evidenciada, no grupo focal, a importância atribuída à história de vida de cada indivíduo, bem como à história da IES como fonte de aprendizagem e desenvolvimento, por exemplo, no fragmento “[...] quando nós chegamos e começamos a aprender com a instituição, cada um leva sua bagagem.” Tem-se a interdependência das histórias para construção do conhecimento.

Evidenciou-se a necessidade de recombinação dos recursos, como forma de aprendizagem expressa pela perspectiva da Economia, quando foi abordada na discussão do grupo focal a necessidade de se adequar a remuneração dos professores que realmente quisessem fazer parte ativamente do processo de desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão, sugerindo-se que esses professores tivessem tempo dedicado a essas atividades.

Por fim, a perspectiva da Ciência da Administração é evidenciada no conceito do *exploitation*, uso do que foi aprendido, quando se diz: “[...] vamos aproveitar o que nós temos de melhor [...]” ou quando se faz o questionamento: “[...] o que nós vamos fazer para garantir a perenidade de nosso negócio?”

Verifica-se que, de certa forma, todas as abordagens estiveram presentes na discussão realizada pelos membros do grupo focal, corroborando as entrevistas individuais.

	<b>Processo</b>	<b>Níveis / Forma de aprendizagem</b>	<b>Contexto / Fontes de aprendizagem</b>	<b>Significado Extraído/Associado com a Teoria</b>
<b>Antropologia</b>	- Processo de aprendizado em estruturas sociais, podendo modificar em estruturas e contextos diferentes.	- O foco reside no coletivo, nas ações, na linguagem e nos significados dos artefatos.	- Importância de valores e crenças, à identificação da interferência da cultura no processo de aprendizagem, bem com na identificação da dificuldade que o padrão cultural apresenta ao mecanismo de transferência de idéias entre culturas.	“[...] construção do conhecimento está ligado aos valores da instituição. [...]” “[...] construção do conhecimento ocorre quando ela encontra significado, sintonia com os valores da instituição.” “[...] a cultura de compartilhamento, os valores da instituição de fornecer educação aos menos favorecidos, pessoas que não tiveram oportunidade de estudar. [...]”
<b>Ciência Política</b>	- Processo no qual os indivíduos influenciam uns aos outros, tentam construir coalizões e indicam tensões entre identidades concorrentes.	- As bases de poder como dimensões chave que sustentam a forma de interação; - Indica as etapas formais e informais tomadas pela administração para promover a aprendizagem organizacional.	- Compromisso com a aprendizagem, tolerância ao erro e comprometimento da força de trabalho.	“Se nós tivéssemos vivenciado só coisas favoráveis nós não teríamos nos tornado o que nós nos tornamos [...]”
<b>Histórica</b>	- Processo de formação da memória organizacional	- A influência da história pode ser positiva ou disfuncional.	- Diferentes histórias e diferentes experiências levam a diferentes necessidades de aprendizagem. - História como uma das fontes do conhecimento.	“[...] com diversidades de alunos, com idades diferentes, há um processo de conhecimento diferente. [...]” “[...] quando nós chegamos e começamos a aprender com a instituição, cada um leva sua bagagem. [...]”
<b>Econômica</b>	- Processo de criação e/ou aquisição de conhecimento.	- Forma a base do crescimento das organizações; - Por meio da recombinação dos recursos.	- Recursos existentes; - Fontes internas e externas de aprendizagem; - Interesse em melhorar o desempenho econômico ou criar inovação.	“[...] há necessidade de melhor remuneração para que o professor ficasse, ativamente, para trabalhar pela busca do alinhamento entre ensino, pesquisa e extensão e da construção do conhecimento”
<b>Ciência da Administração</b>	- Processo de criação da base para uma vantagem competitiva.	- Perspectiva cognitivista, da adaptação, da teoria dos sistemas, da cultura, da aprendizagem na ação; - Fonte de heterogeneidade entre organizações. - Busca uma renovação estratégica.	- Tensão entre assimilar uma nova aprendizagem ( <i>exploration</i> ) e usar o que foi aprendido ( <i>exploitation</i> ).	“Vamos aproveitar o que nós temos de melhor e otimizar.”

Quadro 25 - Perspectivas da Antropologia, Ciência Política, História, Econômica e Ciência da Administração – Grupo Focal

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados da pesquisa

Visando atender aos critérios metodológicos para triangulação de dados, buscaram-se evidências do fenômeno estudado por meio de análise de documentos, de registros de arquivos e da observação direta do pesquisador, como membro da IES. Os dados, dessas coletas, apresentados no capítulo anterior foram extraídos por meio da análise de discurso da transcrição do discurso da pró-reitoria da IES em sessão de abertura de evento da instituição; transcrição da entrevista dada pela pessoa responsável pelo departamento de avaliação da instituição; documento de análise do projeto pedagógico do curso de Administração; dados extraídos do *site* institucional da IES; entrevista dada pelo reitor da IES a um programa jornalístico de uma grande rede de televisão nacional.

A análise dos dados coletados por essas técnicas foi feita atentando-se aos objetivos específicos desta pesquisa de investigar e analisar o processo de construção do conhecimento, bem como examinar a cultura de aprendizagem presente na IES.

O ciclo de construção do conhecimento na IES é evidenciado pelos “[...] mais de 40 grupos formados por professores e alunos pesquisadores, todos certificados junto ao Conselho Nacional de Pesquisa e Tecnologia (CNPq), cuja produção científica vem alcançando grande destaque no meio educacional [...]” mantidos pela IES, que trabalham para a construção do conhecimento, bem como quando “[...] a instituição investe em recursos tecnológicos a fim de facilitar a transmissão de informações”.

A busca de socialização do conhecimento na IES é analisada quando se constata que “[...] a IES patrocinou cursos de Avaliação Institucional na UNB para um grupo de professores e gestores envolvidos com esse processo, que socializaram o curso com os demais professores da IES”. Além do processo de transmissão do conhecimento, evidencia-se um elemento importante que é a preocupação da IES para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem.

Essa cultura é examinada pelos valores explicitados pela IES como “igualdade, qualidade, democracia e humanismo” bem como seu sonho: “democratizar o acesso de ensino de qualidade”. Evidencia-se a formação de um ambiente de interação social quando é expresso que “os métodos de ensino utilizados devem propiciar o diálogo, respeitar os interesses e os diferentes estágios cognitivos dos nossos alunos para favorecer a autonomia e a aprendizagem, visando não apenas o ‘aprender a fazer’ mas, sobretudo, o ‘aprender a aprender’ e o ‘aprender a conviver’”. Elementos que são necessários para a criação de um contexto ambiental favorável ao processo de aprendizagem.

Após a análise e discussão dos dados coletados, atendo-se aos objetivos específicos desta pesquisa, serão apresentadas no capítulo seguinte as considerações finais alcançadas como resultados dessa análise.

## 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se o processo de ensino-aprendizagem composto por professor, aluno, conteúdo e variáveis ambientais constituídas pelos recursos da IES averigua-se que qualquer tipo de mudança em qualquer um desses elementos pode afetar o desenvolvimento do processo. Diante disso esta pesquisa buscou averiguar a existência das mudanças no processo de ensino-aprendizagem em decorrência da cultura de aprendizagem em uma IES com foco no curso de Administração.

Foram averiguadas mudanças em todos os elementos: nos alunos que a cada semestre se apresentam à IES com características, necessidades e comportamentos diferentes apresentando à IES o desafio dessa complexidade social; nos professores que se apresentam como indivíduos inseridos em um ambiente de interação acadêmica bem como em um ambiente de interação organizacional externo à academia, que proporcionam a esses profissionais novos conhecimentos teóricos e práticos, ocasionando, assim, mudanças em seu comportamento; o conteúdo é modificado por meio da produção do conhecimento que é estabelecido nesse ambiente de interação e, por fim, as variáveis ambientais estabelecidas pela IES fazem parte do grupo de elementos no qual a complexidade da aprendizagem organizacional manifesta-se de maneira focada nesta pesquisa.

Nos recursos estabelecidos pela IES estudada, como elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem no curso de Administração, foram evidenciadas várias mudanças, como criação de um projeto de extensão chamado de fórum de sustentabilidade e empreendedorismo, mudanças no sistema de avaliação, oferta do curso de Bacharelado em Administração a distância, desenvolvimento do Programa de Educação Tutorial interdisciplinar, envolvendo duas áreas do saber, mudança na estrutura departamental da instituição, formação dos núcleos docentes estruturantes (NDE), instituição de programa com vistas à formação de futuros professores, dentre outras.

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar a contribuição da aprendizagem organizacional para as mudanças averiguadas. Para isso buscou-se o atendimento aos objetivos específicos.

Inicialmente analisou-se o desenvolvimento do ciclo de construção do conhecimento por meio da base teórica das sete perspectivas da aprendizagem organizacional apresentadas por Antonello e Godoy (2010).

Os resultados mostraram que o conhecimento é produzido na IES por meio de um processo de interação nos níveis individual, grupal e organizacional, tendo como fontes para a construção do conhecimento fatores internos, como: recursos fornecidos pela IES, história, tanto da instituição quanto de seus indivíduos, que criam um contexto que capacite a produção do conhecimento; fatores externos à IES caracterizados por experiências e desafios apresentados aos indivíduos, ao grupo e/ou à instituição.

Caracterizando-se a heterogeneidade presente no processo de produção do conhecimento que busca melhorar o desempenho da IES bem como de seus indivíduos, pode-se concluir, assim, que o ciclo de construção do conhecimento acontece na IES estudada tendo como base os conceitos teóricos abordados.

A investigação do processo de aprendizagem presente na IES, à luz das perspectivas apresentadas, deu-se pela constatação do estabelecimento de um contexto capacitante estabelecido na IES, que cria condições para o desenvolvimento do ciclo de aprendizagem identificado como: criação, assimilação, transmissão e utilização do conhecimento.

As bases desse processo são estabelecidas no nível organizacional, na IES, pela formação de um ambiente de confiança, solicitude, liberdade, autonomia, tolerância ao erro e uso desse erro como fonte de aprendizagem; no nível do grupo pela caracterização de amizade, camaradagem, interesses comuns, compartilhamento de práticas; no nível do indivíduo, pela disposição e abertura para novas aprendizagens, pela abertura às críticas, pela ausência, pelo menos de forma a comprometer o processo, do raciocínio defensivo e do cinismo. Em todos os níveis identificou-se a busca de melhoria por meio de novas aprendizagens.

Na verificação dos fatores inibidores e facilitadores ao processo de aprendizagem na IES, constataram-se como fatores inibidores o tamanho da instituição, que por ser grande, muitas vezes a comunicação é vista de forma comprometida; outro fator destacado como inibidor é o tempo, ou a velocidade em que as demandas são apresentadas ou a velocidade em que as mudanças ocorrem na IES. Isso, muitas vezes, faz com que os indivíduos não consigam a dedicação do tempo necessário para o processo possa ser realizado do modo desejado. Também foi destacada a falta de alguns recursos físicos que acabam dificultando o processo

de aprendizagem. No nível dos indivíduos, verificaram-se, como inibidores: a presença de egos elevados; a relação de poder, mesmo que em situações isoladas, foi caracterizada como fator inibidor; a insegurança.

Como fatores facilitadores destacaram-se: a solicitude, como uma característica não só dos indivíduos, mas da instituição; o ambiente de confiança, de abertura para o diálogo, de liberdade e autonomia; a comunicação aberta. No nível dos indivíduos, caracterizam-se o comprometimento, a camaradagem, a amizade, o compartilhamento.

A cultura de aprendizagem dentro da IES foi examinada pelos valores e crenças que estão presentes na ação da IES, do grupo e do indivíduo. O alinhamento entre os valores desses níveis é caracterizado pela evolução e desenvolvimento nos resultados apresentados pela instituição em seus processos de avaliação, nos quais o curso de Administração tem apresentado bom desempenho, o que caracteriza a valorização pela qualidade do ensino. Do mesmo modo, pelo crescimento que o curso tem apresentado, caracterizado pelo compromisso da IES de proporcionar acesso ao conhecimento e, com isso, mobilidade social e ascensão. Nos indivíduos esses valores estão presentes, na valorização da aprendizagem como fonte de crescimento pessoal e social.

Considerando-se a questão de pesquisa apresentada: como se dá a contribuição da aprendizagem organizacional para a mudança no processo de ensino-aprendizagem em uma Instituição de Ensino Superior em Administração? Pode-se responder a essa questão, pelo resultado obtido com esta pesquisa, com uma análise do conceito de aprendizagem organizacional adotado.

A apropriação e geração de novos conhecimentos nos níveis do indivíduo, do grupo e da organização, envolvendo tanto a aprendizagem formal quanto a informal, estão presentes nas mudanças estabelecidas pelas IES, que são favorecidas pela formação de um contexto capacitante desenvolvido pela IES em uma dinâmica de reflexão e ação sobre os fatores que inibem e facilitam o processo de desenvolvimento dessas mudanças.

Conclui-se, com esta pesquisa, que a aprendizagem organizacional é um constructo que necessita ser considerado pelas organizações que estão inseridas em um contexto de constantes mudanças. No entanto, é complexo, que não pode ser esgotado à luz de uma única perspectiva teórica e nem de um único campo, proporcionando aos pesquisadores um vasto campo de estudo para que se possam gerar contribuições úteis ao mundo organizacional.

Com base nos resultados obtidos pode-se afirmar que constructo mudança organizacional apresenta-se como um grande desafio a ser superado, apresentado pelo moderno dinamismo do ambiente organizacional, o que faz com que as organizações e as instituições busquem formas de adequação a esse ambiente. No caso estudado, as adequações são estabelecidas por processos que podem ser considerados desde uma pequena mudança em uma rotina ou em um procedimento, até uma grande transformação institucional. Esse processo é facilitado quando se é estabelecida uma cultura de aprendizagem por parte da instituição.

Próprias da abordagem qualitativa, esta dissertação apresenta limitações. Entretanto, a questão da impossibilidade de generalização dos resultados não prejudica a sua relevância. Ademais, abre possibilidades para abertura de novas agendas de pesquisas com outras IES.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAD, G. S.; BORGES-ANDRADE, J. E. Aprendizagem Humana em Organizações de Trabalho. In: ZANELLI, J. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. BASTOS, A. V. B. (Orgs.). **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- ABRAHAMSON, E. **Mudança organizacional: uma abordagem criativa, moderna e inovadora**. São Paulo: M Books do Brasil Editora Ltda., 2006.
- AKGÜN, A. E.; LYNN, G. S.; BYRNE, J. C. **Organizational Learning: a sócio-cognitive framework**. Human Relations, London, Thousand Oaks CA, v. 56, n.7, p. 839-868, 2003.
- ANDRADE, C.; D'ÁVILA, C.; OLIVEIRA, F. Um olhar sobre a práxis pedagógica de mestrado profissional em Administração na Universidade Federal da Bahia. **RBPG**, v. 1, n. 2, p. 81-96, nov. 2004.
- ANTONACOPOULOU, E.; CHIVA, R. The social complexity of organizational learning: the dynamics of learning and organizing. **Management Learning**, n. 38, p. 277-295, 2007.
- ANTONACOPOULOU, E. The relationship between individual and organizational learning: new evidence from managerial learning practices. **Management Learning**, n. 34, p. 455-473, 2006.
- ANTONELLO, C. S.; GODOY, A. S. A Encruzilhada da Aprendizagem Organizacional: uma visão Multiparadigmática. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 2, p. 310-332, Mar/Abr. 2010.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In RUAS, R. L.; ANTONELLO, C. S.; BOFF, L. H. ( Orgs.), **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Artmed. p.12-33, 2005.
- ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Gestão do Conhecimento**. HBR. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.
- ARGYRIS, C. **On Organizational Learning**. 2nd. Ed. Oxford: Blackwell, 1999.
- ARGYRIS, C.; SCHÖN, D. A. **Organizational learning II: theory, method, and practice**. Reading, MA: AddisonWesley, 1996.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Organizational Learning: A Theory of Action Perspective**. California: Addison-Wesley Publishing Company, 1978.
- BANDEIRA-DE-MELLO, R. Softwares em pesquisa qualitativa. In: GODOI, C. K., BANDEIRA-DE-MELLO, R., SILVA, A. B. (or g.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p. 429-460, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 5 ed., 2010.

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

BASTOS, A. V. B.; SANTOS, M. V. Redes sociais e informais e compartilhamento de significados sobre mudança organizacional. *RAE*, v. 47, n. 3, p. 27-39, jul/set 2007.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade**: Tratado de Sociedade do Conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

CAMARGOS, M. A.; CAMARGOS, M. C. S.; MACHADO, C. J. Análise das preferências de ensino de alunos de um curso superior de Administração em Minas Gerais. **Revista de Gestão USP, São Paulo**, v. 13, n. 2, p. 1-14, abril/junho 2006.

CASEY, A. Enhancing Individual and Organizational Learning: a sociological model. **Management Learning**, n. 36, p. 131-147, 2005.

CASTRO, E. C.; FIGUEIREDO, P. N. Does technological learning pay off? implications of capability accumulation for Techno-economic performance improvement in a steelmaking unit in Brazil (1997-2001). *Brazilian Administration Review – BAR*, v. 2, n.1, p.38-56, Jan/Jun 2005.

CÉLIA, M.; LOIOLA, E. Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo. In: **Revista Organizações & Sociedades**, UFBA, Bahia, vol. 8, n. 22, 2002.

COOK, S. D. N.; YANOW, D. **Culture and Organizational Learning**. In: COHEN, M. D.; SPROULL, L. S. *Organizational Learning*. London: Sage, 1996.

CRESWELL, J. W. **Qualitative Inquiry and research design**: choosing among five traditions. 2ª ed. California. Thousand Oaks: Sage, 2007.

CROSSAN, M. M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. An Organizational Learning framework: from intuition to institution. **The Academy of Management Review**, v. 24, n. 3, p. 522-537, julho 1999.

EISENHARDT, K. M.; SANTOS, F. M. Knowledge-based view: A new theory of strategy? In: A. PETTIGREW, A.; THOMAS, H.; WHITTINGTON, R., (Eds.), **Handbook of strategy and management**, 1ª ed. London, UK: Sage, p. 139-164, 2002.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research. **Academy of Management Review**, v. 14, n. 4, p. 522-550, 1989.

FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational Learning. **The Management Review**, v. 10, n. 4, p. 803-814, Oct. 1985.

FISCHER, R. M. Mudança e transformação organizacional. In: FLEURY, M. T. L. et al. **As Pessoas na Organização**, p. 147-164. São Paulo: Editora Gente, 2002.

FLICK, U. Questões de Pesquisa. In: FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, p. 63-68, 2004.

GERARDI, S.; NICOLINI, D. Learning the Trade: **A Culture of Safety in Practice**. In: Organization articles. Vol. 2. London. Thousand Oaks: Sage, p. 191-223, 2002.

GIL, A. C. **Estudo de Caso**: Fundamentação científica – subsídios para coleta e análise de dados – como redigir o relatório. São Paulo: Atlas, 2009.

GODOY, A.S. Estudo de caso qualitativo. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais – paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, p. 115-146, 2006.

KROGH, G. V.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

KOLB, D. A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

LEITÃO, S. S. **A importância do desenvolvimento de competências para a mudança organizacional**. Gestão Contemporânea, Porto Alegre, ano 7, n. 7, p. 245-268, jan/jun 2010.

LEITE, N. R. P. et al. **O grupo focal como estratégia metodológica em Administração**. In: XII SEMEAD, FEA-USP, São Paulo: Setembro 2010.

LEITE, N. R. P.; PRIETO, V. C. Gestão da mudança dos padrões culturais em direção ao paradigma da transformação: o caso da organização alfa. **Produto & Produção**, v. 10, n.1, p. 19-37, fev. 2009.

LEITE, N. R. P.; AQUINO, L. M. A. P. Aprendizagem Organizacional, Liderança, Responsabilidade: fatores propulsores e inibidores. **Pretexto**, v. 9, n. 2, p. 117-142, abr/jun. 2008.

LIPSHITZ, R.; FRIEDMAN, V. J. **A Multifacet Model of Organizational Learning**. The Journal of Applied Behavioral Science, vol. 38, nº 1, p. 78-98, March 2002.

MASON, J. Planning and designing qualitative research. In: MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage, p. 9-19, 1996.

MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. Focusing and Bounding the Collection of Data. In: MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. **Qualitative data analysis: an expanded sourcebook**. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, p. 16-39, 1994.

MOREIRA, D. A. **Pesquisa em Administração**: origens, usos e variantes do método fenomenológico. In: Revista de Administração e Inovação, v.1, PP. 5-19. São Paulo: UNINOVE, 2004.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; NAGATA, A. **A firm as a knowledge-creating entity: a new perspective on the theory of the firm**. Industrial and Corporate Change. Oxford University Press Inc, v.9, n.1, pp. 1-20, 2000.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

POELL, R. F.; MARSICK, V. J. Organizing Project-Based Learning in Work Contexts: A cross-cultural analysis of data from two projects. **Adult Education Quarterly**, v. 60, n. 1, p. 77-93, 2009.

PRANGE, C. **Aprendizagem Organizacional: desesperadamente em busca de teorias?** In: *Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem – desenvolvimento na teoria e na prática*. São Paulo: Atlas, 2001.

SCHEIN, E. On Dialogue, Culture, and Organizational Learning. **Organizational Dynamics**, v. 22, n. 2, p. 40-51, 1993.

SENGE, P. M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. 22. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2006.

SENGE, P. M. et al. **A dança das mudanças**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SOUZA-SILVA, J. C.; SCHOMMER, P. C. A Pesquisa em Comunidades de Práticas: panorama atual e perspectivas futuras. **O&S**, UFBA, v. 15, n. 44, p. 105-127, janeiro/março 2008.

SOUZA, M. G. S.; VASCONCELOS, L. C.; BORGES-ANDRADE, J. E. Pesquisando sobre Mudança nas Organizações: a produção brasileira em micro comportamento organizacional. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 32-46, jul-dez 2009.

STACCIARINI, J. M. R.; ESPERIDIÃO, E. Repensando Estratégias de Ensino no Processo de Aprendizagem. **Ver. Latino-am enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 7, n. 5, p. 59-66, dez./1999.

TAKAHASHI, A. R. W.; FISCHER, A. L. Debates passados, presentes e futuros da aprendizagem organizacional – Um estudo comparativo entre a produção acadêmica nacional e internacional. **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 53-76, Set/Out. 2009.

TAKAHASHI, A. R. W. **Descortinando os processos da aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências em instituições de ensino**. 2007. 467 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade de São Paulo – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – Departamento de Administração, São Paulo, 2007.

VALENÇA, A. C. **Eficácia Profissional: Obra em homenagem aos 23 anos da publicação de “Theory in Practice” de Chris Argyris e Donald Schön**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

VERGARA, S.C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

YIN, R. Estudo de Caso: **Planejamento e Métodos**. 4ª Ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WEICK, K. E., WESTLEY, F. Aprendizagem Organizacional: Confirmando um Oximoro. In: CLEGG, S. R., HARDY, C., NORD, W. R. **Handbook de Estudos Organizacionais**: ação e análise organizacionais. Vol. 3, p 361-388. São Paulo: Atlas, 2009.

## 8 APÊNDICES

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Prezado (a) senhor (a), agradecemos desde já sua disposição em nos receber. Gostaríamos de convidá-lo a colaborar na realização da pesquisa descrita neste formulário. Por favor, leia o texto que segue. Antes de tomar a decisão final sobre sua colaboração, não hesite em fazer à equipe de pesquisa todas as perguntas que julgar necessárias. Se o (a) senhor (a) aceitar participar da pesquisa, a equipe de pesquisa conservará consigo o original deste formulário assinado e lhe enviará uma cópia.

#### **Tema da pesquisa:**

Aprendizagem organizacional e sua contribuição para mudança no processo ensino-aprendizagem em uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Administração.

#### **Composição da equipe de pesquisa:**

**Marco Antonio Batista da Silva**, aluno do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Nove de Julho – Uninove. Telefone (11) 3665-9300/9342 Fax (11) 3665-9369. Correio eletrônico: med.silva@uol.com.br

**Nildes R. Pitombo Leite**, orientadora, professora do Programa de Mestrado e Doutorado em Administração da Universidade Nove de Julho – Uninove, em São Paulo. Telefone (11) 3665-9340/9342. Correio eletrônico: nildespitombo@uninove.br

#### **Descrição da pesquisa:**

Este projeto de pesquisa tem por tema a Aprendizagem organizacional e sua contribuição para mudança no processo ensino-aprendizagem em uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Administração.

Para a realização deste projeto de pesquisa, sua participação será de grande valor, haja vista a importância que uma IES em Administração tem no processo de preparação do educando para sua atuação no mundo em transformação. Processo esse que tem como eixo central o ensino-aprendizagem. Novos conhecimentos sobre o tema podem ajudar a IES a obter melhores resultados em seus objetivos.

A entrevista que lhe solicitamos poderá lhe ser útil, pois demanda uma reflexão sobre elementos de base do processo de aprendizagem organizacional e de como tal processo contribui para a mudança do processo ensino-aprendizagem na IES. Ela pode nos tomar aproximadamente 1 hora e trinta minutos.

A entrevista será gravada com a utilização de um gravador digital. Apenas as pessoas da equipe de pesquisa terão acesso aos dados gravados. As gravações de entrevista serão mantidas em local seguro.

Consideramos importante poder identificar em nossas pesquisas o nome da IES. Nós o faremos apenas com a autorização expressa da pró-reitoria da instituição.

Não hesite em entrar em contato diretamente conosco sobre toda e qualquer questão a respeito deste projeto de pesquisa.

Muito obrigado!

Marco Antonio Batista da Silva

Nildes R. Pitombo Leite

**CONSENTIMENTO A ASSINAR**

**Participação na entrevista (para assinar antes da entrevista)**

Após ter lido e entendido o texto precedente e ter tido a oportunidade de receber informações complementares sobre o estudo, eu aceito, de livre e espontânea vontade, participar da(s) entrevista(s) de coleta de dados para esta pesquisa sobre a aprendizagem organizacional e sua contribuição para mudança no processo ensino-aprendizagem em uma Instituição de Ensino Superior (IES) em Administração.

Eu sei que eu posso me recusar a responder a uma ou outra das questões se eu assim decidir. Entendo também que eu posso pedir o cancelamento da entrevista, o que anulará meu aceite de participação e proibirá o pesquisador de utilizar as informações obtidas comigo até então.

<b>Local:</b> _____ _____  <b>Data:</b> _____	<b><u>Pessoa entrevistada</u></b> <b>Nome:</b> _____ <b>Assinatura:</b> _____
	<b><u>Entrevistador</u></b> <b>Nome: Marco Antonio Batista da Silva</b>  <b>Assinatura:</b> _____

**Autorização de citação do nome do (a) entrevistado (a) e do nome de minha empresa:**

Eu autorizo Marco Antonio Batista da Silva e Nildes R. Pitombo Leite, a revelarem meu nome, somente se necessário. O nome de minha IES apenas será revelado, se autorizado pela pró-reitoria, nos artigos, textos e dissertação que redigirão a partir da pesquisa da qual trata este formulário de consentimento.

Nome do participante: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Função do participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

<b>ROTEIRO DE ENTREVISTAS</b>		
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ITENS DE VERIFICAÇÃO</b>	<b>QUESTÕES DO ROTEIRO</b>
<b>1. Analisar o ciclo de construção do conhecimento na IES</b>	1. 1. Produção do conhecimento	1.1.1. Como o conhecimento é produzido na IES?
		1.1.2. Quais recursos são disponibilizados para essa produção?
		1.1.3. Quais as principais fontes internas e externas da aprendizagem?
		1.1.4. Como a produção do conhecimento na IES cria condição para inovação?
	1. 2. Assimilação do conhecimento	1.2.1. Como esse conhecimento produzido é assimilado na IES?
		1.2.2. Quais as condições geradas pela IES para essa assimilação?
	1. 3. Transmissão do conhecimento	1.3.1. Como acontece o processo de transmissão do conhecimento na IES?
		1.3.2. Como a força de trabalho da IES utiliza o conhecimento produzido e assimilado?
	<b>2. Investigar o processo de aprendizagem na IES</b>	2.1. Aprendizagem de ciclo simples
2.1.2 Como se caracteriza o processo de correção dos erros detectados na IES?		
2.1.3 Como a correção do erro é avaliada pela IES?		
2.2. Aprendizagem de ciclo duplo		2.2.1. Como ocorre o questionamento às normas e aos procedimentos instituídos na IES?
		2.2.2. Como ocorre a mudança nos valores no nível do indivíduo na IES?
		2. 2.3 Como ocorre a mudança nos valores organizacionais na IES?
		2.2.4 Como você avalia o alinhamento entre o discurso e a prática do indivíduo na IES?
		2.2.5 Como você avalia o alinhamento entre o discurso e a prática da IES?
		2.3.1 Como ocorre a socialização do conhecimento tácito (prático) na IES?
2.3. Espiral do conhecimento		2.3.2 Como o conhecimento tácito do indivíduo é explicitado na IES?
		2.3.3. Como a IES forma seu sistema de conhecimento?
		2.3.4. Como pode ser avaliado o processo de incorporação, pelo indivíduo, do sistema de conhecimento estabelecido pela IES?
		2.4.1 Como ocorre o engajamento espontâneo do indivíduo no processo de aprendizagem na IES?
2.4. Comunidades de prática		2.4.2 Como você avalia o ambiente estabelecido na IES para o compartilhamento das práticas dos indivíduos?
		2.4.3. Como as diferentes histórias desses indivíduos influenciam o processo de aprendizagem?
		2.4.4. Como a história da IES influencia o processo de compartilhamento do conhecimento?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ITENS DE VERIFICAÇÃO	QUESTÕES DO ROTEIRO	
<b>3. Verificar a presença dos fatores inibidores e de fatores facilitadores ao processo de aprendizagem</b>	3.1. Fatores facilitadores ao processo de aprendizagem	3.1.1 Como é configurado o processo de comunicação na IES? 3.1.2 Como a confiança é caracterizada no processo de interação na IES? 3.1.3 Como a solicitude se apresenta na IES? 3.1.4 Como é caracterizado o comprometimento dos indivíduos no processo ensino-aprendizagem na IES? 3.1.5 Como a influência do diálogo pode é compreendida para o processo de aprendizagem na IES?	
	3.2. Fatores inibidores ao processo de aprendizagem	3. 2.1 Como a defensividade se apresenta no processo de interação entre os indivíduos na IES? 3.2.2 Como você avalia a influência do cinismo como fator inibidor no processo de aprendizagem na IES?	
	<b>4. Examinar a cultura de aprendizagem dentro da IES</b>	4.1. Valores, crenças, artefatos, símbolos organizacionais que caracterizam a cultura de aprendizagem	4.1.1 Como os valores organizacionais são compartilhados com os indivíduos na IES?
			4.1.2 Como pode ser avaliado o processo de legitimação das crenças organizacionais na IES?
			4.1.3. Quais artefatos e símbolos da IES são mais representativos para você?
			4.1.4. Como a IES dá indícios da utilização do erro como insumo de aprendizagem?
			4.1.5. Como a IES revela o seu compromisso com a aprendizagem da sua força de trabalho?
			4.1.6. Como a força de trabalho da IES revela seu comprometimento com essa instituição?
4.1.7. Como se manifestam as relações de poder dentro da IES?			
<b>5. Averiguar a existência de mudança no processo ensino-aprendizagem em decorrência da cultura de aprendizagem examinada</b>	5.1. Contextualização	5.1.1. Quando você começou a atuar no ensino superior? 5.1.2. Que desafios a IES em ADM, em que você atua, enfrentou ou está enfrentando? 5.1.3. Quais deles foram superados e como o foram? 5.1.4. Como você analisa o processo de ensino-aprendizagem em ADM na IES em que atua?	
	5.2. Identificação das mudanças	5.2.1. Quais mudanças você vivenciou daquelas ocorridas no processo de ensino-aprendizagem?	
		5.2.2. Como ocorreram tais mudanças nesse processo?	
		5.2.3. Quem participou dessas mudanças?	
		5.2.4. Como foi a participação dos indivíduos nesse processo de mudança?	
		5.2.5. Como pode ser evidenciada a participação grupal no processo?	
		5.2.6. Houve mudanças planejadas que não se efetivaram? Por que?	
		5.2.7. Como foram institucionalizadas as mudanças que se efetivaram?	
		5.2.8. Qual a aprendizagem que você extraiu desse processo?	