

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

TAMÁRA CECILIA KARAWEJCZYK

A ARTICULAÇÃO ENTRE MUDANÇA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O
ENTENDIMENTO DESTE FENÔMENO ORGANIZACIONAL

Porto Alegre

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
TESE DE DOUTORADO

TAMÁRA CECILIA KARAWEJCZYK

A ARTICULAÇÃO ENTRE MUDANÇA E APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL EM
UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O
ENTENDIMENTO DESTE FENÔMENO ORGANIZACIONAL

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Administração da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Lima Ruas

Porto Alegre

2005

*Dedico este trabalho a todos aqueles que
acreditaram no meu potencial.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que esta tese de doutorado não teria o mesmo conteúdo, forma e formato sem a contribuição de varias pessoas. Gostaria de agradecer em especial:

- Em primeiro lugar ao Telmo, pela sua paciência, amor e cuidado comigo nesta trajetória;*
- Ao meu orientador, Roberto Ruas, que soube me ajudar nos momentos certos e contribuir para este resultado final;*
- À Unisinos, na figura do Reitor Padre Aloysio Bohnen, pela sua permissão para a realização deste estudo e a todos aqueles com os quais tive contato, ao longo destes quatro anos, que contribuíram para o processo, em especial, aos meus entrevistados, pela sua disponibilidade em me atender;*
- À Suzana, pela sua sugestão de local de pesquisa;*
- À minha mãe, irmã e madrinha por sempre terem um ombro amigo em todas as horas;*
- Aos meus amigos do outro lado da vida, que me inspiravam e me deram força, nos momentos decisivos;*
- A meus colegas, Alexandre, Isamara, Lia, Haide, Inês, Silvia, Patrícia, Catia, Yeda;*
- À Rosangela, uma amiga e companheira intelectual que encontrei nesta caminhada;*
- À Flávia e Vânia, outras companheiras de caminhada. Obrigada pelo apoio;*
- E a todos os professores do PPGA que me incentivaram, contribuíram e ajudaram a tornar idéias em tese de doutorado.*

RESUMO

As Instituições de Ensino Superior, de cunho privado, vivem uma situação complexa, em que além de sobreviverem no seu segmento de atuação, precisam também se diferenciar, seja pela profissionalização da gestão universitária, seja pela qualificação e inovação de seus produtos e serviços. Neste cenário, a articulação entre mudança e aprendizagem organizacional é o tema deste estudo. Assim, esta tese tem por objetivo identificar e avaliar a contribuição de processos e práticas sistemáticas, no âmbito formal e informal – de uma abordagem de aprendizagem organizacional, ocorridos durante as mudanças organizacionais observadas em dois dos seis Centros de Ensino da UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003. Este estudo é de natureza qualitativa, denominado de estudo de caso histórico organizacional, orientando-se por uma abordagem multinível, para coleta e análise dos dados e com corte longitudinal. A coleta dos dados utilizou como principais fontes de coleta de dados a pesquisa documental e a entrevista individual em profundidade. Para a análise dos dados lançou-se mão da análise historiográfica, do conceito de Discurso do Sujeito Coletivo, integrados em uma abordagem multinível de pesquisa. Os resultados deste estudo revelam de forma específica que: (a) não há uma apropriação e assimilação de processos e práticas multinível de aprendizagem organizacional de forma homogênea na instituição, acontecendo em tempos e modos diferentes, marcados pela singularidade do grupo analisado; (b) revelou-se pouca relevância para a aprendizagem de cunho informal, com relação aos micros processos de aprendizagem organizacional; (c) existe uma articulação entre mudança e aprendizagem organizacional, ocorridas em intensidades diferenciadas para os grupos estudados, contribuindo em maior ou menor grau para a geração de ações e resultados organizacionais.

Palavras-Chave: Universidade, Articulação entre mudança e aprendizagem organizacional, abordagem multinível de aprendizagem.

ABSTRACT

Private Universities are living a complex situation, in which they do not only try to survive in the segment they are acting but also need to differ from their competitors professionalizing their management style as well as their qualifications and innovations of new products and services. In this scenery, the articulation between changes and organizational learning is the subject of this study. In that way the objective of this thesis is to identify and evaluate the contribution of processes and practices – formally and informally – of an organizational learning approach, which happened during the organizational changes observed in two of the six Teaching Centers at Unisinos, from 1986 to 2003. This is a qualitative nature study called organizational historical case study, based on a multilevel approach to collect and analyze data and with a longitudinal cut. For the data collection process, the documental research and the deep individual interview were used. To analyze the data, a historiographical analysis of the Discourse of the Collective Subject was used along with a multilevel research. The results of this study show in a specific way that: (a) in the analyzed institution there is no appropriation and assimilation of multilevel processes and practices of organizational learning in a homogeneous way happening in different times and ways and marked by the singularity of the analyzed group; (b) there is few relevance given to informal learning related to the micro processes of organizational learning; (c) there is an articulation between changes and organizational learning, which happened in different intensities in the studied groups, contributing in a higher or lower degree to the generation of actions and organizational results.

Key-Words: University, articulation between changes and organizational learning, multilevel learning approach.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1.1 Objetivos do Estudo..... | 20 |
| 1.2 Objetivo Geral..... | 20 |
| 1.3 Objetivos Específicos..... | 20 |
| 2 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES | 22 |
| 2.1 A Aprendizagem nas Organizações: Elucidando Conceitos..... | 22 |
| 2.2 A Dimensão Individual da Aprendizagem Organizacional nas Organizações: Elementos, Processos e Práticas | 29 |
| 2.2.1 Processos e Práticas de Aprendizagem no Âmbito Individual..... | 31 |
| 2.3 A Dimensão Coletiva da Aprendizagem nas Organizações: Elementos, Processos e Práticas | 44 |
| 2.3.1 Processos e Práticas de Aprendizagem no Âmbito Coletivo | 47 |
| 2.4 Perspectiva Multinível da Aprendizagem nas Organizações | 54 |
| 2.4.1 As contribuições de Nonaka e Takeuchi (1997), Crossan <i>et al.</i> (1999) e Shrivastava (1983)..... | 54 |
| 2.4.2 As Contribuições da Aprendizagem Informal, Redes de Aprendizagem e Comunidades de Prática para um Quadro de Referencia Multinível | 64 |
| 2.4.3 Estabelecendo Relações entre Processos de Mudança Organizacional, os Modelos de Nonaka e Takeuchi , Crossan <i>et al.</i> e Shrivastava e as Contribuições da Aprendizagem Informal, Redes de Aprendizagem e Comunidades de Prática para um Quadro de Referencia Multinível | 71 |
| 2.5 Elementos Teóricos Norteadores deste Estudo com Relação a Práticas e Processos de Aprendizagem Organizacional em um Quadro de Referencia Multinível | 76 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA | 80 |
| 3.1 Considerações Introdutórias..... | 80 |
| 3.2 Delineamento da Pesquisa | 84 |
| 3.2.1 Modelo Orientador da Pesquisa | 88 |
| 3.3 Delimitando o Objeto de Estudo | 89 |
| 3.3.1 Questões Norteadoras do Estudo | 90 |
| 3.3.2 Unidade de Análise | 90 |
| 3.3.3 Definição das Categorias de Análise | 92 |
| 3.3.4 Desenho da Pesquisa e Estratégias utilizadas para a Coleta e Análise dos dados | 98 |
| 3.4 Limitações do Estudo..... | 109 |
| 4 HISTORICIDADE DO PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL NA UNISINOS E SUA RELAÇÃO COM PROCESSOS E PRÁTICAS SISTEMÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL | 111 |
| 4.1 (Re)Visitando Brevemente a História da Universidade Brasileira | 111 |

| | |
|---|------------|
| 4.1.1 Um pouco sobre a História da UNISINOS | 115 |
| 4.2 Considerações sobre os Sujeitos Entrevistados | 115 |
| 4.2.1 Detalhamento do Perfil dos Sujeitos Entrevistados | 116 |
| 4.2.2 Motivações para o Ingresso na UNISINOS e Papel Desempenhado pelos Sujeitos Entrevistados na Trajetória de Mudanças..... | 116 |
| 4.3 O Contexto e a Trajetória de Mudança Organizacional da Unisinos: de 1986 a 2003 | 118 |
| 4.3.1 Fase Iniciação: Período Compreendido entre os anos de 1986 a 1993 – Rompendo com o passado rumo à Universidade dos nossos sonhos | 119 |
| 4.3.2 Fase Implementação: Período compreendido entre os anos de 1994 a 1996 – do sonho à realidade..... | 130 |
| 4.3.3 Fase Institucionalização: Período compreendido entre os anos de 1997 – 2003 | 140 |
| 4.4 Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem Organizacional na Trajetória de Mudanças da Unisinos | 150 |
| 4.4.1 A visão da Alta e Média Administração frente aos processos e práticas sistemáticos, formais e informais, de Aprendizagem Organizacional decorrente da trajetória de mudanças na UNISINOS | 151 |
| 4.4.2 Elementos Facilitadores e Dificultadores deste processo | 159 |
| 4.5 Conclusões Acerca da Articulação entre Mudança e Aprendizagem na Unisinos, Segundo a Visão da Alta e Média Administração..... | 163 |
| 4.5.1 Análise da Trajetória de Mudanças Organizacionais da UNISINOS . | 164 |
| 4.5.2 Análise da Apropriação e Assimilação de Aprendizagem Organizacional Relacionada à Trajetória de Mudanças Organizacionais | 169 |
| 5 INSERINDO OS CENTROS DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS (C5) E DE CIÊNCIAS HUMANAS (C1) NO CONTEXTO DA TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS DA UNISINOS E SUA RELAÇÃO COM PROCESSOS E PRÁTICAS SISTEMÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL..... | 171 |
| 5.1 Considerações Sobre os Sujeitos Entrevistados..... | 172 |
| 5.1.1 Detalhamento do Perfil dos Sujeitos Entrevistados | 172 |
| 5.1.2 Motivações para o Ingresso na UNISINOS e Papel Desempenhado pelos Sujeitos Entrevistados na Trajetória de Mudanças | 173 |
| 5.2 Inserindo o Centro 5 na Trajetória de Mudanças Organizacionais da Unisinos e sua Relação com Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem Organizacional..... | 174 |
| 5.2.1 A Fase da Iniciação: Período compreendido entre os anos de 1992 a 1993 – Construção do Plano Estratégico do Centro 5 | 175 |
| 5.2.2 Fase Implementação: Período compreendido entre os anos de 1994 a 1996 – Operacionalizando as ações | 179 |
| 5.2.3 Fase Institucionalização: Período compreendido entre os anos de 1997 – 2003 | 184 |
| 5.2.4 A visão do Centro 5 (direção, coordenação, professores e funcionários) da UNISINOS frente aos Processos e Práticas Sistemáticas, Formais e Informais, de Aprendizagem Organizacional decorrente da Trajetória de Mudanças na UNISINOS e no Centro 5 | 189 |
| 5.2.5 Elementos Facilitadores e Dificultadores deste Processo | 207 |

| | | |
|----------|---|------------|
| 5.3 | Inserindo o Centro 1 na Trajetória de Mudanças Organizacionais da Unisinos e sua Relação com Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem Organizacional..... | 210 |
| 5.3.1 | Fase Iniciação: Período compreendido entre os anos de 1992 a 1996 – A inserção no processo da UNISINOS e a construção do Plano Estratégico do Centro 1 | 211 |
| 5.3.2 | Fase Implementação: Período compreendido entre os anos de 1997 e 1998 – Operacionalização das ações..... | 219 |
| 5.3.3 | Fase Institucionalização: Período compreendido entre os anos de 1999 – 2003 | 223 |
| 5.3.4 | A visão do Centro 1 (direção, coordenação, professores e funcionários) frente aos Processos e Práticas Sistemáticas, Formais e Informais, de Aprendizagem Organizacional decorrente da Trajetória de Mudanças na UNISINOS e no Centro 1 | 229 |
| 5.3.5 | Elementos Facilitadores e Dificultadores deste Processo | 245 |
| 5.4 | Conclusões acerca da Articulação entre Mudança e Aprendizagem Organizacional nos Centros 1 e 5 da Unisinos | 249 |
| 5.4.1 | Análise da Trajetória de Mudanças Organizacionais dos Centros Pesquisados | 250 |
| 5.4.2 | Análise da Apropriação e Assimilação de Aprendizagem Organizacional relacionada à Trajetória de Mudanças Organizacionais por parte dos Centros Pesquisados..... | 253 |
| 6 | ARTICULAÇÃO MULTINÍVEL ENTRE A TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS DA UNISINOS E DOS CENTROS 1 E 5 E OS PROCESSOS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O SEU ENTENDIMENTO..... | 262 |
| 6.1 | Estabelecendo uma Relação Multinível entre os Grupos da Alta e Média Administração da Unisinos e os Centros de Ciências Humanas e de Ciências Economicas..... | 263 |
| 6.1.1 | Quanto a uma Perspectiva Multinível dentro dos Grupos (UNISINOS, Centro 1 e Centro 5)..... | 267 |
| 6.1.2 | Quanto à uma Perspectiva Multinível entre os Grupos (UNISINOS, Centro 1 e Centro 5) | 271 |
| 6.2 | Estabelecendo Relações entre Mudança e Aprendizagem em um Quadro de Referência Multinível | 273 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 279 |
| 7.1 | Contribuições do Estudo | 286 |
| 7.2 | Desdobramentos do Estudo com Relação a Pesquisas Futuras | 288 |
| | REFERÊNCIAS | 290 |
| | APÊNDICE A – FICHA DE DESMONTE DE DOCUMENTOS | 306 |
| | ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE - ALTA E MÉDIA ADMINISTRAÇÃO DA UNISINOS | 313 |
| | ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE - CENTROS | 314 |

| | |
|---|------------|
| ANEXO D – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO (IAD1)– CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS | 315 |
| ANEXO E – DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO SEGUNDO A DIMENSÃO PROCESSOS E PRÁTICAS FORMAIS DE APRENDIZAGEM – CENTRO UM | 323 |
| ANEXO F – QUESTÕES SOMENTE PARA OS GESTORES | 334 |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 1: Nome da Figura | 39 |
| Figura 2: Ciclos de Aprendizagem Organizacional | 48 |
| Figura 3: Espiral de Criação de Conhecimento | 55 |
| Figura 4: O processo Dinâmico da Aprendizagem Organizacional..... | 59 |
| Figura 5: Modelo Orientador da Pesquisa | 89 |
| Figura 6: Desenho da Pesquisa Desenvolvida..... | 102 |
| Figura 7: Nome da figura | 117 |
| Figura 8: Nome da figura | 118 |
| Figura 9: Formato Básico da Reconfiguração dos Centros de Ensino da UNISINOS..... | 138 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1: Conceitos sobre Aprendizagem nas Organizações | 24 |
| Quadro 2: Principais Abordagens da Teoria da Aprendizagem..... | 33 |
| Quadro 3: Modelos de Aprendizagem propostos por Argyris e Schon | 38 |
| Quadro 4: Estilos de Aprendizagem e suas Características | 41 |
| Quadro 5: Tipos de Gerentes na Aprendizagem Individual..... | 43 |
| Quadro 6: Níveis de Aprendizagem segundo Child e Faulkner..... | 49 |
| Quadro 7: Modos de Conversão do Conhecimento e o Processo de Aprendizagem..... | 57 |
| Quadro 8: Premissas para Caracterizar um Sistema de Aprendizagem..... | 61 |
| Quadro 9: Características de Tipologias de Sistemas de Aprendizagem segundo Shrivastava | 63 |
| Quadro 10: Características Comparativas de Comunidades de Prática, Grupos e Redes | 71 |
| Quadro 11: Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem Organizacional. | 78 |
| Quadro 12: Relações entre os Fenômenos Mudança e Aprendizagem Organizacional | 79 |
| Quadro 13: Pesquisas Empíricas em Aprendizagem Organizacional..... | 83 |
| Quadro 14: Princípios da Abordagem Multinível e sua Operacionalização para esta Pesquisa..... | 88 |
| Quadro 15: Definição das Categorias Analíticas | 97 |
| Quadro 16: Constructos, Elementos de Análise e sua Operacionalização | 98 |
| Quadro 17: Descrição do Perfil dos Sujeitos Entrevistados..... | 100 |
| Quadro 18: Síntese da Fase da Iniciação, UNISINOS, Período 1986 a 1993..... | 121 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 19: Síntese da Fase de Implementação UNISINOS, Período 1994 a 1996 | 132 |
| Quadro 20: Síntese da Fase de Institucionalização UNISINOS, Período de 1997 a 2003..... | 141 |
| Quadro 21: Sinopse da Dimensão Processos e Práticas Sistemáticos – Formais e Informais – de Aprendizagem - UNISINOS..... | 152 |
| Quadro 22: Síntese da Fase da Iniciação do Centro 5, Período 1992-1993..... | 176 |
| Quadro 23: Síntese da Fase de Implementação do Centro 5, Período 1994 a 1996..... | 180 |
| Quadro 24: Síntese da Fase de Institucionalização do Centro 5, Período de 1997 a 2003..... | 185 |
| Quadro 25: Dados Comparativos sobre Centro 5, Período de 1986 a 2003 | 189 |
| Quadro 26: Sinopse da Dimensão Processos e Práticas Sistemáticas – Formais e Informais – de Aprendizagem – Centro 5 | 192 |
| Quadro 27: Síntese da Fase da Iniciação do Centro 1, Período Compreendido entre os anos de 1992 a 1996 | 213 |
| Quadro 28: Síntese da Fase de Implementação do Centro 1, Período 1997 e 1998..... | 220 |
| Quadro 29: Síntese da Fase de Institucionalização do Centro 1, Período de 1997 a 2003..... | 224 |
| Quadro 30: Dados Comparativos sobre Centro 1, Período de 1986 a 2003 | 228 |
| Quadro 31: Sinopse da Dimensão Processos e Práticas Sistemáticas – Formais e Informais – de Aprendizagem – Centro 1 | 230 |
| Quadro 32: Resumo Analítico das Cinco Categorias de Análise da Dimensão Processos e Práticas, formais e informais, de aprendizagem organizacional da UNISINOS e dos Centros 1 e 5 | 266 |
| Quadro 33: Resumo das Relações entre os Fenômenos Mudança e Aprendizagem Organizacional da UNISINOS e dos Centros 1 e 5, Período compreendido entre os anos de 1986 a 2003 | 276 |
| Quadro 34: Síntese dos Processos e Práticas, Formais e Informais, de Aprendizagem Organizacional Identificados para os Grupos Alta e Média Administração, Centro 1 e Centro 5 da UNISINOS | 284 |

1 INTRODUÇÃO

O mundo econômico, social, cultural e político tem se caracterizado pela emergência de novas realidades, frente às mudanças constantes pelas quais tem passado. Globalização da economia, desregulamentação do Estado, inovações constantes, avanços tecnológicos, ciclos de vida de produtos e serviços cada vez mais curtos, consumidores mais exigentes, impulsionam mudanças de paradigmas, em todos os níveis da sociedade e do conhecimento humano.

Neste contexto, a universidade vive uma situação complexa, onde ela “não parece estar preparada para defrontar os desafios” (SANTOS, 1996, p.187) e as exigências da sociedade e do Estado, sendo necessário realizar mudanças profundas e não apenas incrementais, pois seus problemas remetem à questão estrutural, na medida em que “a perenidade da instituição universitária, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, à relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, **aversão à mudança**” (SANTOS, 1996, p. 187) [grifo nosso].

Este autor traz a necessidade premente de rever os modelos de atuação universitária, em uma sociedade que não aceita mais a produção e reprodução de conhecimento e que segundo Buarque (1994) a universidade como produtora de conhecimento não pode mais passar ao largo das novas idéias e mudanças que se operam em torno dela. Para isto, Lobo Filho (1996) ao discorrer sobre os novos rumos do ensino privado no Brasil, já dizia nesta época que as universidades de cunho privado deveriam se preocupar com a profissionalização da administração universitária, pensamento este corroborado por Demo (1993) mostrando que, nesta revisão de modelo de atuação, é importante repensar além das questões ligadas à sua finalidade institucional, questões também de gerenciamento, e se a universidade deveria estar na vanguarda do desenvolvimento, produzindo mudanças sociais e sinalizando rumos e novas oportunidades, são necessárias que elas criem competências científicas para tal e isto só

será garantido, quando as universidades pensarem também como “empresas”, não através de uma subjugação ao conceito de empresa capitalista, mas da extração de princípios, métodos e práticas salutaras a este desafio.

No Brasil, apesar das Instituições de Ensino Superior, principalmente as de cunho privado, não serem objeto sistemático de estudo e pesquisa (SAMPAIO, 1991), nota-se que um crescente número de estabelecimentos de ensino superior privado tem predominado no país, segundo o censo 2000, realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) com as universidades brasileiras. Pelos dados apresentados, em torno de 85% das instituições de ensino superior representam a categoria privada e 15% são pertencentes à categoria pública.

Assim, o setor privado do ensino superior responde hoje por uma parte significativa do sistema de ensino brasileiro. Apesar da constatação deste fenômeno com maior intensidade a partir da década de 80, no cenário brasileiro, Durham e Sampaio (1995, p.5) alertam que

os dados do Ministério da Educação para o ensino superior, disponíveis a partir de 1933, indicam uma surpreendente importância do setor privado desde o início do período documentado [...] em 1930 o setor privado já respondia por cerca de 60% dos estabelecimentos de ensino superior e por 43,7% das matrículas.

Mas, o movimento para a criação de universidades privadas é mais recente e foi impulsionado principalmente a partir de 1988, com a promulgação da nova Constituição. A Constituição brasileira de 1988, no seu artigo 207, estabelece a autonomia didático-científico das universidades, bem como da sua administração e gestão patrimonial e financeira, possibilitando, no artigo 209, o acesso ao ensino à livre iniciativa privada.

Segundo Neves (1995) com relação a região Sul do Brasil, a expansão do ensino superior privado seguiu um padrão próprio, pois ao invés de haver uma multiplicação de escolas e universidades particulares com caráter empresarial, assistiu-se à criação de instituições de origem confessional, concentradas no nordeste e norte do Estado, com forte caráter comunitário.

As conclusões destes autores remetem a um fenômeno particular da trajetória das universidades privadas no Brasil, relacionadas ao seu crescimento e à inovação. Porém, elas têm procurado examinar suas atuais práticas gerenciais, procurando identificar, alinhar e explorar novos mercados, revendo ou construindo posicionamentos estratégicos que lhes permita continuar no seu setor de atuação. Na busca de alternativas para a gestão universitária, movimentos relacionados à mudança organizacional e seus desdobramentos são

uma das formas encontradas de compelir a adaptação e a evolução organizacional.

Quando se fala em mudanças, logo o pensamento é remetido para uma alternância, acreditando que algo mudou de estado ou de configuração. Esta nova forma de pensar e/ou agir indica uma íntima relação deste fenômeno com o da aprendizagem e que vem merecendo destaque nos estudos organizacionais (CYERT e MARCH, 1963; STATA, 1997; MACDONALD, 1995; FIOL e LYLES, 1985), em que a capacidade de mudar, vai exigir uma capacidade de aprender e desaprender dos indivíduos, que compõem a organização.

Desta forma, as Instituições de Ensino Superior Privadas, em busca de mudanças organizacionais, adotam novas abordagens estratégicas, internas e externas, alterando conseqüentemente o seu modo de operação e o perfil gerencial exigido. Assim, a articulação entre mudança e aprendizagem organizacional, representa uma problemática para este tipo de organização, principalmente no entendimento de como acontece este processo e que práticas são utilizadas, intencionalmente ou não, para a obtenção de novas vantagens competitivas ou de sobrevivência em longo prazo.

Dentro desta fronteira é que se inscreve o tema desta pesquisa que, expondo preliminarmente, pretende articular dois fenômenos organizacionais, mudança e aprendizagem organizacional, em uma Instituição de Ensino Superior Privada, no Sul do Brasil, constituindo-se como contribuição, seja para avanços nesta área de conhecimento, seja pela atualidade e relevância destes temas. Por ser um estudo longitudinal, é retratada a história desta instituição, compreendida entre os anos de 1986 a 2003, onde se procurou construir e analisar quais os movimentos de mudança organizacional realizados, com vistas à melhoria da sua gestão universitária, na busca de excelência administrativa e pedagógica. Para tanto, além da análise exaustiva de documentos internos da instituição, as entrevistas realizadas propiciaram a análise e interpretação de vários grupos organizacionais, que incluem, a sua alta e média administração, os gestores dos Centros de Ensino pesquisados, os coordenadores de curso, os professores e funcionários, procurando compreender como foram apropriados e assimilados processos e práticas de aprendizagem organizacional, formal e/ou informal.

O tema desta pesquisa, **a articulação entre mudança e aprendizagem organizacional em uma Instituição de Ensino Superior**, originou-se a partir do conhecimento da pesquisadora de alguns aspectos históricos da Instituição pesquisada, por fazer parte do seu quadro funcional e pela sua trajetória profissional e acadêmica, no qual tornou-se possível destacar a preocupação em investir em pesquisas e estudos sobre o tema e o segmento da investigação.

Desta forma, este estudo justifica-se por três motivos, a saber: pela sua importância, pela oportunidade e pela viabilidade de pesquisa.

Primeiro, com relação à importância: historicamente, a inserção e os estudos iniciais sobre o tema aprendizagem vinculado à organização são das décadas de 50 e 60, com os estudos de Simon e Argyris. Crossan e Guatto (1996), em um extenso trabalho de revisão bibliográfica com as palavras-chave aprendizagem organizacional e organizações que aprendem, constataram que a década de 90, do século passado, representou um marco no crescimento do número de estudos sobre estes temas. Desta forma, a questão da aprendizagem organizacional vem se difundindo cada vez mais entre pesquisadores e profissionais das mais diversas áreas, que se dedicam ao estudo das organizações (BASTOS *et al.*, 2002; PRANGE, 2001; SALGADO e ESPÍNDOLA, 1996; EASTERBY-SMITH, 1997; EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001).

No caso do Brasil, tem se realizados estudos denominados de balanços de produção sobre o tema Aprendizagem Organizacional que, ao analisar o estado do conhecimento sobre este assunto, procura identificar se ele vem sendo entendido e trabalhado nos meios acadêmicos e profissionais.

Em um primeiro estudo, Antonello (2002) identificou e analisou os métodos e posicionamento epistemológico na pesquisa sobre Aprendizagem Organizacional, Competências e Gestão do Conhecimento, no período compreendido entre os anos 1997 e 2001, encontrados nos Anais da Enanpad (Encontro Nacional dos Programas de Pós-graduação em Administração). A autora conclui que há um crescimento no número de publicações sobre o tema; a temática aprendizagem organizacional e competências emergem a partir de 1999; e que o posicionamento epistemológico dos artigos analisados condizem com a proposta funcionalista e interpretativa de Burrell e Morgan (1979).

Em um segundo estudo, Estivalet e Karawejczyk (2002) apresentam um inventário sobre Competências Gerenciais e Aprendizagem Organizacional, no período compreendido entre os anos de 1997 a 2001, das principais publicações nacionais da área da Administração no Brasil. As autoras constataram que houve uma tendência de crescimento em relação ao número de artigos publicados envolvendo as categorias estudadas; não há consenso entre os autores dos artigos sobre os principais constructos e abordagem teórica utilizadas e referencial teórico baseada na literatura estrangeira; e houve uma predominância de estudos voltados para a análise e aplicação dos conceitos na realidade organizacional.

Num terceiro estudo, Loiola e Bastos (2003) também realizam um balanço sobre o tema aprendizagem organizacional, no período compreendido entre os anos de 1997 a 2001, das principais publicações nacionais da área da Administração no Brasil. As conclusões dos autores são: (a) com relação à caracterização da produção acadêmica, há uma concentração de estudos apresentados no Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração, uma grande interface entre a administração e a psicologia, o tema aprendizagem aparece relacionado à mudança organizacional, inovação e competitividade, os autores mais citados são Peter Senge e Chris Argyris; (b) com relação à referência conceitual, os estudos baseiam-se em literatura estrangeira.

Estes resultados reafirmam que Aprendizagem Organizacional é um tema emergente nos estudos organizacionais brasileiros. Também se acredita que por ser um tema em construção, acadêmicos e pesquisadores ainda procuram compreender as definições e os seus significados para a realidade brasileira. Isto significa que os estudos realizados sobre a Aprendizagem Organizacional no Brasil têm procurado oferecer explicações que se por um lado estão alinhadas com as tendências internacionais dos estudos organizacionais, por outro não se posiciona como produtora de conhecimento, pois a baixa diversidade epistemológica acaba oferecendo uma ótica simplificadora e redutora da realidade organizacional, não atentando que este tema e que as organizações são complexas, multifacetadas e cheias de contradições e conflitos.

Loiola e Bastos (2003, p.183) reforçam esta colocação dizendo, “considerando-se que as organizações aprendem de forma diferente, então parecem existir evidências de que diferenças relativas ao contexto – pessoas, grupos, setor e local de atuação – são condicionantes que exercem impactos sobre a vivência de aprendizagem de cada organização”. Se estas diferenças são tão relevantes, há de se ter maior diálogo entre posições epistemológicas diferentes e cuidado na geração de estratégias próprias de pesquisa e geração de conhecimento sobre Aprendizagem nas Organizações.

Examinar este fenômeno possibilitou (re)ver e (re)descobrir como uma instituição universitária privada, responde aos novos desafios do ambiente externo, principalmente na intencionalidade ou não dos seus processos e práticas de aprendizagem organizacional, seja no âmbito formal ou informal e a valorização disto para os vários grupos de entrevistados, descobrindo tópicos emergentes ou excludentes da sua trajetória de mudanças organizacionais.

Segundo, com relação à oportunidade: procurando estudos anteriores sobre o assunto, encontrou-se algumas dissertações e teses. O trabalho de Salinas (2001) procurou integrar os temas aprendizagem organizacional e resolução coletiva de problemas no caso

específico da auditoria interna do Banco do Brasil; por outro lado Bitencourt (2001) realizou uma pesquisa exploratória, com base em seis estudos de caso, três em empresas brasileiras e três em empresas australianas, ao tratar da gestão de competências gerenciais aliadas à aprendizagem organizacional e; Antonello (2004) ao procurar analisar como os gestores de empresas nacionais que, ao participarem de cursos de especialização e mestrado profissional em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, articulam a participação nestas modalidades de educação formal e suas práticas de trabalho.

Nestes estudos, o fenômeno da Aprendizagem Organizacional é tratado sobre o enfoque da resolução de coletiva de problemas, aliados à gestão de competências gerenciais e às práticas de trabalho. Com relação ao segmento objeto de estudo, Instituição de Ensino Superior, Silva (2000) desenvolveu um estudo em que a problemática principal girava em torno da aprendizagem dos professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias e, um outro (SILVA, 2005), visava identificar os papéis gerenciais no contexto de uma universidade regional, a partir da identificação das atividades realizadas pelo coordenador/orientador e diretores de unidades de ensino.

Assim, ao tratarem do fenômeno da Aprendizagem Organizacional sob os mais variados enfoques, observou-se uma lacuna, como oportunidade de estudo e pesquisa, ao tratar dos assuntos mudança e aprendizagem organizacional, no âmbito de uma universidade privada.

Terceiro, com relação à viabilidade do estudo: foi possível graças à disponibilidade da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), localizada na cidade de São Leopoldo, Rio Grande do Sul que, sendo uma instituição de caráter privado, tem promovido mudanças organizacionais de forma mais contundente, desde a posse do seu atual Reitor, Padre Aloísio Bohnen, em 1986. Em sintonia com as transformações do ambiente externo, desde a implantação do seu Planejamento Estratégico, descrito no documento Missão e Perspectivas 1994-2000, até seus últimos feitos que foram a conquista do troféu da categoria bronze, no ano de 2003, do Prêmio Gaúcho de Qualidade e Produtividade, como reconhecimento pelo seu sistema de gestão e a ser a primeira universidade brasileira a receber a certificação da ISO 14001, referente ao seu sistema de gerenciamento ambiental.

Considerando as razões apresentadas, acredita-se que este estudo possa contribuir para a reflexão sobre a articulação entre mudança e aprendizagem organizacional neste tipo de organização – Instituição de Ensino Superior Privada – que tem sido pouco explorado e analisado e que ao explorar estas relações na perspectiva organizacional e coletiva, possa

então ser revelados novos *insights*.

A partir de todas estas informações, pode-se elaborar a questão problema deste estudo como sendo: **Como os gestores de uma instituição de ensino superior privada, localizada no Sul do Brasil, identificam, assimilam e se apropriam de processos e práticas, seja no âmbito formal e/ou informal, de uma abordagem de Aprendizagem nas Organizações, numa dimensão coletiva, num período compreendido entre os anos de 1986 a 2003?**

1.1 Objetivos do Estudo

O presente estudo encontra-se pautado pelos seguintes objetivos.

1.2 Objetivo Geral

Identificar e avaliar a contribuição de processos e práticas sistemáticas, no âmbito formais e informais, associados à abordagem Aprendizagem nas Organizações, ocorridos durante as mudanças organizacionais observadas em dois dos seis Centros de Ensino da UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003, a partir da percepção dos envolvidos neste processo.

1.3 Objetivos Específicos

- Contextualizar os processos de mudança organizacionais ocorridos na UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003;
- Identificar e sistematizar os processos de mudança organizacionais ocorridos nos Centros de Ensino de Ciências Econômicas e Ciências Humanas, da UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003;
- Identificar e analisar a apropriação e assimilação dos processos e práticas sistemáticas, no âmbito formal e informal, associados à abordagem Aprendizagem nas Organizações, sob uma dimensão coletiva, ao longo do período analisado;
- Identificar os elementos facilitadores e dificultadores decorrentes deste processo

de apropriação e assimilação dos processos e práticas sistemáticas, no âmbito formal e informal, associados à abordagem Aprendizagem nas Organizações, sob uma dimensão coletiva;

- Identificar a existência de ações e resultados (novos métodos e práticas de trabalho, produtos /serviços educacionais e de apoio) que evidenciem por parte dos Centros de Ensino estudados a apropriação e assimilação dos processos e práticas sistemáticas, no âmbito formal e informal, associados à abordagem Aprendizagem Organizacional, como forma de contribuição para estudos de Aprendizagem Organizacional, consideradas as especificidades do caso em estudo.

Após esta introdução, pretende-se atingir os objetivos desta investigação, através dos capítulos subseqüentes. O **capítulo dois** foi construído para apresentar ao leitor uma visão abrangente sobre a questão da aprendizagem nas organizações, através dos seus conceitos, de sua dimensão individual e coletiva, da perspectiva multinível, incluindo a aprendizagem informal e os elementos teóricos norteadores deste estudo. No **capítulo três**, apresenta-se a metodologia de pesquisa empregada para a consecução dos objetivos propostos.

N **capítulo quatro** apresenta-se a historicidade e os processos de mudança organizacional ocorridos na UNISINOS, no período entre 1986 a 2003, bem como os processos e as práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional, no âmbito formal e informal, decorrente desta trajetória de mudanças, procurando contextualizar os acontecimentos ocorridos na instituição; para, no **capítulo cinco**, compreender a inserção dos dois Centros de Ensino escolhidos para o aprofundamento do estudo, os Centros de Ciências Humanas (C1) e de Ciências Econômicas (C5), no contexto das mudanças e a identificação e avaliação dos processos e as práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional, no âmbito formal e informal.

Já, no **capítulo seis** demonstra-se à articulação multinível entre a trajetória de mudanças organizacionais na UNISINOS e mais especificamente no âmbito dos Centros 1 e 5 e as principais contribuições para o entendimento deste fenômeno organizacional. Por fim, no **capítulo sete** expõe-se as principais conclusões acerca deste estudo e os seus desdobramentos com relação a contribuições e sugestões para futuros estudos.

2 APRENDIZAGEM NAS ORGANIZAÇÕES

*“Hoje é vital não só aprender, não só desaprender,
mas sobretudo organizar nosso
sistema mental para aprender a aprender.”
(EDGAR MORIN)*

O fenômeno da Aprendizagem nas Organizações é uma categoria discutida neste capítulo. As escolhas dos referenciais teóricos que darão suporte analítico ao objeto de estudo, representam pontos de partida e de chegada neste mundo multicultural e pós-moderno, cabendo á pesquisadora a difícil tarefa de direcionar pontos de vista e a discussão dos autores aqui apresentados. Assim, este capítulo apresenta uma tecedura conceitual que deve ser vista de forma crescente e entrelaçada ao objeto de estudo desta tese, procurando-se elucidar conceitos, discutir as dimensões individuais e coletivas de aprendizagem, além de introduzir uma abordagem de aprendizagem informal, redes e comunidades de práticas. O objetivo final deste capítulo é o de propor uma articulação entre as dimensões apresentadas em um quadro de referências multinível, discutindo as abordagens adotadas para este estudo.

2.1 A Aprendizagem nas Organizações: Elucidando Conceitos

O fenômeno chamado de Aprendizagem nas Organizações tem gerado uma gama enorme de opiniões, definições e abordagens. Um ponto em comum é a afirmação de que a Aprendizagem organizacional atua como um elemento explicativo para a compreensão dos processos de mudança organizacional. Ruas e Antonello (2003) reforçam esta idéia, dizendo que a Aprendizagem organizacional só passa a ter sentido em Administração se associada a processos de mudança e sua vinculação à compreensão do que pode facilitar ou dificultar as modificações ocorridas nas organizações, como por exemplo, diferentes formas de estrutura organizacional,

novas tecnologias, processos e práticas de trabalho e redefinições estratégicas, etc.

Ao teorizar sobre Aprendizagem organizacional, Prange (2001) procurou responder a um conjunto de questões básicas que poderiam ser pertinentes ao assunto. A autora começa questionando a própria definição, que muitas vezes parece ter uma multiplicidade de entendimentos e visões. A este respeito, Tsang (1997) diz que a geração de definições claras dos conceitos auxilia na melhoria da pesquisa organizacional e mais especificamente com relação ao conceito de aprendizagem organizacional, por ser este complexo e multidimensional.

Autores (SHRIVASTAVA, 1983; EASTERBY-SMITH, 1997; TSANG, 1997; PRANGE, 2001) discutem a possibilidade de criação de um quadro único de abordagens sobre o assunto, porém, tanto Easterby-Smith (1997) quanto Ruas e Antonello (2003) concordam que poderiam ser pensados quadros de referência, com perspectivas diferentes sobre este tema, que serviriam de matrizes de análise para a Aprendizagem nas Organizações.

Por fim, algumas distinções também gravitam em torno de uma abordagem de Aprendizagem organizacional ou de Organizações que Aprendem. A primeira com preocupação que gira em torno da seguinte questão: como uma organização deveria aprender? E a segunda em como uma organização aprende? Tsang (1997) compara estas duas abordagens, através dos seus campos de pesquisa, onde Aprendizagem organizacional condiz com pesquisa descritiva e Organização que Aprende com uma posição prescritiva, que procura ensinar aos gestores como uma organização deveria aprender, através das chamadas melhores práticas. Nesta tese, a pesquisadora adota uma postura de pesquisa classificada como descritiva, que no seu entender é mais inclusiva para o estudo do fenômeno nas organizações, apesar de achar que as dicotomias conceituais, neste caso, servem apenas de parâmetro para a geração de taxionomias sobre o assunto.

A construção de significados pode ser entendida de uma forma mais ampla, ou seja, como uma “atribuição de sentidos” (ORLANDI, 1996, p.7), que procura, além de fornecer uma concepção técnica, também uma “leitura”, sobre o modo como o autor expressa suas convicções a respeito do que escreveu, pois segundo Orlandi (1996, p.95), “[...] eu aprendi que as palavras não significam por si mas pelas pessoas que as falam, ou pela posição que ocupam os que as falam. Sendo assim, os sentidos são aqueles que a gente consegue produzir no confronto do poder das diferentes falas”.

Na construção da definição desta palavra para esta tese, haverá posições produzidas

em esferas e níveis diferentes, com noções ideológicas¹ também diferenciadas e é isto que irá enriquecer as discussões sobre os seus significados para nós, na atualidade.

A palavra **aprendizagem**, para receber uma atribuição de sentido, deve estar ancorada em um determinado contexto. Para esta tese, assume-se que esta palavra deve vir acompanhada do termo **nas organizações**. Tsang (1997) comenta que **Aprendizagem nas Organizações** é um conceito que descreve as atividades que acontecem dentro de um tipo qualquer de organização e como tal gera metáforas sobre a transferência de informações de um domínio individual (fonte) para um fenômeno menos conhecido que são as organizações, resguardando-se de simplificações e reduções. Além disto, agregam-se problemas decorrentes da transposição de noções da dimensão individual (aprendizagem individual) para a compreensão de fenômenos que ocorrem na dimensão coletiva (aprendizagem organizacional) (BASTOS *et al.*, 2002).

| Autor | Definição Conceitual | Nível de Análise |
|-----------------------------------|---|-----------------------------|
| Argyris e Schon (1996, p.16) | A aprendizagem organizacional ocorre quando os indivíduos da organização experimentam uma situação problemática, questionando-a de acordo com os seus interesses. Os resultados da aprendizagem são incorporados à imagem organizacional. | Individual |
| Kolb (1997, p.321) | A capacidade de aprender é a base da capacidade de se adaptar às circunstâncias em constante mudança e dominá-las. | Individual |
| Revans (1982, p.626-627) | O aprendizado pela ação é um meio de desenvolvimento intelectual, emocional ou físico, através de assuntos de alguma realidade complexa e estressante, onde se deseja alcançar uma mudança planejada para melhorar o comportamento observável diante do problema. | Individual |
| Probst e Buchel (1997, p.15) | Processo através do qual o conhecimento organizacional e as mudanças nos valores ajudam a melhorar a habilidade em resolver problemas e a capacidade para a ação. | Organizacional |
| Edmolson e Moingeon (1998, p.12) | Um processo no qual os membros da organização usam progressivamente dados, para dirigir o seu desenvolvimento dentro de um caminho, que promova a adaptação contínua da organização. | Organizacional |
| Shrisvatava (1983, p.9) | Processo pelo qual a base do conhecimento organizacional é construída e desenvolvida. | Organizacional |
| Fiol e Lyles (1985, p.803) | Processo de ações de melhoria, através de um melhor entendimento e conhecimento. | Individual e Organizacional |
| Swieringa e Wierdsma (1995, p.37) | Processo de mudança no comportamento organizacional. | Individual e Organizacional |
| Kim (1998, p.69) | A aprendizagem organizacional é mais complexa e dinâmica, envolvendo motivação e competência, sendo assim um sistema de captura das aprendizagens individuais. | Individual e Organizacional |

Quadro 1: Conceitos sobre Aprendizagem nas Organizações

Fonte: Elaborado pela autora com base nos autores Argyris e Schon (1996); Kolb (1997); Revans (1982); Probst e Buchel (1997); Edmolson e Moingeon (1998); Shrisvatava (1983); Fiol e Lyles (1985); Swieringa e Wierdsma (1995); Kim (1998).

¹ Por noção de ideologia, Orlandi (1996, p. 18) distingue apresentando o conceito, que segundo Haroche et al.(1975) formação ideológica, é como um conjunto de atitudes e representações que não são individuais nem universais, mas se reportam às posições de classes em conflito umas com as outras.

Reuniu-se no quadro um, algumas definições atribuídas à Aprendizagem nas Organizações, bem como os níveis de análise propostos pelos autores, representando algumas das principais correntes teóricas sobre o tema, com seus mais diversos significados e atribuições de sentido.

A noção sobre aprendizagem organizacional fica, em si, desprovida de uma atribuição de sentidos, quando fora do contexto em que é empregada, tendo diferentes significados e abordagens. Bastos *et al.* (2002, p.11) afirma que “o uso ingênuo do conceito de aprendizagem organizacional, por exemplo, associa-se a riscos de reificação e antropomorfização da organização”. Para este estudo assumem-se duas perspectivas para esta noção, uma técnica e uma social.

Da **perspectiva técnica** percebe-se a associação destas definições com processamento de informações, gestão do conhecimento explícito, resolução de problemas, aumento da capacidade para a ação e melhoria e adaptação contínua da organização. O objetivo da Aprendizagem organizacional nesta perspectiva seria a de ampliar a capacidade de processar e interpretar informações, de dentro ou fora, da organização (EASTERBY-SMITH e ARAÚJO, 2001). A associação a estas definições também está ligada às estratégias de mudança, através de níveis, hierarquias ou modelos de aprendizagem organizacional (ARGYRIS e SCHON, 1996; FIOLE e LYLES, 1985; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; KIM, 1998).

Da **perspectiva social**, Elkjaer (2001, p. 107) coloca que:

É inerente à perspectiva da aprendizagem situada que a aprendizagem seja mais do que processamento de informações e transferência de culturas e atitudes certas. Quando a aprendizagem é vista como processos de aprendizagem situada, ou seja, como parte de uma prática social, estamos num mundo epistemológico que difere da abordagem que encara aprendizagem organizacional como uma ferramenta (gerencial) [...] Estamos num mundo metafórico da interpretação. Aqui a perspectiva sobre aprendizagem não é baseada no indivíduo, mas na prática social da vida organizacional.

Neste sentido, a perspectiva social acaba por atribuir à aprendizagem significados às experiências no trabalho, sendo também um processo político e cultural. Aqui existe uma incorporação de práticas informais, de conhecimento tácito, de redes e comunidades de aprendizagens formadas na estrutura formal ou informal da organização e processos de participação, no processo de aprendizagem organizacional (BROWN e DUGUID, 1996; COOK e YANOW, 1996; LAVE e WENGER, 1991; ELKJAER, 2001).

Analisando os sentidos atribuídos pelas definições apresentadas, seja pela perspectiva técnica ou pela perspectiva social, estes autores demonstram seus posicionamentos frente a este conceito/ noção e, no confronto de suas falas, destacaram

alguns elementos relevantes. Em se tratando de organizações brasileiras e, principalmente, Instituições de Ensino Superior, assume-se aqui o posicionamento de que ao analisar Aprendizagem organizacional em Instituições de Ensino Superior, devem-se levar em conta as duas perspectivas apresentadas. Privilegiar uma perspectiva em detrimento da outra apenas contribuirá para que a atribuição de sentidos destas definições fiquem diminuídas. Assim, a pesquisadora optou por formular sua própria definição a ser adotada neste estudo.

Definição de Aprendizagem organizacional: é um processo complexo, dinâmico e multifacetado, associado à mudança organizacional, que envolve a gestão do conhecimento interno e externo da organização, sejam eles tácitos ou explícitos, acontecendo através de uma rede de aprendizagem socialmente construída, considerando uma perspectiva multinível (individual, grupal e organizacional) em que são compartilhados processos e práticas formais e informais, com vistas à melhoria, adaptação e reinvenção da realidade organizacional (Elaborado pela autora).

De posse da construção de um conceito próprio sobre Aprendizagem organizacional, outra reflexão a ser feita é a seguinte: - quem realmente aprende, os indivíduos ou a organização? Ou ainda, como utilizar definições que abordam o fenômeno da Aprendizagem nas Organizações de diferentes formas, quando estes apresentam níveis distintos de análise e ao mesmo tempo em que necessitam ser fortemente articulados?

Observando o quadro um, na coluna chamada nível de análise, verifica-se uma variabilidade de ênfases propostas pelos autores quanto ao nível de análise da aprendizagem. As definições conceituais apontam para a aprendizagem no nível individual (ARGYRIS e SCHON, 1996; KOLB, 1997; REVANS, 1982), no nível organizacional (PROBST e BUCHEL, 1997; EDMOLSON e MOINGEON, 1998; SHRISVATAVA, 1983) e também para uma articulação entre o nível individual e organizacional (FIOL e LYLES, 1985; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; KIM, 1998).

Autores (SALGADO e ESPÍNDOLA, 1996; BASTOS *et al.*, 2002; LOIOLA e BASTOS, 2003) argumentam que é necessário haver um maior entendimento sobre a questão de quem realmente aprende nas organizações. Neste sentido, Loiola e Bastos (2003, p.193) argumentam:

A pouca atenção conferida ao nível microorganizacional e às interações dos indivíduos nos pequenos grupos sugere que os pesquisadores não estão devotando atenção particular a um dos problemas centrais dessa área de pesquisa: como se dá a articulação ou passagem de processo que é essencialmente individual para o nível coletivo, ou seja, assume-se a existência do fenômeno de aprendizagem organizacional sem consciência mais clara da natureza metafórica deste conceito.

Com a mesma abordagem, Ruas e Antonello (2003, p.204) acrescentam ainda que “os processos de aprendizagem não só valorizam a mudança contínua nas organizações, como também podem unir diferentes níveis de análise: individual, grupal e organizacional”.

O que estes autores propõem é a possibilidade de tratar a aprendizagem nas organizações através dos seus vários níveis de análise, por ser uma definição complexa e multidimensional. Numa tentativa de analisar estes níveis, optou-se por apresentar duas configurações com vistas a identificar as especificidades de cada proposta: (a) o nível individual e (b) o nível organizacional.

No **âmbito individual**, a aprendizagem efetivamente ocorre através dos membros da organização. Dodgson (1993, p.377) argumenta que “os indivíduos são a entidade primária do aprendizado das organizações e são estes indivíduos que criam formas organizacionais que possibilitam o aprendizado e facilitam a transformação organizacional”. Assim, como o sujeito da aprendizagem é o indivíduo, sua motivação para aprender, decorre principalmente dos problemas ou dificuldades enfrentadas no dia-a-dia organizacional. Antonello (2003) comenta que o processo de aprendizagem individual apresenta um efeito mobilizador no conceito e práticas da aprendizagem organizacional.

A corrente teórica que acredita e investiga este nível de análise também acredita que como o fenômeno da aprendizagem ocorre no nível individual, os agentes da atuação da aprendizagem nas organizações são os seus membros (ARGYRIS e SCHON, 1996; DODGSON, 1993; KOLB, 1997). Como esta corrente teórica é proveniente principalmente da Psicologia, sua principal contribuição são: compreender como os indivíduos adultos aprendem, diagnosticar os estilos de aprendizagem individual e sua correlação com a aprendizagem individual e coletiva, os facilitadores e inibidores da aprendizagem, com a finalidade de verificar as mudanças efetivas de comportamento e nos processos cognitivos dos membros da organização.

No que tange ao **âmbito organizacional**, Fiol e Lyles (1985) esclarecem que devem ser feitas distinções entre aprendizagem individual e aprendizagem organizacional, pois mesmo que a aprendizagem individual seja importante para a organização, a aprendizagem organizacional não é simplesmente a soma dos aprendizados individuais de seus membros. Como uma primeira aproximação, a aprendizagem no nível organizacional é considerada um processo com a finalidade de melhorar ou mudar a realidade organizacional.

A corrente teórica (PROBST e BUCHEL, 1997; NONAKA e TAKEUCHI, 1997; EDMOLSON e MOINGEON, 1998; SHRISVATAVA, 1983; FIOLE e LYLES, 1985;

SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; KIM, 1998; CROSSAN *et.al.*, 1999) que investiga este tema coloca que mesmo sendo difícil compreender como se processa a aprendizagem do nível individual para o nível coletivo, este é um pré-requisito para começar a entender o fenômeno da aprendizagem organizacional. Além disto, consideram que a distinção entre um nível e outro pode ser considerada em termos da gestão do conhecimento. Probst e Buchel (1997) dizem que quando a organização documenta e segue procedimentos, estes independem dos indivíduos e o conhecimento fica armazenado no sistema organizacional. Kim (1998) e Weick e Roberts (1993) comentam que este conhecimento organizacional é armazenado na memória da organização através de rotinas, procedimentos, documentos e regulamentos.

A principal questão deste nível de análise é: - o que realmente distingue a aprendizagem individual da aprendizagem organizacional? E como podemos articular estes níveis? (PROBST e BUCHEL, 1998). Para estes autores haveria aprendizagem no nível organizacional quando: (a) a mudança acontecesse em nível organizacional; (b) quando fosse constatada mudança no conhecimento e valores coletivos; (c) quando fossem observadas mudanças nos padrões comportamentais e normativos coletivamente compartilhados (BASTOS *et al.*, 2002).

Hayes e Allison (1998) ao procurarem compreender a inter-relação entre o nível individual e coletivo e o seu papel na aprendizagem, afirmam que as diferenças individuais partem da possibilidade de que as pessoas são diferentes em sua habilidade de reconhecer novas formas de dar respostas às novas e desafiadoras situações. Estas variáveis de diferenças individuais acabam por fazer parte dos componentes que muitas vezes não são capturados pelas organizações, tornando o fenômeno da aprendizagem organizacional no nível coletivo diferente do nível individual.

Completando este raciocínio, Bastos *et al.* (2002, p. 6) afirma que

os processos de aprendizagem organizacional guardam estreita correlação aos processos de difusão e socialização [...] podemos concluir que o eixo central estaria na criação de processos de comunicação e espaços apropriados que permitam as trocas de experiências, significados e valores, que auxiliaria na construção de modelos compartilhados.

Este poderia ser um dos vínculos entre a passagem da aprendizagem do nível individual para o coletivo.

Em resumo, os sujeitos da aprendizagem encontram-se tanto no nível individual

quanto no coletivo, sendo imprescindível compreender como estes níveis se articulam e são combinados e moldados para gerar resultados individuais e coletivos. Nas seções subseqüentes procura-se explorar e discutir, de forma mais detalhada, estas duas configurações apresentadas da Aprendizagem nas Organizações: a dimensão individual e a dimensão coletiva.

2.2 A Dimensão Individual da Aprendizagem nas Organizações: Elementos, Processos e Práticas

Problematizar o fenômeno da Aprendizagem nas Organizações em sua dimensão individual, não é tarefa fácil. Partindo do pressuposto de que se podem utilizar conceitos e abordagens para esclarecer e tratar de fenômenos distintos – dimensões individuais e coletivas – dentro de uma perspectiva multinível, esta seção se propõe a esclarecer os elementos norteadores, os processos e as práticas atreladas à dimensão individual da aprendizagem nas organizações.

Tratar da dimensão individual da Aprendizagem nas Organizações como categoria de análise permite discussões iniciais relativas às noções de qualificação e de competência. Os avanços dos modelos de organização do trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, onde a noção de qualificação formal para o cargo acaba não sendo suficiente. Além disto, passa-se a valorizar o que está além do prescrito para o cargo, mobilizando dimensões de saber-fazer, saber-agir e do saber-ser (LE BOTERF, 1999; ZARIFIAN, 2001) e os “empregados passaram a lidar com dilemas de gestão, precisando tomar decisões complexas, em tempo real, o que os obrigava a encontrar novas e difíceis soluções” (VIEIRA e LUZ, 2003, p.6).

Assim, as noções de competência e qualificação se distinguem nas mudanças já apontadas, pois essas “expressões [...] ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais” (MANFREDI, 1998, p.14), mas tratam de conceitos novos ou apenas (re) atualizações de expressões e noções antigas, que tomam um caráter mais contemporâneo?

Em primeiro lugar, toma-se a compreensão da noção de qualificação, que se ancora nas questões do capital humano e a preocupação com o nível educacional e formativo do contingente de trabalhadores, onde a formação para o trabalho passa por sua qualificação formal. As discussões sobre a necessidade de qualificação da força de trabalho não são novas. Paiva (1993, 1994) acrescenta que no plano dos sistemas nacionais de educação, a

qualificação formal aparece em estreita relação com o índice de desenvolvimento sócio-econômico de uma região. Por outro lado, estudos da Unesco já apontavam para uma necessidade de revisão e atualização dos indicadores de qualidade da educação na América Latina. Estas discussões surgiram, principalmente, pela necessidade de posicionar a educação frente a um novo papel, em uma agenda de modernidade, onde a qualificação do contingente humano faz-se necessária.

A concepção de qualificação formal ficava restrita ao cargo/ função de cada trabalhador, sendo a ascensão profissional relacionada diretamente a um credenciamento escolar formal, ou seja, quanto mais o trabalhador estudava e obtinha os graus inerentes a este estudo, mais ele ascendia na sua carreira profissional e ocupava posições na hierarquia da organização em que se encontrava. Porém, com a crise e mudanças impostas ao mundo do trabalho, este tipo de concepção não consegue dar conta das novas exigências de um novo tipo de organização do trabalho, mais enxuto e flexível, surgindo assim a noção de competência, “entendido pelas classes empresariais como mais adequado para expressar as demandas requeridas pela produção” (VIEIRA e LUZ, 2003, p.2).

Apesar da noção de competência ser uma definição em construção, em um contexto contemporâneo o termo competência pode designar “repertórios de comportamentos e capacitações que algumas pessoas ou organizações dominam melhor que outras, fazendo-as eficazes em uma determinada situação” (LEVY-LEBOYER, 1996, p.54).

A inserção deste conceito no mundo empresarial é oriunda de um discurso proveniente da França nos últimos dez anos, quando nascia a necessidade de avaliar e classificar novos conhecimentos e habilidades, a partir de novas situações de trabalho e a noção de qualificação não conseguia mais dar conta por si só de todas as situações associadas ao bom desempenho dos trabalhadores. Esta nova noção, a de competência, também está associada a um modelo de organização de trabalho *qualificante*, onde o indivíduo passa a fazer o seu cargo, através da incorporação de novas competências (HIRATA, 1994; TANGUY, 1997). No Brasil, a noção e o uso do termo competência, ganha força no final dos anos 90, passando a incorporar os discursos empresariais, educacionais e de formação do trabalhador.

Nesta definição de competência existe um pressuposto de que deverá haver uma capacidade de transferência, de aprendizagem e de adaptação do trabalhador às situações novas e imprevistas (LE BOTERF, 1999), envolvendo além dos conhecimentos formais para o desempenho das atividades, um *saber-fazer*, que se refere à prática cotidiana de uma profissão; o *saber-ser*, que mobiliza estratégias (esquemas interpretativos e modelos mentais)

para compreensão do mundo social e; um *saber-agir*, que se distingue pela ação do comportamento nas várias situações de trabalho.

2.2.1 Processos e Práticas de Aprendizagem no Âmbito Individual

Tomando o conceito de Ferreira (1993, p.39), aprender é: “1. tomar conhecimento de; 2. tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças ao estudo, observação, experiência, etc”. Robbins (1998, p.45) define aprendizagem como “qualquer mudança relativamente permanente no comportamento que ocorre como resultado de experiência”. No seu sentido mais amplo, aprender relaciona-se tanto com o processo cognitivo interno dos indivíduos, no sentido de obter informação ou conhecimento sobre algo, como com mudança de comportamento.

Com relação às principais vertentes das teorias sobre ensino-aprendizagem, Mizukami (1986, p.1) ao empreender a análise das diversas abordagens utilizadas pela realidade brasileira, coloca que “há varias formas de se conceber o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos”. Por isto, esta autora distingue as principais teorias da aprendizagem em cinco abordagens (quadro dois).

Em linhas gerais, observa-se que o processo evolutivo das teorias educacionais divide-se em cinco grandes abordagens, cada uma referenciando uma visão de homem, de conhecimento e de forma de ensino-aprendizagem. No que diz respeito ao tema em estudo, aprendizagem nas organizações e, mais especificamente, aprendizagem individual, as abordagens mais vinculadas seriam: a cognitiva e a sócio-cultural (LOIOLA e ROCHA, 2000; BASTOS, 2000; COOK e YANOW, 1996; HOLMAN, PAVLICA e THORPE, 1997; ELKJAER, 2001).

A perspectiva cognitivista concentra os estudos sobre aprendizagem nas organizações, partindo da premissa de que ao compreender como os indivíduos aprendem pode se estabelecer pontes para entender como a organização aprende (COOK e YANOW, 1996). Estes autores colocam que a perspectiva cognitivista em aprendizagem desdobra-se em duas vertentes: (a) a primeira, focando a Aprendizagem Individual dentro do contexto organizacional, ou seja, trata especificamente da aprendizagem dos indivíduos; (b) a segunda, procura compreender certos tipos de atividades coletivas organizacionais, a partir dos

modelos de aprendizagem individual. Suas conclusões sobre o este assunto expressam que apesar da inegável importância da aprendizagem dos indivíduos dentro do contexto cognitivo da organização, não se pode deixar de lado que este mesmo contexto sofre influências (sociais e culturais), interferindo no processo da aprendizagem. Holman, Pavlica e Thorpe (1997) contribuem com esta perspectiva dizendo que analisar a aprendizagem individual somente pelo viés cognitivo torna-se incompleta, pois os indivíduos não podem ser analisados isoladamente de suas histórias e posições sociais.

A conexão cognitivismo/aprendizagem organizacional, volta-se principalmente ao entendimento dos processos micro-organizacionais, preocupando-se em enquadrar as relações entre indivíduos e organização, nos processos de construção de sentido (*sensemaking*), da importância da visão cognitiva dos indivíduos na organização e da centralidade atribuída aos processos cognitivos relacionados à estratégia organizacional. Além disto, os estudos sobre cognição e organização voltam-se também para três dimensões centrais, sendo elas: as estruturas cognitivas, os processos cognitivos e os estilos cognitivos (BASTOS, 2000).

A perspectiva sócio-cultural prega que, apesar do processo de formação do conhecimento individual encontrar-se dentro da mente do indivíduo, o contexto social e cultural em que este indivíduo está, também interfere neste desenvolvimento, pois as pessoas não se encontram divorciadas dos contextos sociais, históricos e culturais.

| Abordagem | Características Gerais | Visão de Homem | Conhecimento | Ensino-Aprendizagem |
|------------------|--|--|---|---|
| Clássica | Ênfase nos modelos para a transmissão do conhecimento; Privilegiamento do especialista; O ensino é centrado no professor. | Inserido em um mundo que irá conhecer; Receptor passivo; Tábula rasa. | Inteligência é a faculdade de acumular/ armazenar informações. | Ênfase em situações de sala de aula; Instrução; Verbalismo do professor; Memorização do aluno. |
| Behaviorista | Sistema de respostas comportamentais a estímulos físicos através do treinamento; A educação se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis. | Conseqüência das influências existentes no meio ambiente. | Experiência planejada é a base do conhecimento. | Arranjo e planejamento de situações, no qual o professor tem a responsabilidade de assegurar a aquisição do comportamento no aluno. |
| Humanista | Ensino centrado no aluno; Ênfase nas relações interpessoais, vida psicológica e emocional do indivíduo; A atividade educativa é considerada um meio. | Pessoa situada no mundo; É único e está em processo de contínua descoberta de seu próprio ser. | A experiência pessoal e subjetiva é o fundamento sobre o qual o conhecimento é construído. | Ensino centrado na pessoa; Método não diretivo. |
| Cognitivista | Preocupa-se com o desenvolvimento de conceitos e sua organização, estilos cognitivos e processamento de informações. Ênfase nos processos cognitivos | O indivíduo é um sistema aberto, em reestruturações sucessivas. | São construções contínuas, sendo caracterizadas pela formação de novas estruturas mentais que não existiam antes no indivíduo. | Aprender implica em assimilar o objeto de conhecimento a esquemas mentais. |
| Sócio-Cultural | Ênfase nos aspectos sócio-políticos-culturais do processo educativo. | O homem é o sujeito da educação e está inserido em um contexto histórico e sua vocação ontológica. | O conhecimento é construído a partir do homem integrado em seu contexto, que através de sua reflexão se compromete, tomando consciência de sua historicidade. | Busca a superação da relação opressor e oprimido; O ensino funciona como um processo problematizador da realidade social. |

Quadro 2: Principais Abordagens da Teoria da Aprendizagem

Fonte: Adaptado pela autora de MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

Analisando o exposto até o momento, pode-se estabelecer algumas pontes teóricas que auxiliarão a elucidar o objeto de estudo desta tese, sendo elas:

- a) O **aprendiz é o agente** do seu processo de aprendizagem, que ocorre principalmente através de processos cognitivos complexos e dentro de sua mente;
- b) A **compreensão do contexto social e cultural** onde se encontra o aprendiz influencia no seu processo de aprendizagem;
- c) A **construção de sentidos** (*sensemaking*) auxilia o aprendiz no delineamento de mapas cognitivos do ambiente em que está inserido, além de ser uma forma de acomodar novas experiências de aprendizagem;
- d) A aprendizagem ocorre na **interação social do aprendiz com os outros**, sendo importante, por exemplo, as comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991) ou as redes de aprendizagem informais (BROOKSFIELD, 1986).

Estas proposições entrelaçam as duas abordagens aqui apresentadas, a cognitiva e a sócio-cultural demonstrando que, em estudos sobre aprendizagem individual nas organizações, é imprescindível considerá-las, sob pena de reducionismos ou análises incompletas da realidade organizacional.

Na abordagem proposta para esta seção, a aprendizagem organizacional inicia-se pela aprendizagem individual (SIMON, 1991; ARGYRIS, 1997; 1992; ARGYRIS e SCHON, 1996). Simon (1991) afirma que a aprendizagem tem lugar dentro da cabeça das pessoas e as organizações aprendem por dois caminhos, pela aprendizagem dos seus membros ou pela integração de novos membros na organização, com novos conhecimentos. Senge (1990) e Kim (1998) concordam que a aprendizagem acontece através dos membros da organização – aprendizagem individual – mesmo que isto não garanta uma aprendizagem organizacional.

Argyris (1992) e Argyris e Schon (1996) propuseram novos entendimentos sobre a questão da aprendizagem individual e organizacional. Suas idéias estão baseadas na ação e aprendizagem individual como ponto de partida, pois na arena organizacional é aonde ocorrem as ações individuais e por isto ela poderá fornecer condições de melhorar estas ações individuais, refletindo na coletividade.

Estudando alguns casos da literatura organizacional, Argyris (1992) identificou o uso do que chamou de **teoria da ação**. A teoria da ação, que na realidade é um conjunto de

proposições inter-relacionadas internamente entre os membros da organização, se desdobrando em uma **teoria esposada** ou proclamada, sendo aquela que se referencia ao discurso dos membros, manifestada através dos seus valores e crenças pessoais e armazenada na memória em forma de mapas tácitos e de uma **teoria-em-uso**, que seria a teoria articulada na prática gerencial, sendo a efetivamente utilizada no dia-a-dia, informando a ação que os agentes empregam de fato em seus comportamentos concretos.

As teorias em uso são guiadas por variáveis governantes, que são regras que governam o comportamento real das pessoas. “[...] as teorias em uso são dependentes dos caminhos que os membros usam para representá-la” (ARGYRIS e SCHON, 1996, p.16). Estes caminhos são como mapas mentais (SENGE, 1990), onde as pessoas acabam planejando, implementando e avaliando suas ações organizacionais. Para Argyris e Schon (1996) a aprendizagem organizacional acontece quando existem evidências sobre as mudanças da teoria em uso organizacional.

Inegavelmente, os modelos mentais representam uma fonte de entendimento importante para a avaliação das variáveis governantes que regem o comportamento das pessoas no lócus organizacional e auxiliam na compreensão da efetividade dos processos de mudança.

O que são modelos mentais? Senge (1990) conceitua-os como imagens profundamente arraigadas de como o mundo funciona, limitando a maneira de pensar e agir dos indivíduos. Kim (1998) coloca que os modelos mentais têm um papel ativo para os indivíduos, pois além de representarem sua visão de mundo, atuam de forma consciente ou não no seu modo de agir e tomar decisões. Ou seja, os modelos mentais são as interpretações, esquematizações, crenças e pontos de vista que um indivíduo tem a respeito de um fenômeno ou assunto.

Para Kim (1998) os modelos mentais guardam estreita relação com a memória organizacional, sendo que sua modificação passa por um processo de aprendizagem individual, envolvendo indagação e reflexão dos seus esquemas interpretativos². Conceitualmente, os esquemas interpretativos são mapas de referência sobre o mundo, onde os membros da organização compartilham suas experiências, identificando aspectos

² O termo esquema interpretativo tem como base teórica os estudos de Giddens (1979) e Schultz (1967). Encontram-se na literatura conceitos similares, porém com nomenclaturas diferentes, como por exemplo: compartilhamento de paradigmas (KUHN, 2001); concepção que a organização tem do mundo (Weltanschauung) (KIM, 1996) ou visão de mundo (BEYER, 1981). Estes referenciais têm em comum o pressuposto de que as experiências podem ser compreendidas por múltiplos caminhos (BARTUNEK, 1984).

relevantes de como eles compreendem o que está acontecendo na organização (BARTUNEK, 1984), existindo um relacionamento muito intenso entre os esquemas interpretativos e os processos de mudança organizacional.

Bartunek (1984) especifica que existem duas formas de mudança dos esquemas interpretativos. A primeira é chamada de mudança de primeira ordem e diz respeito às modificações incrementais que são realizadas na forma de interpretação dos membros da organização. Por exemplo, quando se modifica um processo de trabalho qualquer, há uma modificação de primeira ordem no esquema interpretativo dos membros da organização. A segunda forma pressupõe uma mudança radical do esquema interpretativo, onde os paradigmas são reorganizados e a visão de mundo muda. Por exemplo, quando são feitas mudanças estratégicas na organização, redefinindo missão e visão e o redesenho do negócio. Por fim, Bartunek (1984) sugere que o processo de mudança de segunda ordem nos esquemas interpretativos ocorre através de um processo dialético no qual os velhos e os novos esquemas interagem, resultando em uma nova síntese.

Com relação aos modelos mentais, Kim (1998) especifica dois tipos de aprendizagens individuais: a aprendizagem operacional e a aprendizagem conceitual. Na aprendizagem operacional, o aprendizado ocorre sob forma de rotinas e procedimentos, sendo *o como se faz* pelo indivíduo, onde o mesmo cria suposições e mantém estratégias de ação operacionais. Já a aprendizagem conceitual, “tem a ver com pensar sobre por que as coisas devem ser feitas” (KIM, 1998, p.69), implicando uma revisão e articulação da compreensão conceitual de uma experiência ou ação, desafiando as rotinas e os procedimentos, levando a criação de novas estruturas de modelos mentais individuais. Bitencourt e Souza (2003, p.3) reforçam esta idéia quando dizem que “os modelos mentais guardam regras intangíveis que orientam a ação. Ou seja, transcendem a memória organizacional contida em rotinas escritas. Não são meramente os repositórios de informações, mas processos ativos de construção de teorias da realidade que tem efeito na ação”.

As regras intangíveis afetam o processo pelo qual novos dados são percebidos e analisados, gerando um ciclo reflexivo (ARGYRIS e SCHON, 1996), que muitas vezes acontecem no nível inconsciente, gerando os esquemas interpretativos compartilhados no ambiente organizacional. Senge (1990) também coloca que os modelos mentais não são somente modelos individuais, mas podem também ser compartilhados. Aqui as noções de crenças individuais e crenças compartilhadas são importantes para este entendimento, pois os

modelos mentais compartilhados representam os resultados dos modelos mentais individuais, que passaram por um processo de aprendizagem individual e coletiva. Vide o exemplo da Royal Dutch/Shell (SENGE, 1990; DE GEUS, 1988).

Kim (1993) acrescenta que quando os modelos mentais são compartilhados por uma organização, a base de significados e sentidos comuns se expande, aumentando a base para uma ação efetiva e coordenada. Este processo poderá se revelar importante nos processos de mudança organizacional, pois ajudará a compreender as suposições da teoria da ação (ARGYRIS, 1992) dos indivíduos e das organizações. Hayes e Allison (1998) acreditam que esta discussão é reforçada pelo pressuposto de que as organizações são capazes de desenvolver modelos mentais coletivos.

As manifestações da teoria da ação, em teoria esposada e teoria-em-uso parecem ganhar plena expressão em situações que envolvam propostas de mudança organizacional, com reavaliação de modelos mentais individuais e compartilhados, que se por um lado os envolvidos no processo precisam se comprometer com as decisões tomadas e estratégias adotadas e, por outro lado, existe a história organizacional de trabalho, os costumes, os valores e princípios que conferem à ação gerencial uma lógica e coerência, sendo muitas vezes impedimento para que tudo isto aconteça.

A teoria da ação, parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem nas organizações se manifesta através de dois mecanismos: o **ciclo único** (*single loop*) e o **ciclo duplo** (*double loop*). O quadro três esclarece estes dois modelos.

O posicionamento dos autores é que o Modelo II – Ciclo Duplo – é o que seria mais adequado para o processo de mudanças e transformações organizacionais, pois ele ampliaria a capacidade de aprendizado das organizações. Neste sentido, os autores propõem que através do Modelo II, não há uma aprendizagem adaptativa ao ambiente, mas sim uma aprendizagem generativa e produtiva para ambientes organizacionais mais complexos.

O Modelo I seria uma aprendizagem instrumental, onde os membros da organização estariam voltados para a detecção e correção de erros, não questionando o processo em si, seus pressupostos, valores e crenças. Este modelo se orienta para a manutenção do conhecimento existente, não mudando estruturas de pensamento (modelos mentais).

| Modelo I Ciclo Único | Modelo II Ciclo Duplo |
|--|---|
| Valores preponderantes dos adeptos Ter controle unilateral das situações Esforçar-se para ganhar e não perder Suprimir os sentimentos negativos e alheios Ser o mais racional possível Utiliza a teoria em uso | Valores preponderantes dos adeptos Utiliza informações válidas Dar às pessoas o direito de optar livremente e com informações Assumir a responsabilidade pessoal no monitoramento da eficácia Utiliza a teoria esposada |
| Estratégias de Ação Defender sua posição Avaliar os pensamentos e ações dos outros Atribuir causas ao que quer que esteja tentando entender | Estratégias de Ação Criar situações ou ambientes em que os participantes possam ser originais e sintam um alto nível de gratificação pessoal Proteger-se passa a ser um empreendimento conjunto e orientado para o crescimento |
| Ciclo único da aprendizagem Compreende o processo de correção de erros através da mudança de rotinas É um aprendizado incremental e adaptativo A aprendizagem não implica em mudança de valores, crenças e pressupostos | Ciclo duplo da aprendizagem Compreende o processo de correção de erros com uma reflexão mais profunda do que no ciclo único, questionando premissas, valores e políticas da empresa Há uma mudança nas teorias da organização e no seu sistema de aprendizado Existe mudança dos modelos mentais dos membros da organização, a partir da reflexão sobre a ação |
| Resultados da aprendizagem São limitados ou inibidos Há conseqüências que encorajam os mal-entendidos Surtem processos de erro auto-alimentáveis | Resultados da aprendizagem O aprendizado é facilitado Há uma redução gradual dos mecanismos de defesa organizacionais |

Quadro 3: Modelos de Aprendizagem propostos por Argyris e Schon

Fonte: Adaptado pela autora de Argyris (1992) e Argyris e Schon (1996)

Os autores ao construírem estas definições sobre os modos de aprendizagem organizacional, modelo I e modelo II, introduzem um novo modo de aprendizado, que Bateson (1972) chamou de deuterio-aprendizagem, que significa pensar e compreender como se aprende a aprender. Este novo modo de aprendizagem está relacionado com duas questões: o produto e o processo da aprendizagem. Pensando na aprendizagem como um produto (o que é preciso aprender?) e como um processo (como a organização aprende?), se diz genericamente que uma organização aprendeu quando ela adquire mais informações e significados sobre estas informações, porém, muitas vezes, a própria organização não sabe dizer como isto realmente aconteceu (aprender como se aprende). Por isto, a proposição de um ciclo triplo de aprendizagem, fecharia com a idéia de um sistema de aprendizagem, onde “um sistema de aprendizagem é interdependente das teorias em uso que os indivíduos elaboram no seu mundo cognitivo. As teorias em uso individuais auxiliam a criar e manter um sistema de aprendizagem organizacional e este sistema por sua vez contribui para reforçar ou reestruturar as teorias em uso individuais” (ARGYRIS e

SCHON, 1996, p.29).

Para uma melhor visualização das idéias defendidas até aqui, tomando como referencia os autores apresentados, demonstra-se a inserção e importância do papel dos modelos mentais no processo de aprendizagem individual (Figura 01).

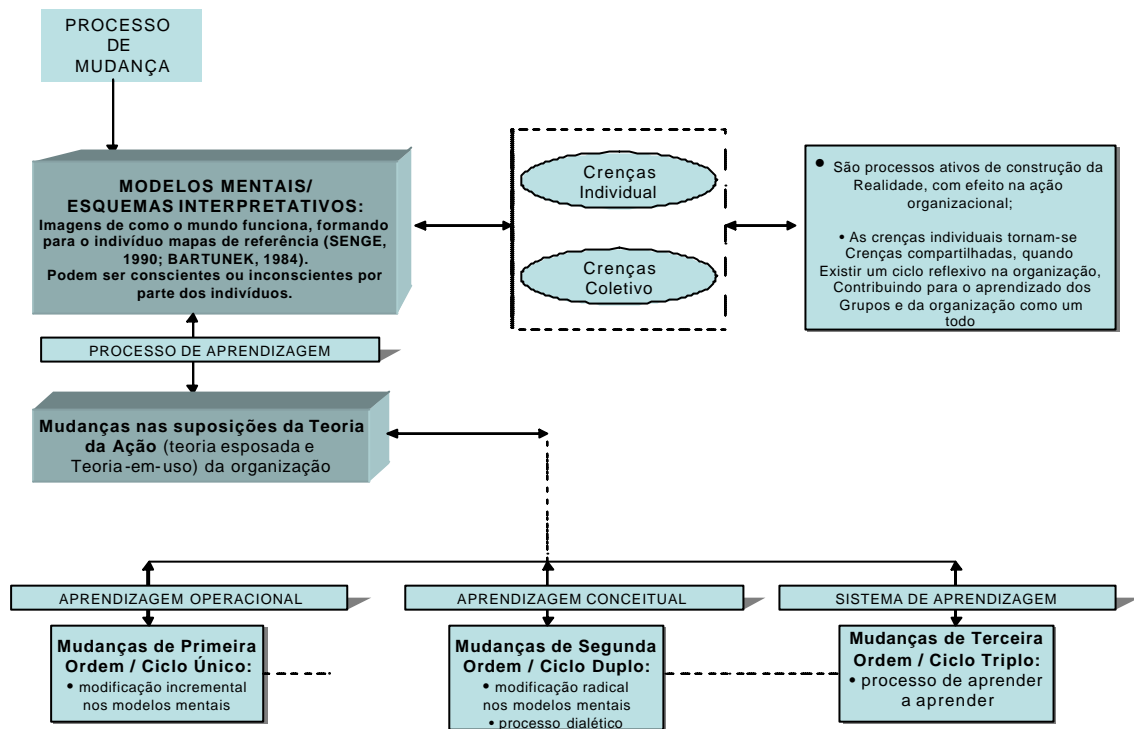


Figura 1: Nome da Figura

Fonte: Elaborado e adaptado pela autora a partir de Argyris (1992); Argyris e Schon (1996) Senge (1990); Bartunek (1984); Kim (1996; 1998)

Além do papel desempenhado pelos modelos mentais na aprendizagem individual, a forma como os indivíduos respondem e realizam a variedade de funções que desempenham no dia-a-dia, também é um fator preponderante no processo de aprendizagem. É sabido que existem diferenças em porque as pessoas aprendem e desempenham as mesmas tarefas de forma diferente, mesmo tendo recebido as mesmas orientações e treinamento para tal (STREUFERT e NOGAMI, 1989). Hayes e Allinson (1998) reconhecem que existe a possibilidade das pessoas apresentarem diferentes formas quanto à sua habilidade em reconhecer situações novas e oferecer respostas às mesmas, sendo que isto pode ser determinado pelo estilo cognitivo dos indivíduos.

Porém, o que vem a ser um estilo cognitivo? “É a maneira preferida de uma pessoa coletar, processar e avaliar informações” (HAYES e ALLINSON, 1998, p.850). Também está

relacionado a como as pessoas pensam, resolvem problemas, aprendem e se relacionam com os outros (HAYES e ALLISON, 1996). O estudo destes autores sugere que os estilos cognitivos podem auxiliar na melhoria da qualidade da tomada de decisão pelos gestores, que além de analisar o ambiente em busca de informações, também integram a formação dos modelos mentais e teorias da ação sobre as situações por eles vivenciadas. O estilo de aprendizagem seria uma sub-categoria do estilo cognitivo.

Hayes e Allinson (1994) em detalhado estudo sobre o tema, identificaram 22 diferentes dimensões de estilo cognitivo, que tentando colocar alguma ordem temática, construíram três constructos para auxiliar sua categorização. São eles: (a) estrutura subordinada analítica-holística de estilos, relacionado com os hemisférios cerebrais e suas estruturas neurológicas; (b) relação entre estilo e processo cognitivo, onde a percepção, a memória e o pensamento em uma função ativa no estabelecimento do estilo; (c) distância funcional entre estilo e habilidade, sendo que habilidade é a capacidade do indivíduo dominar conteúdos e o seu desempenho, enquanto estilo está mais relacionado com o que o indivíduo fará num determinado tipo de situação. O inventário de estilo de aprendizagem de Kolb (1984; 1997) enquadra-se neste último constructo.

As situações de trabalho diferem por demandas com relação ao processamento das informações pelos indivíduos. Enquanto alguns preferem trabalhar com situações em que há bastante tempo para pensar sobre as informações obtidas, outros preferem trabalhar em situações em que precisam supor mais a respeito dos fatos (HAYES e ALLINSON, 1998). Neste sentido as situações enfrentadas pelos indivíduos combinados com seu estilo cognitivo podem determinar como os indivíduos aprendem. Kolb (1997) esclarece que as pessoas desenvolvem estilos que priorizam determinadas habilidades de aprendizagem em detrimento de outras. Este autor desenvolveu um inventário chamado de **Inventário de Estilo de Aprendizagem Gerencial** como um auxiliar na identificação do estilo de aprendizagem individual, que além de medir as forças e fraquezas de cada um como aprendiz, auxilia os indivíduos na identificação do seu tipo preferido de aprendizagem e no desenvolvimento de atividades que podem tornar a aprendizagem mais efetiva (Quadro 4).

| Estilos | Características | Dimensões |
|-------------|---|---|
| Convergente | <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação prática de idéias; - Prefere antes lidar com coisas a lidar com pessoas; - Raciocínio hipotético-dedutivo; - Tendem a ser técnicos específicos. | Experimentação Ativa e Conceituação Abstrata |
| Divergente | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de imaginação; - Maior desempenho em atividades criativas; - Pessoas imaginativas e emotivas; - Identificação de problemas e busca de soluções analisando a realidade. | Experiência Concreta e Observação Reflexiva |
| Assimilador | <ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de criar modelos teóricos; - Preocupação com conceitos abstratos; - Raciocínio indutivo; - Importância para teorias precisas e sólidas. | Conceituação Abstrata e Observação Reflexiva |
| Acomodador | <ul style="list-style-type: none"> - Valoriza a realização, execução e experimentação; - Tende a se arriscar mais que outras; - Facilidade na adaptação à circunstâncias imediatas, específicas; - Gostam de estar com pessoas. | Experiência Concreta e Experimentação Ativa |

Quadro 4: Estilos de Aprendizagem e suas Características

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

O que Kolb (1997) argumenta é que a efetividade da aprendizagem pode envolver a capacidade dos indivíduos de se envolver completa, aberta e imparcialmente a novas experiências (experiência concreta), refletindo sobre elas e observando-as a partir de diversas perspectivas (observação reflexiva), criando conceitos que integrem suas observações em teorias lógicas (conceituação abstrata) e usando estas teorias para tomar decisões e resolver problemas (experimentação ativa).

Se teoricamente, os aprendizes poderão demonstrar proficiência na maioria destes estágios de um ciclo de aprendizagem, na prática nem sempre isto ocorre (HAYES e ALLINSON, 1996). Por isso, o mapeamento da localização individual das dimensões concreto-abstrato e ativo-reflexivo de cada aprendiz possibilita a identificação do estilo de aprendizagem pessoal, em termos de sua predominância para concretude sobre a abstração e a experiência ativa sobre a reflexão.

Kolb (1984; 1997) coloca é que as pessoas desenvolvem estilos de aprendizagem que priorizam determinadas habilidades a serem adquiridas ou mantidas e que os programas educacionais ou de treinamento podem conter diferentes graus de orientações para cada um dos estilos apresentados. Porém, os seus estudos sugerem que os maiores escores em um determinado estilo de aprendizagem pode indicar a preferência pelo aprendiz de um determinado ambiente de aprendizagem. Por exemplo, aprendizes com escore alto na dimensão de experiência concreta preferem ambientes de aprendizagem que personalizem o

feedback, compartilhem sentimentos, que os educadores sejam vistos como facilitadores do processo e que sejam tratados de problemas da vida real. Já aprendizes com alto escore sobre a observação reflexiva aprendem melhor se os educadores proporcionarem espaços para interpretação e discussão, com julgamentos obtidos por assuntos e leituras (HAYES e ALLINSON, 1996).

Por certo, existe relação entre estilos de aprendizagem e processos de mudança. Os processos de mudanças tendem a mexer com o estabelecido nas organizações, onde muitas vezes as pessoas são desafiadas a buscarem novas soluções para os problemas ou adotar novas maneiras ou práticas de trabalho. Se as pessoas diferem na maneira pelo qual buscam informações e conhecimentos sobre o processo de mudança, em decorrência do seu estilo de aprendizagem dominante, é importante as mesmas compreenderem como potencializar a aprendizagem destas novas situações.

Neste sentido, é imprescindível a compreensão de que os estilos de aprendizagem podem ser flexíveis e maleáveis (HAYES e ALLINSON, 1998; 1996). Estes autores acreditam inclusive que pessoas que ocupam posições de chefia em uma mesma organização tendem a compartilhar estilos de aprendizagem. Isto pode ocorrer em decorrência dos processos seletivos das organizações e porque em longo prazo, os gestores podem, dependendo das tarefas, situações e ambiente, combinar estilos ou determinados aspectos dos seus estilos e habilidades para responder ao quadro de mudanças organizacionais propostos (STREUFERT e NOGAMI, 1989). Quando isto não acontece, são adotadas posturas defensivas (ARGYRIS, 1992; ANTONACOPOULOU, 2001), que vão contra o processo de aprendizado das situações de mudança.

Por fim, cabe ressaltar que as aprendizagens no nível individual são lentas, graduais, cumulativas, dependentes das experiências e interações de cada indivíduo (MYERS, 1996), além de depender também da capacidade cognitiva dos indivíduos de realizarem associações entre as práticas de trabalho e o seu próprio processo de aprendizagem, resultando em mudança de comportamento visível.

Com o propósito de encerrar as discussões desta seção, a contribuição de Antonacopoulou (2001) e Argyris e Schon (1996) sobre fatores que facilitam ou inibem a aprendizagem no nível individual são importantes para um melhor esclarecimento desta questão.

Para Antonacopoulou (2001), a aprendizagem individual pode ser mais bem analisada sobre o ponto de vista do que ela chama de desenvolvimento de “gerentes

aprendizes” nas organizações, que na realidade é uma forma de compreender a atitude gerencial em relação ao processo de aprendizagem. Um gerente que aprende pode encarar seu próprio processo de aprendizagem a partir da matofobia³ ou da filomatia⁴, desenvolvendo atitudes negativas ou positivas quanto à necessidade de aprender. No quadro abaixo, são esclarecidas as principais características.

As características matofóbicas ou filomáticas vão descrever as atitudes dos gerentes com relação à aprendizagem. É importante ressaltar que estas atitudes são contingenciais e situacionais, ou seja, elas se manifestam de acordo com situações vivenciadas pelo nível gerencial, manifestando-se, porém, individualmente. Isto porque, os indivíduos não estão simplesmente reagindo à introdução de mudanças organizacionais, eles estão procurando responder a estas mudanças, da forma que acham a mais apropriada possível, processo este atravessado pelos seus esquemas interpretativos da realidade organizacional, percepções, sentimentos e quadros de referência cognitiva, como os estilos de aprendizagem.

| Tipo Gerente | Características |
|---------------------|--|
| Gerente Matofóbico | <ul style="list-style-type: none"> – Embora ciente da necessidade de aprender, reluta em fazê-lo; – Averso ao risco em sua abordagem com relação à aprendizagem; – Seguir as regras e esperar passivamente que a organização lhe proporcione os recursos necessários para aprender; – Carece de iniciativa pessoal e é apático com relação ao seu próprio auto-aperfeiçoamento. |
| Gerente Filomático | <ul style="list-style-type: none"> – Aprecia a necessidade de aprender e engaja-se em um processo de aprendizagem consciente e ativo, para além das fronteiras em que opera; – Demonstra atitude de se expor no trabalho, buscando tirar proveito máximo dos recursos e oportunidades de aprendizagem que lhe são disponibilizadas; – Em organizações em processos de mudança, o gerente filomático procura se aperfeiçoar ativamente; |
| Gerente que aprende | <ul style="list-style-type: none"> – Emocionalmente competente para tratar e entender do “conflito interno” entre a necessidade pessoal de auto-realização e auto-satisfação e a necessidade de pertencer, sentir-se seguro e aceito como um membro de um grupo social; – Despolitiza a aprendizagem para si próprio e para aqueles em seu redor, ou seja, o desaprender também é algo importante; – Tende a estar continuamente procurando identificar ou criar oportunidades de aprender e melhorar a si próprio; – Tende a questionar suas suposições sobre o processo de aprendizagem e as metas de aprendizagem e de apresentar maiores chances de procurar ativamente entender os fatores que influenciam suas atitudes em relação à aprendizagem. |

Quadro 5: Tipos de Gerentes na Aprendizagem Individual

Fonte: Elaborado a partir de Antonacopoulou (2001)

³ Deriva da palavra grega mathisis que significa aprendizagem. Matofobia deriva de uma combinação das palavras mathisis e phobia (aversão, medo), descrevendo a relutância ou, a atitude negativa de indivíduos com relação a aprendizagem organizacional (ANTONACOPOULOU, 2001).

⁴ Deriva da palavra grega philos que significa amigo, partidário. Filomatia deriva de uma combinação das palavras philos e matia descrevendo uma atitude positiva de indivíduos com relação a aprendizagem organizacional (ANTONACOPOULOU, 2001).

Pode-se afirmar que os gestores, individualmente, são o grupo mais vulnerável em face das mudanças organizacionais propostas. Isto porque eles são expostos a práticas não familiares, que demandam novos conhecimentos e a obtenção de novas habilidades e atitudes. Por este motivo, eles não podem ser forçados a aprender contra a sua vontade e este processo será mais efetivo quando os próprios gestores reconhecerem a necessidade de reaprender com as mudanças organizacionais em curso e decidirem se engajar neste processo (ANTONACOPOULOU, 1999, 2001; LLOYD, 1990).

Argyris (1997; 2000), diz que há uma idéia comum da motivação ser um fator chave para que os gerentes aprendam. Porém, uma das maneiras das pessoas lidarem em situações difíceis, desconhecidas ou desafiadoras seria a de criar rotinas organizacionais defensivas, ou seja, ações ou políticas projetadas para evitar surpresas, embaraço ou ameaças, impedindo a aprendizagem. As rotinas defensivas são limitações pessoais, muitas vezes ativadas quando os indivíduos passam por problemas na organização. Servem como uma espécie de autoproteção (ARGYRIS, 1997), mas também é um fator que inibe a aprendizagem.

Somente pela análise e mudança das variáveis governamentais que regem os modelos mentais dos indivíduos, seria possível adotar novas atitudes com relação ao aprendizado e à mudança (ARGYRIS, 1997). Dentro desta idéia, fatores que facilitam ou inibem a aprendizagem individual, o contexto no qual a aprendizagem ocorre também é um fato relevante. O ambiente organizacional mais propício a um clima de aprendizagem é aquele que reconhece, facilita e encoraja a aprendizagem organizacional (ANTONACOUPOLOU, 2001), auxiliando o indivíduo a reconhecer sua necessidade de aprendizado de situações novas e desafiadoras, vencendo suas próprias resistências.

2.3 A Dimensão Coletiva da Aprendizagem nas Organizações: Elementos, Processos e Práticas

Apesar da literatura e pesquisas sobre o fenômeno da Aprendizagem nas Organizações na dimensão coletiva ter sido ampliada nos últimos anos, ela ainda tem sido fragmentada e multidisciplinar (SHRISVASTAVA, 1983). Geralmente, este fenômeno está associado a aumento de competitividade, a inovação de produtos e serviços, a busca de melhoria de rotinas e a (re) posicionamento estratégico, entre tantos outros temas emergentes sobre o desempenho organizacional. A literatura geralmente tem destacado como a Aprendizagem organizacional pode contribuir para isto (POPPER e LIPSHITZ, 1998;

FLEURY e FLEURY, 1997; BROWN e STARKEY, 2000; DODGSON, 1993; PROBST e BUCHEL, 1997). O foco de análise passa para a aprendizagem organizacional, concentra-se em distinguir como as organizações aprendem e como acontece a passagem da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional.

Se na dimensão individual, abordada na seção anterior, o foco central era o entendimento de como o indivíduo adulto aprende, no que diz respeito à dimensão coletiva, o entendimento concentra-se em como as organizações aprendem. A grande preocupação nesta discussão é fugir do antropomorfismo organizacional, ou seja, atribuir qualidades e características humanas, no caso da aprendizagem, para entidades não humanas (organizações).

Popper e Lipshitz (1998) discutiram esta questão e concluíram que: (a) para as organizações aprenderem, esta aprendizagem precisa ser mediada pela aprendizagem dos seus membros, porém é um erro concluir que a aprendizagem organizacional é um somatório das aprendizagens individuais; (b) por outro lado, modelos de aprendizagem individual (ARGYRIS, 1992 e KOLB, 1984) muitas vezes têm sido traduzidos e aceitos como modelos de aprendizagem organizacional, contudo, é preciso construir as bases e pilares de modelos apropriados para a aprendizagem organizacional; (c) aceitando que a aprendizagem individual é fundamentalmente diferente da aprendizagem organizacional, Weick (1991) e Cook e Yanow (1993) acreditam que, ao invés de interpretar a aprendizagem organizacional somente como uma atividade cognitiva da organização (HEDBERG, 1981), é necessário compreender a aprendizagem organizacional como compartilhamento de significados e construções de sentido. Os autores concluem esta discussão introduzindo a idéia de que a aprendizagem organizacional tem duas facetas – uma tangível, que consiste nos mecanismos de aprendizagem que as organizações constroem como os seus sistemas, suas normas, seus procedimentos e uma intangível, que consiste nas crenças e nos valores compartilhados, que produzem aprendizagem na dimensão coletiva, seja por modelos mentais compartilhados (KIM, 1998), as construções de sentido (WEICK, 1991) ou na formação de uma cultura de aprendizagem organizacional (COOK e YANOW, 1993).

Kim (1998) esboçou mecanismos de transferência da aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional, caracterizando que o processo de aprendizagem é fundamentalmente diferente nos dois casos, ou seja, a aprendizagem se torna organizacional quando os modelos interpretativos e as rotinas deixam de ser individuais e passam a ser coletiva, havendo um compartilhamento de modelos mentais na organização, criando

entendimentos comuns sobre os eventos que ocorrem no contexto da organização. Para este autor, a memória tem um papel importante e crítico neste processo. Probst e Buchel (1997) e Daft e Weick (1984) avançam nas diferenciações entre aprendizagem individual e organizacional quando ressaltam que o conhecimento, documentado e seguido é uma forma da organização conseguir aprender independentemente dos seus indivíduos. Eles ainda esclarecem que a organização tem sistemas, mapas cognitivos, memória, mitos e ideologias, tornando-se a memória da organização, criando um sistema de conhecimento organizacional, sendo que a própria organização pode saber mais ou menos do que os indivíduos que a compõem.

Araújo (1998) e Bastos *et al.* (2002) entendem que aprendizagem organizacional é também uma realização coletiva, viabilizada por espaços de participação e socialização, por meio de consenso e cognições compartilhadas, que criam processos de comunicação e ambientes propícios ao ato de aprender com as situações, auxiliando na construção organizacional de modelos mentais compartilhados.

Diante destas rápidas questões levantadas sobre como as organizações aprendem, para compreensão do fenômeno estudado, se podem estabelecer algumas pontes teóricas que auxiliarão a elucidar o objeto de estudo desta tese e na construção de uma abordagem multinível para o fenômeno. São elas:

- A aprendizagem organizacional é um **processo** de mudança, que acontece na dimensão coletiva (grupo ou organização como um todo). Porém, como um processo a sua eficácia é expressa através dos resultados organizacionais obtidos, geralmente, através dos processos de mudança. Como processo, os estudos empíricos sobre este fenômeno devem preferencialmente adotar uma abordagem longitudinal, como uma melhor forma de mensurar os resultados obtidos;
- O processamento da Aprendizagem da dimensão individual para a dimensão coletiva, geralmente, ocorre através da **gestão do conhecimento organizacional**, bem como da **memória organizacional** gerada. Ordinariamente, através do compartilhamento de modelos mentais/ esquemas interpretativos, gerando **modelos mentais coletivos**, a organização poderá reter os registros sobre o desempenho organizacional, sobre as modificações nas rotinas e processos de trabalho, redefinições estratégicas e de posicionamento de mercado;
- **Articulação entre os níveis individuais e coletivos**, compreendendo tanto os fenômenos *botton-up* (baixo para cima), onde emergem certas propriedades

organizacionais, formando a memória coletiva da organização, quanto dos fenômenos *top-down* (cima para baixo), indicando fatores contextuais e organizacionais redirecionando a aprendizagem da organização. Esta contribuição está na ordem de como os processos e práticas do nível individual se consolidam em processos e práticas do nível coletivo, tornando-se um processo bidirecional;

- Por fim, o compartilhamento de significados requer o entendimento de duas facetas da Aprendizagem organizacional, o lado tangível e o intangível (POOPER e LIPSHITZ, 1998). Se o primeiro relaciona-se à memória organizacional expressa em rotinas e procedimentos, o segundo tem relação com valores, normas e crenças compartilhados. O aspecto intangível da aprendizagem irá exigir **processos de comunicação** formal ou não e **espaços organizacionais** onde haverá a possibilidade de construção de significados comuns e compartilhados pelos membros da organização.

2.3.1 Processos e Práticas de Aprendizagem no Âmbito Coletivo

Entende-se que uma abordagem sobre processo de aprendizagem organizacional precisa contemplar as propostas de ciclos e níveis de aprendizagem organizacional (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; FIOL e LYLES, 1985; CHILD e FAULKNER, 1998), além de abordar questões relativas à memória organizacional. Uma das metas da aprendizagem organizacional é a melhoria das ações e resultados da organização, pois uma organização voltada para aprendizagem é aquela que tem novas competências instaladas, capacitando a organização para dar conta das contingências ambientais externas e internas. Neste sentido, pode-se também compreender a aprendizagem no nível coletivo, através dos ciclos e níveis de aprendizagem, como uma maneira de gerar no sistema de aprendizagem da organização a busca por níveis de interação multinível (individual, grupal, organizacional e interorganizacional) e transferências do que se aprende através destes níveis.

O modelo proposto por Swieringa e Wierdsma (1995), para explicar como acontece a aprendizagem coletiva, está calcado principalmente nos trabalhos de Argyris (1992) e Argyris e Schon (1996) através do seu conceito de ciclo único e ciclo duplo. A proposta de trabalho de Argyris e Schon estabelece que, ao invés de haver uma aprendizagem adaptativa (ciclo único),

uma organização que aprende através do tempo também deveria ter uma aprendizagem generativa (ciclo duplo), sendo que a mobilidade de um ciclo para o outro ocorre principalmente através das mudanças nas estratégias de ação, repercutindo conseqüentemente nas ações dos grupos e da organização como um todo. Para Argyris e Schon (1996) seria importante interpretar sua proposta de ciclos de aprendizagem, levando em conta também como são os espaços ou ambientes de aprendizagem proporcionados pela organização para que possa haver interação entre os ciclos único e duplo.

Com base nos estudos de Argyris e Schon (1996), Swieringa e Wierdsma (1995) procuram compreender, através de mudança de comportamentos coletivos, como os ciclos de aprendizagem poderiam estar inseridos na prática organizacional. Estes autores partem do pressuposto de que a aprendizagem organizacional é uma aprendizagem coletiva, que tem por objetivo aumentar a competência coletiva da organização. Para isto é necessário mudar o comportamento coletivo dos membros da organização, demonstrado através dos ciclos de aprendizagem organizacional (Figura 02).

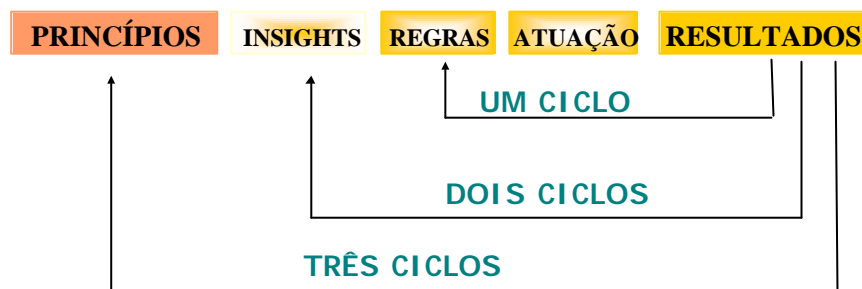


Figura 2: Ciclos de Aprendizagem Organizacional
Fonte: Adaptado de Swieringa e Wierdsma (1995)

No primeiro ciclo da aprendizagem, **Resultados – Regras**, são provocadas mudanças nas regras e procedimentos existentes na organização como, por exemplo, melhoria da qualidade ou no relacionamento com o cliente. Neste tipo de aprendizagem, procuram-se sempre respostas do tipo “como” ao invés do “porquê”, sendo que os modelos mentais vigentes não são questionados. No segundo ciclo de aprendizagem, **Resultados – Insights**, haverá mudanças tanto nas regras, quanto nos *insights* que a organização tem sobre ela e os seus negócios (teorias, suposições e argumentos), representando mudanças nas estruturas dos modelos mentais coletivos. Procura-se questionar o porquê, revendo os conceitos da

organização. No terceiro ciclo de aprendizagem, **Resultados – Princípios**, se coloca em discussão a razão de ser da organização, os princípios que a fundamentam, sua identidade.

Para Swieringa e Wierdsma (1995), as organizações que procuram aprender são aquelas que reconhecem seus problemas, buscam examiná-los e tiram lições disto para a vida organizacional, fazendo com que os ciclos de aprendizagem tornem-se cíclicos e atuantes na organização. Este modelo se torna interessante na medida em que são estudados processos de mudanças organizacionais, sob uma ótica longitudinal, observando a ocorrência destes ciclos no processo de aprendizagem da organização, além de permitirem uma compreensão do processo de aprendizagem organizacional mais aplicado às práticas organizacionais.

Raciocinando em termos de níveis de aprendizagem, Fiol e Lyles (1985) apresentam a possibilidade de identificação de dois níveis – o baixo e o alto – da aprendizagem. O primeiro apresenta características de repetição de normas e procedimentos, através da resolução de problemas. O segundo ocorre através da associação entre situações complexas, como a definição de novas diretrizes ou da missão organizacional. Child e Faulkner (1998) também avançam na proposição de níveis ligados ao sugerirem uma abordagem mais pragmática.

| Níveis | Abordagem Pragmática | Características |
|--------|----------------------|---|
| Alto | Estratégica | Mudanças nos modelos mentais dos gestores |
| Médio | Sistêmica | Mudanças nos sistemas organizacionais |
| Baixo | Técnica | Mudanças nas rotinas e técnicas de trabalho |

Quadro 6: Níveis de Aprendizagem segundo Child e Faulkner

Fonte: Adaptado de Child, John, Falkner, David (1998)

O primeiro nível, proposto por Child e Faulkner (1998) refere-se à uma abordagem técnica, como a rotinação de tarefas e ao domínio da técnica das práticas de trabalho. Relaciona-se este nível com uma abordagem de aprendizagem organizacional com o ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996); a aprendizagem operacional (KIM, 1997); aprendizagem de baixo nível (FIOL e LYLES, 1985); e a aprendizagem com foco nas regras (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995).

O segundo nível, proposto por Child e Faulkner (1998), refere-se às novas práticas de trabalho que são institucionalizadas na organização, promovendo mudanças nos sistemas administrativos. Estas novas práticas geram novas rotinas de trabalho e assim sucessivamente. Pode ser relacionado com uma abordagem de aprendizagem organizacional com o ciclo duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996); a aprendizagem conceitual (KIM, 1997); a aprendizagem de

alto nível (FIOL e LYLES, 1985); a aprendizagem com foco nos *insights* (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995).

Por fim, o terceiro nível proposto por Child e Faulkner (1998), é o considerado estratégico. Neste nível, a aprendizagem envolve a mudança de modelos mentais coletivos dos principais gestores da organização, com a finalidade de compreender as capacidades centrais (*core competence*)⁵ que diferenciam estrategicamente uma organização da outra. Este terceiro nível pode ser relacionado com a aprendizagem focada em princípios (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) e também com uma aprendizagem ciclo duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996). Visto sob este ângulo, a aprendizagem organizacional passa por mudanças coletivas dos membros da organização. Também pode ser relacionada através de uma escala – aqui chamada de níveis – que leva a organização a patamares superiores de desempenho. É interessante notar que a aprendizagem que ocorre em um nível baixo não necessariamente irá mobilizar um repensar da memória ou da cultura organizacional, ficando muitas vezes limitada a uma aprendizagem empobrecida, ligada somente a estímulo-resposta às mudanças de regras e procedimentos existentes. Ao introduzir os dois demais níveis de aprendizagem – médios e altos – existem a possibilidade de mobilizar e repensar os modelos mentais individuais e coletivos existentes, bem como agregar novos conhecimentos e práticas à memória organizacional, modificando quem sabe os significados compartilhados através dos princípios e estratégias da organização.

Analisando as abordagens apresentadas até o momento (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; FIOL e LYLES, 1985; CHILD e FAULKNER, 1998), se pode constatar que, para os processos e níveis de aprendizagem nas organizações via uma dimensão coletiva, é imprescindível levar em conta temas como memória e conhecimento organizacional⁶. Existe o reconhecimento de que estas temáticas estejam intimamente ligadas ao fenômeno da Aprendizagem nas Organizações (WALSH e UNGSON, 1991; GARVIN, 1993; DRUCKER, 1999; DIXON, 1997; ARAÚJO, 1998; TERRA, 2000).

Garvin (1993, p.54) ao discutir a relação entre aprendizagem e conhecimento organizacional diz que “a organização que aprende é a que dispõe de habilidades para criar,

⁵ Termo cunhado por Hamel e Prahalad (1995) quando tratam das capacidades que levam uma organização a ter sucesso e liderança em seu setor de atuação.

⁶ Para este estudo, conhecimento organizacional pode ser visto tanto como o produto, quanto o processo de inovação e melhoria para a tomada de decisão e adaptação e renovação organizacional (EARL, 2001). Além disto, o conhecimento organizacional poderá também acontecer tanto com o conhecimento existente, quanto com a criação de novos conhecimentos, favorecendo à organização uma melhor decisão quanto às suas escolhas estratégicas (GOLD, MALHOTRA e SEGARS, 2001).

adquirir e transferir conhecimentos, e é capaz de modificar seu comportamento, de modo a refletir os novos conhecimentos e idéias”. Para tanto, Garvin (1993) propõe atividades que podem facilitar os processos de aprendizagem e conhecimento organizacional. São elas: resolução sistemática de problemas, experimentação com novos enfoques, aprender com experiência passada, aprender com os outros e transferência de conhecimento.

Neste sentido, o fenômeno da aprendizagem organizacional, tema explorado neste estudo, deve também levar em conta constructos como informação e conhecimento (TERRA, 2000), onde o conhecimento não é mais estoque, gerando acúmulo de memória, mas sim, conhecimento como fluxo, que só tem sentido quando conectado às práticas organizacionais, oferecendo-se como suporte para o processo de interpretação dos sistemas organizacionais. Este processo de conhecimento como fluxo, pode ser visto na proposta de Nonaka e Takeuchi (1997) e sua dinâmica entre os conhecimentos tácitos e explícitos, como sendo a chave para que as organizações adquiram novos conhecimentos. Gold, Malhotra e Segars (2001) reconhecem que a criação do conhecimento acontece através de dois processos: combinação e troca. Alinhada teoricamente com a proposta de Nonaka e Takeuchi (1997), acrescentam que se deve também levar em conta o capital social da organização, ou seja, o somatório dos recursos atuais e potenciais, imbricados e derivados de uma rede de relacionamentos sociais que existem dentro e fora das organizações. A relação conhecimento e ação reforçam a abordagem da aprendizagem organizacional, pois o conhecimento deve ser avaliado pelos gestores, a partir das decisões que ele pode auxiliar e dos resultados que pode gerar (DAVENPORT e PRUSAK, 1998).

Um dos conceitos centrais ligados à gestão do conhecimento é o da memória organizacional, que ultimamente vem sendo relacionada com uma estrutura de artefatos⁷, que poderá ao longo do tempo, tanto gerar eficácia organizacional, como ser um obstáculo aos processos de mudança (WALSH e UNGSON, 1991). Quando se fala de memória, associa-se geralmente a indivíduos, podendo ser genericamente conceituada como “a aquisição, formação, a conservação e a evocação de informações. A aquisição é também chamada de aprendizagem: só se grava aquilo que é aprendido” (IZQUIERDO, 2002, p.9). Apesar da definição de Izquierdo considerar somente a memória individual, outros pesquisadores (KIM, 1997; WALSH e UNGSON, 1991), resguardando as devidas transposições, constroem

⁷ E estrutura de artefatos diz respeito a normas, regras, procedimentos e sistemas. Levitt e March (1996) colocam que genericamente o termo rotina inclui formas, regras, procedimentos, convenções, estratégias e tecnologias que as organizações constroem e no qual operam. Isto também poderá incluir aspectos intangíveis destas rotinas como as crenças, os modelos, os paradigmas, os códigos, a cultura e o conhecimento sobre a mesma.

entendimentos sobre o que seria a memória organizacional.

Para Kim (1997), memória organizacional inclui o que está contido na organização, como arquivos, planilhas de dados, rotinas e procedimentos, assim como o que também está na cabeça dos membros da organização, ampliando o seu entendimento através de aspectos tangíveis e intangíveis. Como elo de ligação entre os processos de aprendizagem individual para a aprendizagem organizacional, este autor apresenta os modelos mentais compartilhados, que só são possíveis quando se usa a memória organizacional. Parte-se do pressuposto de que as organizações são capazes de desenvolver modelos supra-individuais (ALLAIRE e FIRSIROTU, 1984; HAYES e ALLINSON, 1988), pois como as organizações são sistemas interpretativos, elas passam a desenvolver sistemas cognitivos e memória (DAFT e WEICK, 1984). Os ciclos e níveis de aprendizagem, a partir de níveis mais elevados, podem ser canais para a demonstração dos modelos mentais compartilhados.

Walsh e Ungson (1991) assumem que as organizações são sistemas interpretativos e como elas necessitam realizar interpretações sobre o seu ambiente é preciso haver algum tipo de memória organizacional para isto. Para estes autores memória organizacional pode ser definida como “as informações armazenadas na história da organização, que pode ser trazida para a tomada de decisão presente” (WALSH e UNGSON, 1991, p.61).

No que diz respeito à articulação entre memória, conhecimento e aprendizagem organizacional é necessário compreender dois processos: (a) **aprender com a experiência passada e acumulada**, se por um lado, a memória organizacional poderia, em alguns casos, prejudicar o processo de aprendizagem, no caso da organização ficar refém do seu passado, crenças e tradição; por outro lado, a memória acumulada auxilia na busca da experimentação e da inovação, reduzindo custos (pela presença de procedimentos operacionais que podem ser consultados); (b) **aprender com os projetos postos em prática**, através da memória organizacional é possível direcionar caminhos e decisões nos projetos organizacionais. Neste sentido, tanto a aprendizagem quanto o conhecimento não podem ser compreendidos como práticas divorciadas e descontextualizadas da localidade em que estes projetos ocorrem.

Com o propósito de encerrar as discussões sobre processos de aprendizagem organizacional desta seção, a contribuição de Fiol e Lyles (1985), Dodgson (1993) e Morgan (1996) sobre fatores que facilitam ou dificultam a aprendizagem no nível coletivo.

Para Fiol e Lyles (1985) existem quatro áreas de consenso que facilitam ou dificultam a aprendizagem organizacional. Estas áreas ou fatores seriam: (a) **cultura corporativa**, pois, a

incidência de aprendizagem em um nível elevado (ciclo duplo, por exemplo), freqüentemente envolve uma reestruturação de normas e do sistema de crenças e valores da organização; (b) **estratégia**, que geralmente determina a capacidade de aprendizado de uma organização, ou seja, uma postura estratégica cria um *momentum* para a aprendizagem organizacional; (c) **estrutura**, onde uma estrutura centralizada tende a reforçar comportamentos passados e uma estrutura descentralizada promove ou incentiva mudanças de crenças e ações, propiciando espaços organizacionais para a invenção, a experimentação e o aprender com as práticas diárias da organização; (d) **ambiente**, se por acaso os ambientes externos e internos forem muito complexos e extremamente dinâmicos, existe uma possibilidade de não incidência de processos de aprendizagem organizacional, pois, a aprendizagem requer tanto mudança quanto estabilidade para que haja aprendizado por parte dos membros e da organização como um todo, portanto, “o processo de aprendizagem envolve a criação e a manipulação da tensão entre constância e mudança” (FIOL e LYLES, 1985, p.805).

Dodgson (1993) reforça a idéia de Fiol e Lyles (1985) ao apresentar a estratégia e a estrutura como fatores que tanto podem inibir quanto facilitar a aprendizagem organizacional. Com relação à estratégia, este autor coloca que a organização precisaria adotar estratégias que encorajem a aprendizagem. Morgan (1996) ao citar elementos que facilitariam o processo de aprendizagem nas organizações, diz que os enfoques tradicionais de controle e planejamento não deixam espaço para que a inteligência e a inovação emergjam do processo organizacional corrente. Assim, a aprendizagem organizacional é uma atividade que precisaria ser coordenada e serem destinados espaços na estratégia organizacional, para que ela também possa acontecer. Alguns estudos de Argyris e Schon (1996) já tinham concluído que muitas organizações acabam por se tornar proficientes no aprendizado do ciclo único, desencorajando através dos seus sistemas de informação – memória organizacional – o debate contínuo e a inovação (MORGAN, 1996).

Com relação à estrutura organizacional, Dodgson (1993) diz que é ela que define o caminho pelo qual os processos de aprendizagem interagem, dentro da complexidade organizacional. As estruturas deveriam incentivar a eminência e incidência dos processos de aprendizagem organizacional, ao invés de obstruí-lo. Morgan (1996) concorda com este autor quando coloca que os enfoques burocráticos das organizações acabam por departamentalizar o conhecimento e o processo de comunicação, para Morgan uma organização que deseja encorajar processos de aprendizagem organizacional deveria manter uma abertura para a flexibilidade, onde os erros são permitidos, encorajando a resolução de problemas através da

exploração de diversos pontos de vista e por fim, criar estruturas e processos organizacionais que facilitem os processos de aprendizagem organizacional.

2.4 Perspectiva Multinível da Aprendizagem nas Organizações

A abordagem multinível (KLEIN, DANSEREAU e HALL, 1984) pressupõe que as organizações, como entidades complexas, estão integradas na prática como sistemas multiníveis, ou seja, os processos que a integram podem ocorrer nos níveis individual, grupal ou organizacional. Extrapolando o ambiente da organização, este sistema também pode ser visto de forma interorganizacional (CHILD e FAULKENER, 1998). Assim, ao invés de pensar “micro” ou “macro”, a abordagem multinível lança o desafio de pensar “micro” e “macro” conjuntamente. Além disto, os processos e práticas sistemáticas de aprendizagem, ocorrem tanto no âmbito formal como no informal, por isto, elementos como aprendizagem informal, redes de aprendizagem e comunidades de prática podem contribuir no estabelecimento de um quadro de referencia multinível.

2.4.1 As contribuições de Nonaka e Takeuchi (1997), Crossan *et al.* (1999) e Shrivastava (1983)

Nonaka e Takeuchi (1997) descrevem uma teoria sobre o processo de criação de conhecimento na organização. O ponto principal de sua tese é de que a capacidade de criação de conhecimento e sua difusão pela organização seria um dos pressupostos do sucesso das empresas japonesas. Basicamente na articulação entre os conhecimentos explícitos e tácitos⁸, como sendo duas dimensões aceitas pelos autores, são empregados na construção de seu modelo de criação do conhecimento organizacional, ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito, isto é, através de um processo de conversão de conhecimento.

Os autores descrevem três características chave sobre a criação de um novo conhecimento. A primeira é o uso de metáforas e analogias como parte importante na utilização da intuição e *insights*, por parte dos indivíduos na geração de conhecimento. A

8 O conhecimento explícito seria aquele já codificado e transmissível em linguagem formal e sistemática. O conhecimento tácito é pessoal, específico ao contexto e difícil de ser formulado e comunicado (NONAKA e TAKEUCHI, 1997).

segunda característica diz respeito à passagem do conhecimento pessoal para o conhecimento organizacional, seu pressuposto básico é de que o conhecimento é gerado por iniciativa dos indivíduos e sua interação com os grupos organizacionais. Por último, a ambigüidade e a redundância, pois o novo conhecimento nasce do caos e é mediado pelo diálogo e pela comunicação.

No sentido de explicar o processo de inovação em contraponto a uma visão organizacional do processamento de informações, Nonaka e Takeuchi (1997, p.61) dizem que “quando as organizações inovam, ela não só processam informações, de fora para dentro, com o intuito de resolver problemas existentes e se adaptar ao ambiente em transformação. Elas criam novos conhecimentos e informações, de dentro para fora, a fim de redefinir tanto os problemas quanto as soluções [...]”. Assim, ao criar novos conhecimento e informações, a organização também estaria aprendendo através destas experiências, não somente no sentido de se adaptar ao ambiente como também, recriando soluções para os seus problemas organizacionais.

Como resultado disto, os autores propõem a espiral da criação do conhecimento (Figura 03), com uma abordagem multinível (individual, grupal, organizacional e interorganizacional) e na interação entre os conhecimentos tácitos e explícitos, em quatro modos de conversão do conhecimento – socialização, externalização, combinação e internalização.

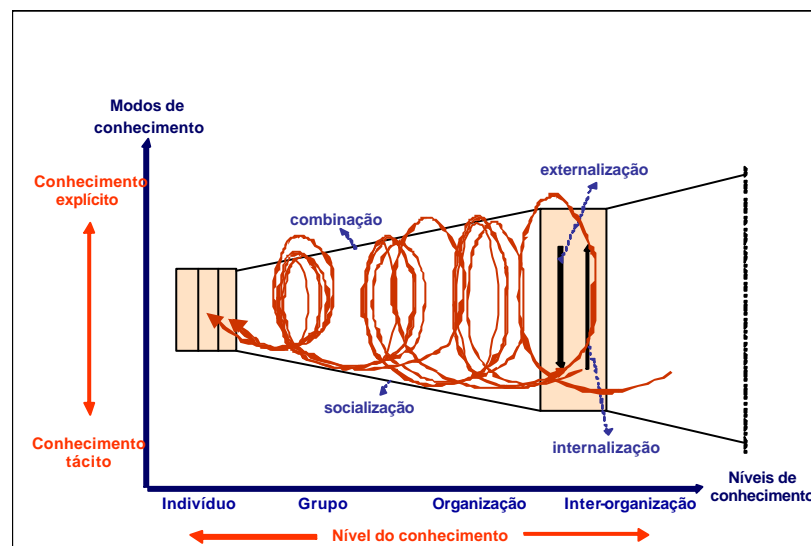


Figura 3: Espiral de Criação de Conhecimento
Fonte: Nonaka e Takeuchi (1997)

Como dizem Nonaka e Takeuchi (1997, p.67) “nosso modelo dinâmico da criação do conhecimento está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação social entre o conhecimento tácito e o conhecimento explícito”. Interação esta que ocorre em uma perspectiva multinível, num ciclo ascendente a começar pelos indivíduos, indo até os relacionamentos entre as organizações. Por outro lado, os autores apresentam a sua visão epistemológica deste processo nos quatro modos de conversão do conhecimento (descritos mais explicitamente no quadro 07).

Os quatro modos de conversão do conhecimento – socialização, externalização, combinação e internalização – geram ocorrências do processo de aprendizagem organizacional, mesmo não sendo este o principal foco de interesse dos autores. As interações provocadas pelo conhecimento tácito e explícito acabam por se tornar ativos valiosos para a organização no entendimento do fenômeno da Aprendizagem na dimensão coletiva, sendo que é a partir do conhecimento tácito dos indivíduos (dimensão individual da Aprendizagem nas Organizações) que é formada a base para a criação de conhecimento organizacional. Cabe, portanto, às organizações criarem mecanismos e espaços para mobilizar estes conhecimentos tácitos individuais e sua transformação em conhecimentos conceituais, sistêmicos e operacionais.

A proposta de um quadro de referências sobre aprendizagem organizacional de Crossan *et al.* (1999) procura integrar quatro processos de aprendizagens numa perspectiva multinível, integrando conceitos de renovação estratégica e o reconhecimento entre a exploração e a utilização do conhecimento (MARCH, 1996), como questões críticas para o processo de aprendizagem. As premissas que sustentam o seu modelo teórico, oferecem um suporte para o mesmo.

A primeira premissa estabelece que a aprendizagem organizacional envolve uma tensão contínua entre a assimilação de uma nova aprendizagem e o uso do que foi aprendido. A segunda premissa identifica a aprendizagem organizacional como uma abordagem multinível, que integra os níveis individual, grupal e organizacional. A terceira premissa estabelece que estes três níveis da aprendizagem são unidos por processos sociais e psicológicos (intuição, interpretação, integração e institucionalização) chamados de quatro i's. Por último, a quarta premissa coloca que a cognição afeta a ação e vice-versa (CROSSAN *et al.*, 1999).

| Modo de Conversão | Conteúdo do Conhecimento | Conhecimento Gerado | Ocorrência do Processo de aprendizagem organizacional | Nível predominante |
|--------------------------|---------------------------------|--|---|--|
| Socialização | Conhecimento Compartilhado | É um processo de compartilhamento de experiências e, a partir daí, da criação do conhecimento tácito, como modelos mentais ou habilidades técnicas compartilhadas. | A forma mais freqüente de aprendizado seria através da observação e da imitação, baseadas na prática (a base é a experiência). Acompanhamento de professores novos, por parte dos professores mais antigos e coordenação de curso. Outras formas de aprendizado seriam através de seminários para discussão de novas diretrizes organizacionais ou trabalhos em grupo, para compartilhamento de modelos mentais individuais. | Indivíduo |
| Externalização | Conhecimento Conceitual | É um processo de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos (expressos em forma de metáforas, analogias ou modelos). O modo de externalização da conversão do conhecimento normalmente é visto no processo de criação do conceito e é provocado pelo diálogo ou pela reflexão coletiva. | Em reuniões de trabalho para a criação de um novo produto educacional ou um projeto organizacional, a conceituação sobre estes produtos ou projetos pode aparecer inicialmente sob o formato de metáforas, analogias ou modelos, para posteriormente serem explicados tecnicamente. Um outro exemplo poderia estar relacionado com a construção de visão ou missão organizacional, que solicita aos integrantes da organização que procurem externalizar através de imagens ou metáforas como enxergam o futuro da organização. | Indivíduos e grupos |
| Combinação | Conhecimento sistêmico | É um processo de sistematização de conceitos de um sistema de conhecimentos. Envolve a combinação de conjuntos diferentes de conhecimentos explícitos, através de documentos, conversas, reuniões ou redes de comunicação. A combinação gera a memória organizacional. | Esta combinação pode gerar novos conhecimentos explícitos. Cursos de pós-graduação são um exemplo. | grupos e organização |
| Internalização | Conhecimento Operacional | É um processo de incorporação do conhecimento explícito ao conhecimento tácito. Está intimamente relacionadas ao aprender fazendo. As experiências através da socialização, externalização e combinação, quando são internalizadas nas bases do conhecimento tácito dos indivíduos, sob forma de modelos mentais ou know-how técnico compartilhado, tornam-se ativos valiosos. | Para que o conhecimento explícito se torne tácito, é necessária a verbalização e a diagramação do conhecimento, na forma de documentos, manuais ou histórias orais. O compartilhamento de crenças e valores, previamente escritos, podem fazer parte dos modelos mentais coletivos da organização, incorporando-se a sua cultura. | Organização, grupos e indivíduos (retomando o ciclo no modo de socialização) |

Quadro 7: Modos de Conversão do Conhecimento e o Processo de Aprendizagem

Fonte: Adaptado pela autora de Nonaka e Takeuchi (1997)

Estes autores entendem que os quatro í's (intuição, interpretação, integração e institucionalização) estão integrados e relacionados com processos de *feed-forward* e *feedback*⁹ através dos níveis de aprendizagem. Pela primeira premissa, *feedback* está relacionado com a utilização e os caminhos pelos quais a aprendizagem é institucionalizada sejam em forma da memória organizacional, ou também em sistemas, estruturas e estratégias. Neste sentido, ao passar pelos três primeiros í's – intuição, interpretação e integração – pode-se dizer que estes ainda são processos que não foram institucionalizados pela organização, como se ainda não tivessem entrado para o DNA da mesma. Somente com a institucionalização é que se tornam visíveis os processos de aprendizagem organizacional e sua transferência por toda a organização, em todos os níveis. A segunda premissa guarda estreita relação com o modelo de Nonaka e Takeuchi (1997), pois, parte do pressuposto de que as idéias inovadoras e os *insights* são realizados pelos indivíduos, num processo de socialização do conhecimento, sendo compartilhadas pelos demais níveis, gerando significados e ações comuns.

O modelo apresentado por Crossan *et al.* (1999) procura inter-relacionar os quatro processos – intuição, interpretação, integração e institucionalização – através dos níveis individual, grupal e organizacional. A figura 04 procura apresentar de forma detalhada este modelo.

Os três níveis de aprendizagem – individual, grupo e organização – definem a estrutura e o processo no qual a aprendizagem organizacional acontece, sendo que estes processos – intuição, interpretação, integração e institucionalização – são os elos de ligação entre cada um destes níveis. Intuição e interpretação ocorrem no nível individual, interpretação e integração no nível grupo e integração e institucionalização no nível organizacional (CROSSAN *et al.*, 1999). Porém, como o processo opera nos três níveis, é difícil demarcar precisamente onde começa um e termina o outro.

⁹ Crossan *et al.* (1999, p.532) colocam que “Aprendizagem organizacional é um processo dinâmico. A aprendizagem organizacional não ocorre somente através do tempo e entre os níveis, mas também através da tensão entre a assimilação de novas aprendizagens (*feed forward*) e a utilização ou uso do que já foi aprendido (*feedback*).

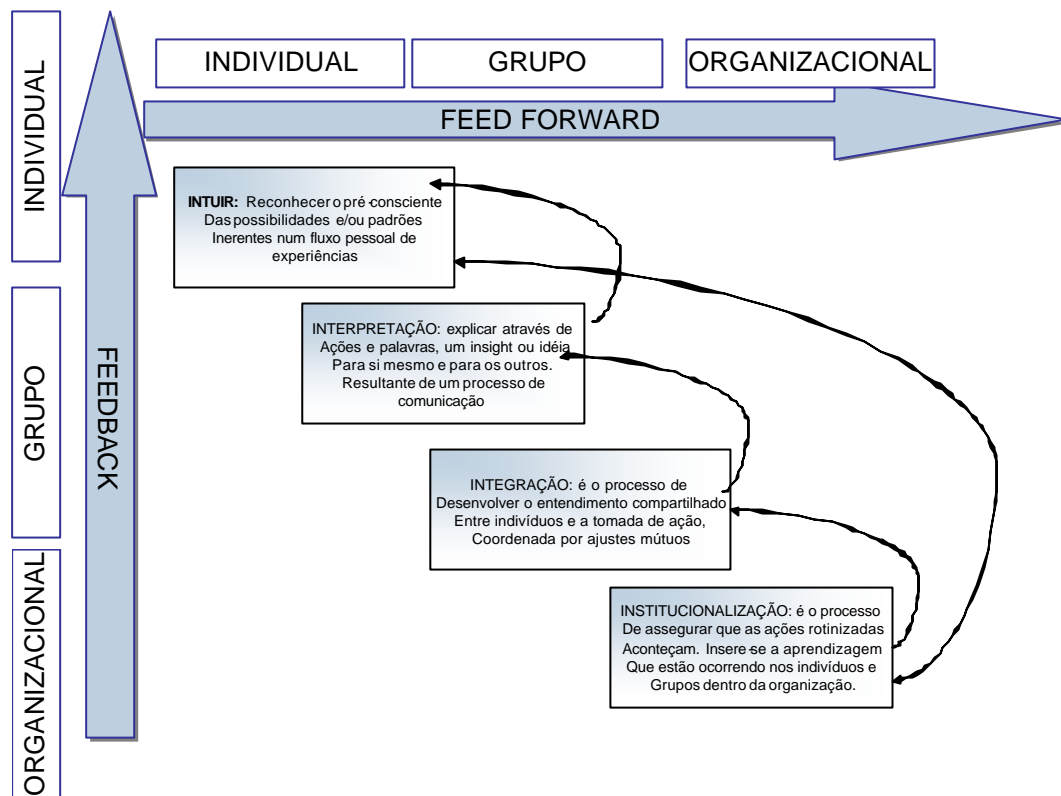


Figura 4: O processo Dinâmico da Aprendizagem Organizacional
Fonte: Adaptado de Crossan *et al.* (1999)

O processo ligado à **intuição** está envolvido com o pré-consciente, sendo um fator crítico para a compreensão de como as pessoas entendem algo novo. Assim, intuir está mais relacionado ao conhecimento tácito do que ao explícito. Pode-se relacionar, também, ao conceito de modelos mentais individuais apresentados em seção anterior. O resultado deste processo de aprendizagem está intimamente relacionado à dimensão individual e pode gerar novas experiências, imagens ou metáforas para o indivíduo. Este processo pode ser relacionado com o modo de socialização apresentado por Nonaka e Takeuchi (1997).

O processo de **interpretação** pode acontecer tanto no nível individual quanto no nível grupal. Os indivíduos ao intuïrem sobre algo usam um processo interno de interpretação da realidade, gerando mapas cognitivos sobre as situações, gerando relacionamentos com os outros através da linguagem. Este processo de aprendizagem acontece através das interações sociais, que criam e refinam as linguagens comuns, gerando significados compartilhados. Este processo está relacionado ao modo de externalização apresentado por Nonaka e Takeuchi (1997).

O processo de **integração** acontece predominantemente nos níveis grupal e organizacional, pois de posse dos significados compartilhados pelo processo de interpretação,

acontece uma integração de pensamento e ação, para o estabelecimento de significados sobre as situações como também o entendimento de novos significados. Estes entendimentos compartilhados podem ser revelados através do processo de contar histórias sobre a organização, onde os membros dos grupos integram seus conhecimentos e aprendizagens, gerando enredos sobre a cultura da organização, ou os processos de mudanças vivenciados por ela. Este processo está relacionado ao modo de combinação apresentado por Nonaka e Takeuchi (1997).

Por fim, o processo de **institucionalização** acontece no nível organizacional. As práticas e processos de aprendizagem acabam gerando novas estruturas, sistemas e procedimentos, reorientação estratégica, prescrevendo novas rotinas organizacionais, representando a memória organizacional. Porém o processo de institucionalização pode não capturar todas as aprendizagens desenvolvidas nos níveis individual e grupal, por que leva tempo realizar estas transferências, do nível individual para o grupal e do grupal para o organizacional. Neste sentido é preciso também levar em conta os processos informais de aprendizagem que fazem parte do cotidiano organizacional, onde os membros da organização reconhecem que aprenderam, porém, não foi institucionalizado pelo sistema formal e hierárquico da organização.

Se Nonaka e Takeuchi (1997) e Crossan *et al.* (1999) procuraram a seu modo desenvolver modelos para o entendimento dos fenômenos conhecimento e aprendizagem em uma perspectiva multinível com um ciclo ascendente, Shrivastava (1983) procura propor tipologias sobre sistemas de aprendizagem organizacional, com a finalidade de esclarecer as situações de aprendizagem da organização, através dos níveis individual e organizacional, não em um ciclo ascendente e sim através de uma bipolaridade de uma orientação mais individual ou organizacional. Este autor contribui para este estudo, justamente por estabelecer uma tipologia, que funciona como uma ferramenta analítica para pesquisadores organizacionais.

A proposta de Shrivastava (1983) é resultado de estudos conduzidos sobre aprendizagem organizacional no contexto da tomada de decisões estratégicas. Sua justificativa para criar uma abordagem por sistemas e tipologias de aprendizagem organizacional é de que apesar de haver muita teorização sobre o fenômeno da aprendizagem organizacional, ainda não existe um compartilhamento de conceitos que descrevem o que significa aprender para uma organização, isto é, um sistema de aprendizagem organizacional. A noção de sistema aqui é tomada por um conjunto de elementos que tem uma relação entre si, que neste caso específico seria uma integração entre as dimensões individual e organizacional, com as

dimensões estrutura e evolução.

Correspondente a proposta de Crossan *et al.* (1999) sobre o processo de institucionalização, Shrivastava (1983) coloca que a Aprendizagem organizacional é institucionalizada na organização, através de um sistema de aprendizagem, que incluem tanto mecanismos formais quanto informais de compartilhamento de informações, planejamento e controle. Por isto, da importância de vislumbrar um sistema de aprendizagem, que podem incluir tanto aspectos formais quanto informais no processo de compartilhamento de informações e conhecimento, além de levar em conta também questões culturais e históricas, variando em graus de explicitação, sistematização, formalização, sofisticação e importância para a organização.

Algumas premissas apontadas pelo autor para caracterizar um sistema de aprendizagem, que servem de sustentação para sua proposta, podem ser visualizadas no quadro abaixo.

| |
|--|
| Premissa 1: Um sistema de aprendizagem organizacional é um sistema que adquire, comunica e interpreta o conhecimento em uso relevante para a organização. Este sistema procura objetivar o conhecimento subjetivo dos indivíduos, transformando-os em conhecimento base para a organização. |
| Premissa 2: Estes sistemas são relevantes para uma amplitude de escopos da atividade organizacional, promovendo entradas para os processos de tomada de decisão nos múltiplos níveis organizacionais. |
| Premissa 3: Estes sistemas são descobertos na prática organizacional. Eles refletem a teoria em uso e não a teoria esposada da organização. |
| Premissa 4: Os membros da organização conhecem estes sistemas, mesmo que eles não estejam explicitamente verbalizados ou documentados. |

Quadro 8: Premissas para Caracterizar um Sistema de Aprendizagem

Fonte: Shrivastava (1983)

Nas premissas 1 e 4, a captura dos conhecimentos tácitos e sua transformação em conhecimento explícitos, é fundamental para a organização conhecer o seu sistema de aprendizagem, mesmo que isto ocorra também através de comunidades de prática (LAVE e WENGER, 1991) ou de redes informais de aprendizagem (BROOKSFIELD, 1986). O conhecimento processado acaba se tornando parte da memória da organização.

Na premissa 3, o suposto básico é que a ação organizacional é o *locus* de revelação de um sistema de aprendizagem organizacional, pois pela prática e sua reflexão, os membros da organização expõem suas teorias em uso (ARGYRIS, 1992), compartilhando significados da condução da ação organizacional, refletindo através da sua prática como as coisas funcionam na organização e não como deveriam funcionar.

Desta forma, a estrutura de um sistema de aprendizagem organizacional proposto por

Shrivastava (1983) contém duas grandes dimensões: (a) a dimensão individual – organizacional, que procura compreender a sistematização da conversão do conhecimento individual em conhecimento organizacional. Como os indivíduos são os agentes do processo de aprendizagem, a compreensão desta dimensão é crítica no desenvolvimento da institucionalização de um sistema de aprendizagem; (b) dimensão estrutura – evolução, que direciona a intencionalidade em que os processos são criados e gerenciados na organização, que podem ser desenvolvidos através do resultado das normas sócio-culturais, práticas históricas ou da tradição gerencial. Muitas vezes as organizações não tem consciência dos esforços realizados nesta dimensão, para o desenho ou aprimoramento de mecanismos de aprendizagem que emergem da organização.

As combinações destas dimensões irão representar quatro sistemas de aprendizagem organizacional (sistema individual de orientação evolucionária, sistema individual de orientação estrutural, sistema organizacional de orientação evolucionária e sistema organizacional de orientação estrutural) que poderão servir de instrumento de análise para as práticas de aprendizagem organizacional e como a aprendizagem ocorre, mesmo que o autor reconheça a necessidade de maiores estudos e depuração destes sistemas para as organizações. Os quatro sistemas de aprendizagem poderiam ser reconhecidos como “tipos puros” e dentro do *continuum* destas dimensões, podem ser identificadas tipologias dentro de cada sistema de aprendizagem organizacional (instituição de um homem; sistema de aprendizagem participativo; sistema mitológico de aprendizagem; cultura da informação; sistema gerencial formal; sistema de aprendizagem burocrática). O quadro 09 demonstra as características de cada sistema.

| Características | Instituição de um homem | Sistema de aprendizagem mitológico | Cultura de informação | Sistema participativo de aprendizagem | Sistema formal de gerenciamento | Sistema burocrático de aprendizagem |
|---------------------------|---|--|---|--|---|---|
| Gerais | O sistema de aprendizagem está sob a guarda de uma pessoa (diretor ou dono) que é a porta de entrada para o conhecimento na organização. Ele é considerado como a fonte de todo o conhecimento. Suas percepções tornam-se as percepções da organização. | As normas sócio-culturais de compartilhamento de conhecimento são envolvidos pelos mitos organizacionais, que acabam por influenciar na distribuição e no acesso às informações. | Os membros organizacionais são encorajados a buscar continuamente informações que podem estar relacionadas direta ou indiretamente com suas tarefas individuais | Processo gerencial que institucionaliza a participação através de grupos ou comitês para resolver problemas estratégicos ou de controle. Existe uma perspectiva de socialização de conhecimentos | Existência de uma estrutura formal para capturar as informações e repassá-las aos sistemas de planejamento estratégico, informação gerencial e financeiros. | É elaborado um sistema de regras e procedimentos para controlar o fluxo de informações entre os membros, havendo uma regulação formatada de como as informações são coletadas, resumidas e transmitidas |
| Tipo de Conhecimento | Tácito | Tácito/mítico | Tácito e explícito | Tácito e explícito | Explícito | Explícito |
| Estruturação | média | Baixa | Baixa | Média | Alta | Alta |
| Explicitação de normas | Baixa | Baixa | Baixa | Média | Baixa | Alta |
| Escopo do sistema | Geral | Geral | Geral | Problemas específicos | Tarefas específicas | Tarefas específicas |
| Meio de comunicação | Documentos e memorandos | Histórias | Boca a boca | Discussão em grupos | Relatórios | Memorandos e relatórios |
| Motivação para mudança | Crise | Normas sociais | Normas sociais | Problemas | Necessidades periódicas | Decisões específicas |
| Estrutura do tempo | Informações atuais | Informações históricas | Informações atuais | Informações atuais | Atual e futuro | Informações históricas |
| Composição organizacional | Única ou Alta administração | Rede Informal | Nenhuma | Projetos/ Áreas específicas | Divisão funcional | Departamentos |

Quadro 9: Características de Tipologias de Sistemas de Aprendizagem segundo Shrivastava

Fonte: Adaptado de Shrivastava (1983)

2.4.2 As Contribuições da Aprendizagem Informal, Redes de Aprendizagem e Comunidades de Prática para um Quadro de Referência Multinível

Ao tratar do fenômeno da aprendizagem organizacional, Weick (1991) advoga que, em muitos casos, a ocorrência deste fenômeno nas organizações segue caminhos não tradicionais ou planejados e que o sistema criado pelas organizações para fornecer as mesmas respostas, no caso das rotinas organizacionais, acaba por perpetuar o que foi aprendido no passado, não respondendo pelas aprendizagens atuais ou futuras. Neste sentido, pode-se dizer que no que tange ao fenômeno da aprendizagem organizacional, existe além da abordagem formal, que é por sinal a mais corriqueira encontrada na literatura, há também uma informal, que recai sobre as relações interpessoais, à gestão das equipes, à interação e à comunidade (GROAT, 1997).

Porém, ao invés de tratar destes temas de forma não relacionadas, Malcolm *et al.* (2003) sugere que existem elementos de aprendizagem formal em situações informais e elementos de informalidade em situações formais, sendo estes dois conceitos intrinsecamente relacionados. Neste sentido, Groat (1997) considera que o relacionamento entre grupos de pessoas, em situações de informalidade, dentro da estrutura organizacional pode acontecer, através de uma rede de trabalho ou de uma rede social, estabelecida dentro da própria organização, que Dixon (1997) chama de “entradas”, ou seja, espaços informais no qual é possível a organização aprender. Para este estudo, acredita-se que o estudo da aprendizagem organizacional prescinde tanto de práticas formais quanto de práticas informais, coletivas ou individuais para o desenvolvimento de processos de mudança organizacional e conseqüentemente a busca de melhores resultados organizacionais.

2.4.2.1 Aprendizagem Informal

Em um estudo realizado em nove organizações do sul do Brasil, Bitencourt e Souza (2003) estudam práticas formais e informais de aprendizagem organizacional. As autoras concluem que nos casos analisados, as práticas formais servem de pano de fundo para as práticas informais, ou seja, as práticas informais inserem-se, geralmente, em um contexto formal e que deve haver uma complementaridade dos traços de formalidade e informalidade das aprendizagens ocorridas.

Malcolm *et al.* (2003) em uma investigação sobre o uso dos termos formal, informal e não-formal de aprendizagem¹⁰, concluem que não é possível realizar uma separação muito clara entre o que seria uma aprendizagem formal e uma aprendizagem informal, sugerindo que atributos de formalidade/ informalidade estão presentes em todas as situações de aprendizagem, porém o inter-relacionamento entre os atributos formais e informais variam conforme a situação organizacional analisada. As conclusões que estes autores chegam é que não é possível dizer que a aprendizagem é a mesma em todas as situações, por que há diferença entre o que se aprende no trabalho e o que se aprende em instituições de ensino. Em segundo lugar, não há uma impropriedade de usar os termos aprendizagem formal e aprendizagem informal; porém, é importante especificar os propósitos e usos destes termos. Para este estudo, não se afirma que um tipo de aprendizagem é superior ao outro, porém eles são complementares na análise do fenômeno da aprendizagem organizacional.

Por aprendizagem formal, entendem-se atividades estruturadas, baseadas em sala de aula e com um direcionamento institucional, que é o caso dos cursos de treinamento, graduação ou pós-graduação, *workshops* entre outros. Porém, este não é o único tipo de aprendizagem que é válido, pois a aprendizagem informal ou incidental (MARSICK e WATKINS, 1997), também é uma forma que ocorre nas instituições de ensinos e nos locais de trabalho.

De acordo com Marsick e Watkins (1997, p.295) uma definição para a **aprendizagem informal** seria “aquela que poderá ocorrer em instituições de ensino, mas não é baseada em atividades de sala de aula ou estruturadas e o controle da aprendizagem está na mão dos aprendizes”. Este tipo de aprendizagem não certifica ou acredita uma pessoa (BROOKSFIELD, 1986), mas é uma dimensão importante no processo de aprendizagem dos indivíduos e das organizações, pois também compreende o processo reflexivo como um componente importante da aprendizagem organizacional (KOLB, 1984). Laiken (2003) ao estudar organizações canadenses, constata que, apesar da centralidade dos processos de aprendizagem estejam ainda em ambientes formais de sala de aula, é importante compreender também os ambientes informais de aprendizagem, dos locais de trabalho que são importantes para a compreensão do processo de aprendizagem como um todo. O que estes autores colocam é que a aprendizagem informal acontece fora de programas estruturados e formais de educação gerencial e mesmo assim é um tipo de aprendizagem válida, apesar de algumas

¹⁰ Existe uma ênfase em separar a aprendizagem formal da informal. Malcom *et al.* (2003) acreditam que estes dois tipos de aprendizagens estão imbricados, porém, didaticamente estes autores separam aprendizagem informal como aquela que acontece por práticas cotidianas de trabalho e em espaços não educacionais; por aprendizagem formal, a aprendizagem individual e que acontece geralmente em instituições educacionais.

vezes estar relegado a ser parte do trabalho ou um mecanismo de propriedade do próprio trabalho (BOUND e MIDDLETON, 2003).

Dixon (1997) sugere a metáfora da porta de entrada para designar espaços informais de aprendizagem. Esta autora coloca que ao invés de espaços individuais privados ou de salas públicas que estocam o conhecimento organizacional, as portas de entrada são locais onde os significados coletivos são realizados, construídos através do diálogo entre os membros da organização. Os encontros nos corredores, no café ou até no almoço podem ser espaços em que a aprendizagem informal ocorra em uma organização, sendo estes espaços locais possíveis de aprendizado, pois haverá um fluxo livre de idéias e as pessoas podem se tornar iguais, livres por um momento da hierarquia. Brookfield (1986) chama esta porta de entrada de redes informais de aprendizagem.

Na literatura sobre o assunto, é possível encontrar a noção de aprendizagem incidental atrelada a de aprendizagem informal. **Aprendizagem incidental** é denominada como não intencional ou natural (BURGOYNE e HODGSON, 1983) e geralmente ocorre como resultado de outras atividades que ocorrem no local de trabalho ou em programas de treinamento de adultos. Brookfield (1986) ao analisar programas de desenvolvimento de adultos, comenta que as ações não planejadas que ocorrem nestes cursos, ou seja, a aprendizagem incidental, geralmente é relegada a um segundo plano, quando são avaliados os resultados destes mesmos programas, como se este tipo de aprendizagem não tivesse um valor real. Mealman (1993) ao estudar a aprendizagem incidental em programas de desenvolvimento de adultos, constatou que certos tipos de atividades estimulam a aprendizagem incidental, tais como, atividades de pequenos grupos, as discussões conduzidas pelo facilitador, o compartilhamento de informações e conhecimentos entre os membros, o desenvolvimento de habilidades de aprender a aprender. Este tipo de aprendizagem não é baseado em um processo reflexivo de aprendizagem, porque o aprendiz geralmente aprende fazendo e uma das dificuldades de validar os esforços deste tipo de aprendizagem é que como ele não é planejado, geralmente acontece através da ação ou do produto de outras atividades (CAHOON, 1995). Porém Marsick e Watkins (1997) questionam esta premissa, porque mesmo acontecendo acidentalmente, este tipo de aprendizagem deve levar os aprendizes a analisar suas interpretações sobre as situações em que estão aprendendo, incluindo um processo reflexivo sobre suas ações no trabalho. O ciclo proposto por Kolb (1984) poderia ser um exemplo de como os membros da organização aprendem através da experiência e da reflexão, seja elas formais, informais ou incidentais.

2.4.2.2 Comunidades de Prática e Redes Informais de Aprendizagem

Complementando os conceitos desenvolvidos até o momento, as práticas da aprendizagem informal e incidental acontecem, principalmente, através de interconexões e teias de participação que os membros da organização vivenciam no mundo social. As experiências de aprendizagem, como práticas compartilhadas, são muitas vezes sustentadas através de comunidades de prática e/ ou rede informais de aprendizagem (WENGER, 1996; BROOKFIELD, 1986; LAVE e WENGER, 1991; BROWN e DUGUID, 1991, 2001; BOUND e MIDDLETON, 2003), sendo que as relações estabelecidas encontram-se muitas vezes através de micro-processos de aprendizagem, porque “o problema das comunidades é que nem sempre elas são facilmente identificadas, porque se encontram freqüentemente nos aspectos informais da organização” (WENGER, 1996, p.22). Além disto, a participação em uma comunidade pode ser a chave para a aprendizagem individual.

Neste sentido, a aprendizagem pode ser vista como uma prática situada (ELKJAER, 2001; LAVE e WENGER, 1991), onde a noção central é aprender enquanto se trabalha ou no local de trabalho (BROWN e DUGUID, 1991), ocorrendo não somente nos momentos formais de trabalho, mas também nos espaços informais e sociais que se estabelecem na organização, como horários de café, almoços, sala de professores, corredores, etc. Wenger (1996) coloca que uma das perspectivas da aprendizagem é que ela não pode ser separada da ação e deve estar engajada em algum tipo de prática, fundamentalmente social, por que os seres humanos são seres sociais, vivendo dentro de contextos sociais e que também experienciam seus processos de aprendizagem através do compartilhamento de significados, sobre si, sobre o mundo e sobre os outros, onde as práticas de trabalho podem ser vistas como construções sociais.

Estas práticas de trabalho como construções sociais, foram nomeadas em um estudo realizado por Orr de práticas canônicas e práticas não canônicas (BROWN e DUGUID, 1991). As práticas canônicas são aquelas relacionadas com as práticas esposadas, formalizadas e sancionadas pelos sistemas hierárquicos e formais da organização, que se encontram nos manuais e descrições de cargos; enquanto as práticas não canônicas seriam aquelas práticas usadas pelos membros organizacionais como situadas, contingentes e geralmente improvisadas, que surgem do dia-a-dia do trabalho praticado. Estes tipos de práticas, muitas vezes encontram-se localizados em espaços como comunidades de práticas ou também através de redes informais de aprendizagem, proporcionando espaços de aprendizado e participação para os membros organizacionais. Estes espaços informais produzem muitas

vezes a prática de se contar histórias que, através da estrutura destas narrações sobre situações semelhantes vivenciadas pelos “práticos”, há uma procura em diagnosticar problemas e buscar novos *insights* e soluções, que não estavam prescritas nas normas e procedimentos oficializados pela organização. Como diz Brown e Duguid (1991, p.44) “uma história, uma vez possuída por uma comunidade pode ser usada e modificada e em seções similares ser usada para diagnosticar novos e instigantes problemas”.

Neste sentido, o processo de procurar soluções para problemas organizacionais através de práticas não canônicas, geralmente envolve por parte dos membros da organização um processo de construção social do conhecimento. Brown e Duguid (2001) tomam as comunidades de prática como unidade de análise para a compreensão de como o conhecimento é criado e transferido por toda a organização, sugerindo que se o conhecimento ficar somente na comunidade e não gerar uma dinâmica para a ação organizacional teremos apenas retóricas.

Dentro da literatura (LAVE e WENGER, 1991; WENGER, 1996, 2004; BROWN e DUGUID, 1991, 2001) o processo de construção social de conhecimento e aprendizagem insere-se no conceito de comunidades de prática, que seria qualquer grupo social em que os membros compartilham um engajamento mútuo, negociando empreendimentos conjuntos e desenvolvendo um repertório compartilhado de significados sobre sua prática (MACHLES, 2003). Estes compartilhamentos de aprendizagem e conhecimento podem sugerir estudos de micro-níveis das comunidades, promovendo valiosas iluminações para o entendimento sobre o processo de transferências de conhecimentos deste micro-nível para o macro-nível organizacional, no que diz respeito à aprendizagem (RICHTER, 1998).

Com o intuito de legitimar o processo destas comunidades de prática, Lave e Wenger (1991) trazem o conceito de Participação Periférica Legítima (PPL), como uma forma de suportar os processos de aprendizagem. Este conceito coloca o processo participativo¹¹ como uma prática de aprendizagem, onde o conhecimento tácito e a aprendizagem informal ganham espaço, ocorrendo avanços no processo de aprendizagem, seja na dimensão individual, seja na dimensão coletiva. Por isto, as comunidades de prática geralmente emergem na vida organizacional (BROWN e DUGUID, 1991), muitas vezes através de teias de interação que vão acontecendo no ambiente (BROWN e DUGUID, 2001).

¹¹ Entende-se, aqui, participação como um ato e processo político (SIQUEIRA e BAETA, 1984; BALLALAI, 1985; DEMO, 1996) e, sua efetivação ocorre, na medida em que é conquistada e ocupa espaços de poder. Neste processo a participação efetiva e real deverá ser construída e não considerada como uma dádiva ou presente, pois desta forma, não a reduzimos à tutela ou ao assistencialismo.

Para o reconhecimento de uma comunidade de prática, Brown (1992) e Wenger (1998) desenvolvem um conjunto de características descritivas sobre o que ela é:

- **Informal**, por que operam no dia-a-dia organizacional, sustentadas por um relacionamento mútuo entre os participantes, que poderá ser harmônico ou conflituoso, em que os participantes são considerados iguais, sem distinções hierárquicas;
- Onde há **espaço para a improvisação**, com ausência de pautas estruturadas de reunião sendo que as interações e conversas são uma continuação do processo anteriormente estabelecido, fluindo as informações e conhecimentos na comunidade;
- Os participantes **constroem sua identidade** enquanto comunidade, criando um senso de comunidade e compartilhando significados sobre o ambiente, através da narração de histórias, compartilhamento de conhecimento tácito e se divertindo em participar desta comunidade.

Assim, complementando um processo de aprendizagem formal, as comunidades de prática, através da utilização do conhecimento tácito e da aprendizagem informal, promovem também um processo de confiança, elaborando suas relações subjetivas e interpessoais com os demais membros da comunidade, porque os conhece pessoalmente e sabem como pensam e o que são capazes de fazer. Porém, uma comunidade de prática é diferente de uma rede informal de aprendizagem, por que a primeira tem um senso de identidade (LAVE e WENGER, 1991) que a segunda não tem.

Boud e Middleton (2003) colocam que um aspecto fundamental da aprendizagem é o que se aprende com os outros nos locais de trabalho; porém, muito do que se tem feito nas organizações está mais relacionado com redes informais de aprendizagem do que propriamente com a proposta de comunidade de prática. Wenger e Snyder (2001) também percebem as comunidades de prática, os grupos de trabalho formais, as equipes e as redes informais de aprendizagem como abordagens diferentes, apesar de complementares, no que tange ao processo de aprendizagem. Para este estudo, além de se adotar as definições de comunidades de prática, também serve de orientação teórica a proposta de redes informais de aprendizagem.

Genericamente, rede pode ser definida como um conjunto de nós interconectados (CASTELLS, 2000). Esta definição pode ser utilizada em várias áreas do conhecimento organizacional, envolvendo uma ampla gama de arranjos cooperativos. Para este estudo,

toma-se a noção de rede produzida pela emergência do conhecimento local de um grupo particular de *experts* sobre um determinado assunto, no qual Brown e Duguid (2001) chamam de **redes de práticas**¹², por que ao utilizarem o termo rede, estes autores querem sugerir que o relacionamento em torno dos membros que compõe a rede é muito mais solto do que o tipo de relacionamento que compõem uma comunidade de prática, por que existe a possibilidade de numa rede virtual as pessoas não se conhecerem pessoalmente e nem saberem uns dos outros, porém, mesmo assim estão compartilhando significados e conhecimentos.

Por outro lado, complementando a noção de redes de práticas, uma rede informal de aprendizagem parte do pressuposto de que os adultos aprendem através de vários contextos (BROOKFIELD, 1986) e que a experiência da aprendizagem é fortemente influenciada pela natureza do trabalho realizado e pelo fluxo das operações na qual os trabalhadores operam (BOYD e MIDDLETON, 2003). Uma rede informal de aprendizagem organizacional “reúne grupos com o mesmo nível de ”status“ que se agregam para trocar informações, idéias, habilidades e conhecimentos” (BROOKFIELD, 1986, p.151). Com o auxílio de seus pares, os membros das redes resolvem problemas, criam novas formas de práticas e novas formas de conhecimento. Na rede informal, quando surge uma dificuldade, os membros organizacionais consultam os *experts* sobre o problema ou a dificuldade, além de acessar fontes documentais ou a intranet. Além disto, a rede informal de aprendizagem também é acessada quando se negocia aspectos menos tangíveis sobre o trabalho e os superiores imediatos são menos consultados do que os pares que formam a rede.

Na diferenciação de uma rede informal de aprendizagem de comunidades de prática, Boyd e Middleton (2003) colocam que:

- A rede possui uma **identidade e compartilham significados** comuns em torno de assuntos;
- As redes contribuem para a aprendizagem, porém elas não se constroem a partir de comunidades de interesse ou de práticas comuns;
- Podem ser **redes virtuais**, que mantém contato e troca de experiências através de emails ou intranet, descaracterizando o face a face dos membros da rede;

¹² Brown e Duguid (2001) esclarecem que uma categoria de trabalho poderá participar de comunidades de prática específicas e mesmo assim fazer parte de uma grande rede organizacional ou interorganizacional. Além disto, as redes de práticas, por serem heterogêneas podem incluir universidades, consultores e pesquisadores de outras empresas, além disto, no compartilhamento de conhecimentos em congressos, workshops, jornais e periódicos, existe também uma rede criada, porém virtual.

- Na rede informal **se aprende mais com os pares** do que com as pessoas que ocupam cargos formais na estrutura da empresa.

A seguir é apresentado um resumo das características das comunidades de prática, grupo de trabalho formal, redes de prática e redes informais de aprendizagem.

| | Objetivo | Participantes | Semelhanças | Tempo |
|--------------------------------|---|--|---|---|
| Comunidade Prática | Desenvolver as competências dos participantes | Se auto selecionam | Paixão, compromisso e identificação com os conhecimentos do grupo | Enquanto houver interesse do grupo |
| Grupo Trabalho Informal | Desenvolver um produto ou prestar um serviço | Qualquer pessoa que se apresente ao gerente do projeto | Requisitos do trabalho e metas em comum | Até a próxima reorganização |
| Equipe de Projeto | Realizar determinada tarefa | Empregados escolhidos por gerentes seniores | As metas e pontos importantes do projeto | Até o final do projeto |
| Rede Informal | Colher e transmitir informações | Amigos e conhecidos | Necessidades mútuas | Enquanto as pessoas tiverem um motivo para manterem contato |

Quadro 10: Características Comparativas de Comunidades de Prática, Grupos e Redes

Fonte: Wenger e Snyder, 2001

2.4.3 Estabelecendo Relações entre Processos de Mudança Organizacional, os Modelos de Nonaka e Takeuchi , Crossan *et al.* e Shrivastava e as Contribuições da Aprendizagem Informal, Redes de Aprendizagem e Comunidades de Prática para um Quadro de Referencia Multinível

As abordagens propostas por Nonaka e Takeuchi (1997), Crossan *et al.* (1999) e Shrivastava (1983) procuram entender o fenômeno da Aprendizagem Organizacional através de uma perspectiva multinível. Com a apresentação destas abordagens tornou-se possível construir um referencial teórico nesta seção, aliando dois temas em particular, a aprendizagem organizacional e processos de mudança organizacional¹³, objeto de estudo desta tese. Ambos os fenômenos avançam em referencial teórico próprio, porém, o seu entrelaçamento ocorre através da premissa de que não poderia haver mudanças deliberadas na organização, sem que haja também uma aprendizagem deliberada (MACDONALD, 1995).

Diversos conceitos e abordagens sobre Mudança Organizacional são encontrados em

¹³ O conceito de mudança organizacional tem sido relacionado ao de aprendizagem na literatura sob os mais diversos enfoques, seja pela relação que se estabelece entre mudança, aprendizagem e adaptação organizacional (CYERT e MARCH, 1963); mudança, aprendizagem e inovação organizacional (STATA, 1997); capacidade de mudança relacionado com a capacidade de aprendizagem da organização (MACDONALD, 1995; FIOL e LYLES, 1985).

Wood Jr. (1995). Para este estudo, por mudança organizacional entende-se:

Qualquer alteração, planejada ou não, nos componentes organizacionais – pessoas, trabalho, estrutura formal e cultura – ou nas relações entre a organização e seu ambiente, que possam ter conseqüências relevantes, de natureza positiva ou negativa, para a eficiência, eficácia e/ou sustentabilidade organizacional (LIMA e BRESSAN, 2003, p.25).

Estas alterações deliberadamente planejadas ou não, na maioria das vezes ocorrem em resposta a uma crise interna ou à necessidade de adaptações externas (WOOD Jr., 1996; MINTZBERG *et al.*, 1998). Porém, a mudança organizacional não requer somente um processo de aprendizagem, mas também de desaprendizagem de hábitos, valores e suposições de como a organização funciona.

Com vistas a responder a pergunta: o que pode ser mudado numa organização? Mintzberg *et al.* (1998) destacam que a mudança pode ser a respeito de estratégia (direção para a qual a organização está voltada) ou a respeito de organização (o estado em que ela está). Na primeira pode-se mudar visão, posições, programas e produtos, enquanto na segunda as mudanças são na cultura, estrutura, em sistemas e pessoas. Com relação às Instituições de Ensino, termos como mudança, inovação e aperfeiçoamento são ambíguos, pois os mesmos não têm apenas conotação técnica, mas também política (GLATTER, 1995).

De um modo geral, quando uma organização decide promover um processo de mudança organizacional, componentes comportamentais, tecnológicos e estratégicos são reavaliados para uma nova situação desejada, onde o escopo da mudança poderia ser desenhado obedecendo a fases, que segundo Glatter (1995) seriam: (i) primeira fase – **iniciação**, fase marcada pela introdução de novas idéias a respeito da mudança, provocando a sensibilização organizacional para a mesma; (ii) segunda fase – **implementação**, quando as idéias passam para o plano da operacionalização; (iii) terceira fase – **institucionalização**, o que foi mudado passa a integrar as normas e rotinas da organização, transformando-se em novas práticas de trabalho. Mesmo sendo fases artificiais e didaticamente separadas, pois os processos de mudança nem sempre respeitam esta hierarquização, elas serão úteis para a análise do estudo de caso desta tese.

Estabelecida a relação entre processos de mudança e aprendizagem organizacional, parte-se para uma análise e discussão das propostas dos três autores desta seção, procurando convergir para a construção de um quadro de referência sobre o assunto, através de uma abordagem multinível.

Os processos de mudança organizacional aparecem no cenário contemporâneo como necessário à sobrevivência das organizações, que aliado à intencionalidade da mudança, introduz novas estratégias ou formatos organizacionais, alterando significativamente as premissas e pressupostos do negócio, caso seja uma mudança do tipo transformacional ou incremental¹⁴.

A proposta de Nonaka e Takeuchi (1997) procura demonstrar que na articulação e conversão dos conhecimentos tácitos e explícitos, há processos de aprendizagem, ocorrendo através dos vários níveis organizacionais, promovendo, por conseguinte, processos de mudança na criação de novos conhecimentos. Nesta proposta todos os membros da organização são envolvidos; porém, com especial destaque para as equipes de trabalho, que são o elo de ligação entre os níveis individual e organizacional. Salisbury (2001) ao estudar os processos de conversão de conhecimento em equipes de trabalho, diz que a captura e disseminação do conhecimento pelas equipes é um elemento importante para o processo de aprendizagem da organização. Além do mais, os mecanismos de transferência de conhecimento entre os grupos de trabalho, principalmente em organizações de grande porte, são complexos na medida em que precisam ser alinhados com os processos de mudança em andamento, o processo de aprendizagem e a transferência de conhecimento entre níveis.

É necessário considerar que nas equipes de trabalho, a aprendizagem organizacional e a criação de conhecimentos devem ser vistas como realizações coletivas. Complementando as idéias até aqui desenvolvidas sobre criação e gestão do conhecimento e sua relação com o fenômeno da Aprendizagem Organizacional, pode-se inferir que apesar de serem dois conceitos desenvolvidos em paralelo, com referencial teórico próprios, há uma estreita relação entre eles. Ao estabelecer relações entre conhecimento e aprendizagem, Araújo (1998, p.317) coloca que “conhecimento e aprendizagem podem ser vistos como realizações coletivas, que têm lugar nas redes heterogêneas (na organização ou fora dela) e no relacionamento entre os mundos material e social”. Este autor ainda coloca que apesar da literatura sobre aprendizagem organizacional, muitas vezes apresentar uma visão topográfica da organização, considerando a mesma como um depósito de conhecimento e aprendizagens, é preciso atentar para o fato de que as organizações também precisam ser consideradas como locais de entrosamento e mudanças nas relações dos mundos materiais (tangível) e social (intangível), criando o conhecimento organizacional, através de práticas estruturadas ou não de trabalho, levando em conta aspectos contingenciais e de localidade (ARAÚJO, 1998).

¹⁴ Uma mudança transformacional ou institucional envolve rupturas de padrões anteriores, atingindo a organização como um todo e uma mudança incremental altera apenas alguns aspectos da organização (LIMA e BRESSAN, 2003).

Pode-se dizer que conhecimento e aprendizagem seja na dimensão individual ou coletiva, é uma prática social situada que une as pessoas mediante atividades interdependentes (BROWN e DUGUID, 1991), sendo que as categorias trabalho, aprendizagem e inovação nem sempre acontecem através de divisões rígidas e didáticas estabelecidas. Desta forma, a aquisição de conhecimento guarda estreita relação com o processo de aprendizagem, sendo mais amplo e profundo do que meramente a acumulação de dados e informação (DAVENPORT e PRUSAK, 1998), em que a criação de espaços de aprendizagem pode ser extremamente salutar, para a criação de novos conhecimentos na organização, facilitando as interações e difusão entre os conhecimentos tácitos e explícitos em processos de mudança organizacional.

Da mesma forma, Crossan *et al.* (1999) procura integrar os processos e níveis de aprendizagem organizacional, partindo de um processo individual (intuição) para um processo organizacional (institucionalização). A institucionalização de processos de mudança e aprendizagem organizacional é um fator crítico de sucesso para as organizações, pois é aí que efetivamente se pode dizer que a mudança foi incorporada às práticas organizacionais, pois, muitos projetos de mudança, a partir de determinado período de sua implantação, apresentam dificuldades para seguir numa rota de resultados positivos (RUAS, 2001).

Na tentativa de explicar esta dificuldade, este estudo adota o pressuposto de que é fundamental o processo de institucionalização proposto por Crossan *et al.* (1999). Institucionalizar significa que as novas práticas organizacionais propostas estão se integrando ou estão plenamente integradas à vida organizacional, em forma de memória e sistemas organizacionais. O que se observa é que muitos programas ou projetos de mudança organizacional levam tempo ou consomem uma quantidade grande de recursos (financeiros ou não), muitas vezes, dependendo do escopo da mudança, não gerando resultados visíveis a curto e médio prazo, fazendo com que os gestores percam o entusiasmo inicial ou se deixem levar por um novo projeto de mudança, sem nem ter institucionalizado ou aprendido o que foi proposto inicialmente. Além do mais, o fator tempo na transferência de aprendizagem entre os níveis também é um fator que deve ser levado em conta neste processo; pois, dependendo do que foi projetado para mudar, poderá se levar anos até que este processo seja institucionalizado pela organização.

Por fim, os sistemas de aprendizagem propostos por Shrivastava (1983) com orientação para uma dimensão organizacional, procuram converter o conhecimento individual em conhecimento organizacional, através da conversão de conhecimento tácito em explícito, onde a aprendizagem organizacional independe dos gestores individualmente. Sabe-se que

aprendizagem organizacional não é facilmente obtida e que deve haver por parte da organização, intencionalidade neste processo, principalmente através de uma aprendizagem generativa que conduza à mudança organizacional.

Complementando esta discussão, Bierly III *et al.* (2000) acrescenta que o conhecimento e a aprendizagem dos processos de mudança devem levar em conta o “bom senso” no seu uso, através de uma ação orientada, em que a organização possa se apropriar das mudanças propostas e os conhecimentos advindos deste processo, de forma a realmente utilizar o que foi aprendido no estabelecimento de novas metas, estratégias e processos de mudança. Estes autores relacionam a aprendizagem organizacional institucionalizada com o bom uso do conhecimento adquirido neste processo, gerando uma aprendizagem de terceiro nível ou deuterio-aprendizagem organizacional (BATESON, 1972; ARGYRIS e SCHON, 1996). Esta linha de pensamento advoga um nível mais complexo e completo de aprendizagem nas organizações, que requer estrutura e comportamento organizacional para refletir sobre as aprendizagens do processo de aprendizagem da mudança organizacional.

Com relação às possíveis contribuições da aprendizagem informal, das redes de aprendizagem e das comunidades de prática para um entendimento de uma perspectiva multinível, entende-se que estes elementos estão inseridos nos contextos de formalidade e informalidade dos processos e práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional, perpassando os níveis organizacionais, grupais e individuais, em uma aprendizagem situada (LAVE, 1991) e relacionada diretamente com as atividades realizadas no trabalho, pretendendo colocar pensamento e ação em espaços organizacionais no qual os indivíduos constroem suas práticas de trabalho, onde as experiências de aprendizagem são importantes. Assmann (1995, p.5-6) discorrendo sobre a qualificação das experiências de aprendizagem diz que “o aprender se refere ao desenvolvimento de uma rede de experiências pessoais de conhecimento socialmente validável no convívio humano. Onde vamos situar o surgir do conhecimento: no aprender ou no ensinar? Obviamente no aprender”.

Além disso, ao qualificar as experiências de aprendizagem dos adultos, acredita-se que este aprende mais e melhor, pois Brookfield (1986, p.2) completa com referência a este assunto dizendo que, a aprendizagem dos adultos “[...] é complexa e multifacetada, não podendo ser reduzida a uma simples categorização. O ensino aprendizagem ocorre em vários lugares, conduzidas em diferentes níveis de significância para o educando”.

Os vários lugares abordados por Brookfield (1986) podem se referir a situações formais, orientadas por um educador, como, por exemplo, programas de educação para o

trabalho, treinamento e desenvolvimento oferecidos pelas áreas de recursos humanos das organizações, formação obtidas em Instituições de Ensino Superior, *workshops* e seminários, ou em situações informais como, por exemplo, redes de aprendizagem informal, grupos de ação comunitária e outros cenários não institucionais.

2.5 Elementos Teóricos Norteadores deste Estudo com Relação a Práticas e Processos de Aprendizagem Organizacional em um Quadro de Referência Multinível

A revisão teórica realizada até o momento, deixa explícita a importância da capacidade de aprender das organizações como um ativo importante para sua competitividade (SALGADO e ESPÍNDOLA, 1996; TSANG, 1997; TERRA, 2000; BASTOS et al, 2002). Ademais, novas tendências em gestão desencadeiam novos formatos organizacionais e adoção de princípios gerenciais que dêem conta desta nova situação, demandando para gestores e trabalhadores uma disposição à aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem contínuas. Em suma, o processo de aprendizagem das situações é um elemento necessário para uma melhor compreensão deste novo mapa de referência, propiciando uma abertura de novas perspectivas nos estudos organizacionais, com vistas a ampliar o conhecimento sobre as organizações.

O crescente reconhecimento da importância da capacidade de aprender das organizações e as implicações disto para o ambiente de trabalho, insere o tema – Aprendizagem Organizacional - nas preocupações de acadêmicos, consultores e gestores. Idéias sobre “Aprendizagem Organizacional” e “Organizações que Aprendem” incrementam as propostas para lidar com as configurações apresentadas. Este novo campo de estudos organizacionais que desponta, distingue as abordagens da aprendizagem nas organizações como: *aprendizagem organizacional*, com foco em um caráter descritivo e representado pelos pesquisadores acadêmicos; da abordagem *organizações que aprendem*, com foco em um caráter prescritivo e representado pelos consultores organizacionais (TSANG, 1997; EASTERBY-SMITH, 1997; EASTERY-SMITH e ARAÚJO, 2001; PRANGE, 2001). Não é o objetivo desta seção polemizar esta discussão, reconhecendo válidos os esforços de classificação do conhecimento, porém pretende-se focar de modo mais específico a abordagem da Aprendizagem organizacional, refletindo sobre a dificuldade de estabelecer uma sintonia e alinhamento entre as propostas dos diversos autores que abordam o fenômeno. Para tanto, o objetivo desta seção é procurar propor quais serão os elementos norteadores destas considerações teóricas que balizarão o estudo realizado, dentre esta aparente “selva” de

visões e conceituações (PRANGE, 2001).

Propõem-se assim algumas considerações:

- a) Como anteriormente abordado, um conceito válido de Aprendizagem Organizacional para Instituições de Ensino Superior, devem levar em conta duas perspectivas: a técnica e a social. Para tanto, o conceito proposto pela autora deste estudo;
- b) A dimensão coletiva da Aprendizagem Organizacional não prescinde da dimensão individual da aprendizagem dos sujeitos que compõem a organização. A justificativa para esta proposição encontra-se nos autores (SALGADO e ESPÍNDOLA, 1996; BASTOS *et al.*, 2002; LOIOLA e BASTOS, 2003), pois para compreender o fenômeno no nível organizacional, também é preciso conferir atenção aos micro processos organizacionais, compreendendo a passagem ou articulação de um processo individual para o nível coletivo. Assim, uma síntese proposta para a dimensão individual da aprendizagem, para este estudo seria a seguinte:
 - Os processos micro organizacionais (relações entre indivíduos e organização), são balizados pelo **processo de construção de sentidos** sobre o que representa o processo de aprendizagem para os aprendizes;
 - **O contexto social, histórico e cultural** da organização, interfere no processo de aprendizagem na dimensão individual, sendo que as práticas de trabalho também são vistas como construções sociais da realidade organizacional;
 - A **interação social, formal e/ou informal**, do aprendiz com os outros, contribui para o seu processo de aprendizagem;
 - Os **modelos mentais individuais e compartilhados** são um elemento importante para compreensão de uma perspectiva multinível de aprendizagem;
 - A efetividade de um determinado tipo de aprendizagem em detrimento de outro tipo, poderá ter no **Estilo Cognitivo – Aprendizagem**, um dos seus elementos explicativos para dimensão individual, principalmente quando se trata do nível gestor;
- c) A proposta considerada para este estudo, de processos e práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional pode ser observada no quadro abaixo.

| Processos e práticas | Conteúdo de Aprendizagem Organizacional |
|---|---|
| Aprendizagem Formal | Atividades estruturadas, baseadas em sala de aula (MALCOM <i>et al.</i> , 2003) |
| Aprendizagem Informal | Atividades não estruturadas ou baseadas em sala de aula, podendo ocorrer nos locais de trabalho (MARSICK e WATKINS, 1997; BROOKSFIELD, 1986; BOUND e MIDDLETON, 2003) |
| Aprendizagem Situada | A aprendizagem está inserida em uma prática social, situada nas práticas de trabalho (ELKJAER, 2001) |
| Ciclos de Aprendizagem | Único, duplo e triplo (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995); aprendizagem técnica, sistêmica e estratégica (CHILD e FAULKNER, 1998) |
| Espaços formais e/ou informais para socialização e participação | Encontros que ocorrem em locais como corredores, salas de café, refeitórios, etc (DIXON, 1997; GARVIN, 1998) |
| Resolução Sistemática de Problemas | Diagnosticar problemas e ter capacidade de resolvê-los (GARVIN, 1993); modelo aprendizagem vivencial (KOLB, 1997) |
| Aprender com o passado | Analisar sucessos e fracassos (GARVIN, 1998; WALSH e UNGSON, 1991) |
| Aprender com os outros | Processo de <i>benchmarking</i> (GARVIN, 1998) |
| Experimentar projetos, idéias e práticas de trabalho | Processo de experimentação como forma de aprendizagem organizacional (WALSH e UNGSON, 1991; GARVIN, 1998) |
| Aprender em grupo | A utilização de equipes de trabalho como elemento na captura e disseminação de aprendizagem organizacional (SALISBURY, 2001) |
| Memória Organizacional | Aspectos intangíveis e tangíveis (POOPER e LIPSHITZ, 1998) |
| Comunidades de Prática | Desenvolve as competências e aprendizagens dos participantes (LAVE e WENGER, 1991; BROWN e DUGUID, 1991) |
| Rede Informal de Aprendizagem | Colher e transmitir informações com auxílio dos pares organizacionais (BOYD e MIDDLETON, 2003; BROOKSFIELD, 1986) |

Quadro 11: Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem Organizacional

Fonte: Elaborado pela autora

Entende-se que o fenômeno da Aprendizagem organizacional é complexo e multifacetado, portanto, é importante considerar para o seu entendimento o contexto organizacional objeto de estudo, a cultura organizacional, os sistemas e estruturas que fazem parte deste relacionamento, bem como o setor de atuação da organização objeto de estudo. Observa-se, também, que os processos e práticas relacionados a este fenômeno na dimensão coletiva estão longe de ser um mero somatório de aprendizagens da dimensão individual, mas que leva em conta esta segunda dimensão, para o entendimento da primeira.

Assim, considerando o exposto nesta seção e buscando definir com maior precisão o que se entende por um quadro de referência multinível, envolvendo os fenômenos mudança e aprendizagem organizacional, objeto de estudo desta tese, o presente estudo pauta-se por compreender estas temáticas através de uma perspectiva dinâmica e que para compreensão da perspectiva empírica a ser apresentada em capítulos posteriores, sistematizou-se um quadro com as articulações teóricas, através de uma perspectiva multinível. Destaca-se que apesar deste quadro estar representado graficamente de uma forma linear, esta representação é somente para fins de explanação teórica, acreditando-se que estes fenômenos comportam múltiplas análises, pontos de partida e chegada, no âmbito organizacional.

| Abordagem Nível | Processos De Mudança - Glatter | Conversão Do Conhecimento- Nonaka E Takeuchi | Processos De Aprendizagem Crossan Et. Al. | Tipologias De Aprendizagem Shrivastava |
|---------------------------|---|---|---|---|
| INDIVIDUAL | INICIAÇÃO: fase de introdução de novas idéias, com vistas a provocar a sensibilização para a mudança. | SOCIALIZAÇÃO: conhecimento compartilhado EXTERNALIZAÇÃO: conhecimento conceitual | INTUIÇÃO: fluxo pessoal de experiências INTERPRETAÇÃO: resulta de um processo de comunicação | INSTITUIÇÃO DE UM HOMEM SÓ: o conhecimento é guardado por uma pessoa. SISTEMA MITOLÓGICO: compartilhamento de conhecimento |
| GRUPAL | IMPLEMENTAÇÃO: operacionalização do processo de mudança INSTITUCIONALIZAÇÃO | EXTERNALIZAÇÃO: conhecimento conceitual COMBINAÇÃO: conhecimento sistêmico | INTERPRETAÇÃO: resulta de um processo de comunicação INTEGRAÇÃO: entendimento compartilhado | COMPARTILHAMENTO DE INFORMAÇÕES: busca constante de informações e conhecimento SISTEMA PARTICIPATIVO: institucionaliza a participação através de comitês ou grupos |
| ORGANIZACIONAL | Integrar o processo de mudança aos procedimentos e normas da organização | COMBINAÇÃO: conhecimento sistêmico INTERNALIZAÇÃO: Conhecimento operacional | INTEGRAÇÃO: entendimento compartilhado INSTITUCIONALIZAÇÃO: Rotinas inserindo-se no processo de aprendizagem | SISTEMA FORMAL DE GERENCIAMENTO: estrutura formal para capturar informações SISTEMA BUROCRÁTICO: regulação do sistema de informações através de normas e regras |

Quadro 12: Relações entre os Fenômenos Mudança e Aprendizagem Organizacional

Fonte: Elaborado pela autora

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

“Percorrer caminhos cheios de bifurcações, ousar rotas que nos levam sempre a outras inesperadas rotas. Fazer certas escolhas, certos desvios e não outros. Tomar da diferença seu potencial de diferir. Afirmar que, num certo sentido, somos sempre marinheiros de primeira viagem ou, pelo menos, que devemos nos esforçar para sê-los”.
(PASSOS e BENEVIDES, 2003, p.89).

Este capítulo descreve o modelo de pesquisa e a metodologia utilizada para o desenvolvimento deste estudo. Entrelaçados como numa teia, os capítulos anteriores abordaram elementos e dimensões necessárias para o entendimento do objeto de estudo que esta tese se propõe a realizar. O objetivo principal deste capítulo é traçar um caminho, com suas escolhas, rotas e desvios metodológicos, para a consecução dos objetivos propostos, apresentando elementos teóricos que justifiquem as escolhas realizadas.

O processo de construção deste caminho investigativo ocorreu ao longo de todo o processo de doutoramento da pesquisadora, como um processo de construção mental, das discussões com o professor orientador e da própria redação desta tese. Assim, este estudo revela os pressupostos, um modo de recortar e olhar o objeto de estudo e um aprendizado de buscar sempre novas interpretações e *insights* para os dados coletados.

3.1 Considerações Introdutórias

Um estudo que busca analisar os fenômenos mudança e aprendizagem organizacional pode evidenciar alguns pressupostos já utilizados em pesquisa sobre estes assuntos e suas lacunas, neste caso, metodológico. Aliado a estes fenômenos há também a

questão da gestão universitária, pois é necessário transcender as relações entre o econômico e a educação, na construção de novas competências e saberes, na visão complexa e multicultural de mundo e de homem, pois segundo Nóvoa (1995, p.16) “Mais do que nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana”.

Assim, as universidades como organizações complexas e instituições de serviço, têm como desafio examinar e entender as melhores práticas de gestão aplicadas a elas, levando em conta os seus produtos e serviços, a eficiência e eficácia organizacional e o papel dos gestores educacionais e administrativos neste processo, quer seja nas suas práticas ou nas suas posturas é preciso aplicar um novo modelo de organização da instituição educacional.

Desta forma, um dos desafios da gestão universitária, segundo Ahmad (1994), é a relutância que gestores acadêmicos têm em reconhecer que os componentes gerenciais da administração da educação superior é algo necessário e que, embora a experiência imediata pareça ser o melhor caminho para aprender administração, o método da tentativa e erro, sozinho, pode ser oneroso e ineficiente para o administrador e para a instituição de ensino. Para este autor, os profissionais das instituições de ensino acabam por receber pouca instrução para o cargo que assumem e esta pouca preparação acaba também por se manifestar no modelo organizativo da gestão da instituição de ensino.

Dentro deste contexto, Demo (1993) e Morin (2001a) indicam desafios para as instituições de ensino. O primeiro seria o desafio da **finalidade**. Se as mudanças exigem velocidade, integração e flexibilidade, como garantir que estratégias de crescimento e inovação não estejam sendo utilizadas somente em aspectos quantitativos, mas também em qualitativos? Esta é uma questão central para Demo (1993), pois reside na revisão do trinômio “ensino/pesquisa/extensão” como divisão linear e redutora da função universidade. O segundo desafio seria o do **gerenciamento**, que neste sentido, é a mola propulsora destas mudanças, pois em última instância, move as mudanças engendradas. Nessa perspectiva, o desafio do gerenciamento diz respeito à revisão do modelo e formato de gestão universitária utilizada até agora pelas universidades, em especial as privadas, principalmente através de processos de mudança organizacional, com vistas a integrar mais velocidade e flexibilidade à sua condução administração.

Diante de todas estas necessidades e desafios, as Instituições de Ensino Superior Privadas tendem a instaurar processos de mudança organizacional, podendo ser uma ação voluntária da própria organização ou uma reação ao ambiente externo, porém, a incorporação de novos termos, noções e significados para a gestão universitária advindas destes processos

de mudança precisam ser entendidos, também, através do fenômeno da aprendizagem organizacional.

Assim no que tange à temática, Aprendizagem Organizacional, é um dos mais novos temas de pesquisa em administração no Brasil. Esta constatação vai ao encontro dos estudos realizados por Antonello (2002), Estivaleta e Karawejczyk (2002). Ruas e Antonello (2003) e Loiola e Bastos (2003). Os resultados destes estudos apontam que é um tema em construção, pois acadêmicos e pesquisadores ainda procuram compreender as definições e significados para a realidade brasileira.

Com relação à base epistemológica, o estudo de Antonello (2002) revelou que a produção acadêmica sobre Aprendizagem Organizacional centra-se em estudos de caso, monodisciplinares e predominantemente funcionalistas e interpretativos. Uma das explicações dadas pela autora deste estudo é que o uso do paradigma funcionalista evidencia a necessidade de buscar explicações puramente racionais e orientadas à prática e solução de problemas. Ruas e Antonello (2003) avançam nesta discussão expondo que estudos de corte transversal não são os mais apropriados para esta temática, devido principalmente a natureza processual da aprendizagem, onde o tempo é um fator importante e vital para o seu entendimento.

Já Estivaleta e Karawejczyk (2002) observaram a existência de estudos de caráter exploratório e empírico, relacionados à análise e aplicação¹⁵, com predominância para os de aplicação. O estudo de Loiola e Bastos (2003) corroboram estas constatações.

Isto abre uma lacuna para os pesquisadores brasileiros, para que possam ampliar os estudos empíricos, contemplando novas abordagens epistemológicas ou metodológicas, que a título de exemplo, citam-se os trabalhos recentes de Salinas (2001) e Antonello (2003) que empregaram a *grounded theory*¹⁶ em estudos longitudinais, acompanhando microprocessos de aprendizagem nos seus objetos de estudo. Neste sentido, Easterby-Smith e Araújo (2001) sugerem que possa haver mais estudos enfocando os micro-processos de Aprendizagem nas Organizações, corroborado pelo estudo de Loiola e Bastos (2003) que ao se referirem ao nível

¹⁵ A classificação dos artigos analisados foi feita segundo a tipologia apresentada por Bloom's (apud Crossan e Guato 1996), onde os artigos foram categorizados em quatro grupos, a saber: análise, síntese, revisão/evolução e aplicação. Considera-se **análise** como o estudo empírico demonstrado no artigo, utilizando uma teoria original ou a proposição de uma estrutura para estudar o fenômeno. Como **síntese**, uma comparação de outras teorias frente à administração. Por **aplicação** entende-se o estudo de casos através da aplicação dos conceitos sobre competências gerenciais e aprendizagem organizacional. E finalmente, por **revisão/evolução**, estudos bibliográficos e revisão de literatura sobre o assunto (ESTIVALETE e KARAJEJCZYK, 2002).

¹⁶ Também chamada de teoria fundamentada, ela é uma metodologia de pesquisa longitudinal, que enfatiza a necessidade do pesquisador ser reflexivo construindo e testando a teoria na medida em que tenta dar sentido a literatura. (para maiores detalhes ver STRAUSS e CORBIN, 1990).

de análise empregado pelos estudos realizados, constatou que a maioria dos artigos desenvolveu seus estudos em nível da organização, ou seja, com uma visão mais macro dos processos organizacionais.

Advoga-se aqui que os estudos sobre Aprendizagem nas Organizações também carecem de uma perspectiva multinível (CROSSAN *et al.*, 1999; NONAKA e TAKEUCHI, 1997), que pressupõe que as organizações, como entidades complexas, estão integradas na prática como sistemas multiníveis, ou seja, os processos organizacionais relacionados com Aprendizagem podem ocorrer nos níveis individual, grupal e organizacional, onde estes níveis interagem e combinam-se entre si para moldar os resultados individual, grupal e organizacional. A observância disto nos estudos empíricos viabiliza a construção de referenciais, para uma das questões mais importantes com relação à Aprendizagem nas Organizações: como os processos e práticas transitam do nível individual para o nível coletivo e vice-versa.

Da revisão aqui apresentada deduz-se que, metodologicamente, os estudos sobre Aprendizagem nas Organizações podem adotar diferentes caminhos. Para compreender este fenômeno, o direcionamento teórico assumido conduz às escolhas da operacionalização e da metodologia a ser utilizada para o seu estudo (YEO, 2002), isto é, conforme as escolhas por determinados pressupostos teóricos sobre o fenômeno estudado, há também uma tendência para escolha da metodologia mais adequada ao estudo. O quadro abaixo apresenta uma revisão empírica realizada por Yeo (2002) demonstrando a importância e pertinência de cada perspectiva metodológica.

| Metodologia | Tipo de Pesquisa Empírica |
|--|---|
| Orientação Quantitativa com os seguintes modos de coletar dados: Questionário tipo survey Análise de conteúdo Artefatos e banco de dados Mapas conceituais | Teste de constructos e modelos; Teste de hipóteses; De natureza explicativa ou causativa. |
| Orientação Qualitativa com os seguintes modos de coletar dados: Entrevistas Grupos de Foco Observação discreta Observação participante Pesquisa-Ação | Estudos orientados para processo; Estudo das relações entre ciclos, níveis ou estágios de aprendizagem; Estudo da interação dinâmica dentro da organização; Teoria construída ou estudos de natureza exploratória. |
| Estratégia “estudo de caso”, utilizando uma combinação de orientação quantitativa e qualitativa. | Identificação de fatores que influenciam a aprendizagem; Estudos orientados para processo; Orientação longitudinal; Estudos de natureza mais exploratória do que explicativa. |

Quadro 13: Pesquisas Empíricas em Aprendizagem Organizacional

Fonte: Adaptado pela autora de YEO, Roland. Learning within organisations. In: Journal of workplace learning, volume 14, n.3, 2002

Concluem-se estas notas introdutórias destacando os méritos e limites de cada uma destas abordagens, a opção para este estudo foi a de trabalhar com uma abordagem metodológica eminentemente qualitativa e com a estratégia do estudo de caso, articulando como unidade de análise uma perspectiva multinível, que para esta investigação corresponde ao nível grupal (micro práticas de aprendizagem) e organizacional (macro práticas de aprendizagem).

3.2 Delineamento da Pesquisa

O delineamento da pesquisa “refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, envolvendo tanto a sua diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados” (GIL, 1989, p.70). Assim, esta seção apresenta as estratégias orientadoras da investigação desenvolvida, subsidiadas pelo problema, objetivos formulados e o quadro conceitual adotado pela pesquisadora.

Uma das estratégias orientadoras deste estudo diz respeito ao **método qualitativo**. Justifica-se a escolha deste método, pois segundo Marshall e Rossman (1999), os métodos qualitativos são apropriados para gêneros de pesquisas que são remetidos ao seu ambiente natural e com aproximações exploratórias de dados. Como diz Denzil e Lincoln (1994, p.4) “a palavra qualitativo implica em uma ênfase nos processos e significados que não são rigorosamente examinados ou mensurados em termos de quantidade, montante, intensidade ou frequência”.

Ao definir este estudo por um tipo de investigação qualitativa, não se pretende aqui dicotomizar a pesquisa qualitativa versus a pesquisa quantitativa, pois como demonstrado por Bauer, Gaskell e Allum (2002), esta polêmica está sendo superada como duas tradições de pesquisa aparentemente competitivas entre si. Alves (1991) concorda com este posicionamento quando diz que não há “boas” ou “más” metodologias, mas sim adequadas ou inadequadas para tratar de um determinado problema.

Assim, entende-se que os propósitos para este estudo obtém melhores resultados, com este tipo de investigação. Além disto, o método qualitativo valoriza o estudo de um dos temas desta tese, aprendizagem organizacional, pois segundo Esterby-Smith e Araújo (2001) um dos problemas atuais e conseqüentemente oportunidades de pesquisa, seria a escassez de trabalhos empíricos no campo da aprendizagem organizacional, enfatizando o desenvolvimento de estudos de caso longitudinais.

Assumiu-se também como uma estratégia orientadora da pesquisa ser um **estudo**

exploratório, por proporcionar uma maior flexibilidade na busca de informações sobre um determinado problema ou investigação, com vistas a torná-lo mais claro, seja na construção de novas hipóteses, seja no aprimoramento de idéias sobre o tema (GIL, 1989). Além disto, estudos exploratórios têm por objetivo principal desenvolver idéias, sendo menos definidos do que os estudos quantitativos (TRIPODI, 1981).

Sampieri (1991, p.59-60) define os estudos do tipo exploratórios como:

Os estudos exploratórios nos servem para aumentar o grau de familiaridade com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informações sobre a possibilidade de levar a cabo uma investigação mais completa sobre um contexto particular de uma vida real, investigar problemas do comportamento humano que consideram cruciais os profissionais de determinada área, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para investigações posteriores ou sugerir afirmações.

A justificativa para o uso de uma estratégia exploratória também é apresentada por Tripodi (1981, p.65) como:

Estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica que tem como finalidade a formulação de um problema ou questões, desenvolvendo hipóteses ou aumentando a familiaridade de um investigador com um fenômeno ou ambiente para uma pesquisa futura mais precisa. A intenção de esclarecer ou modificar conceitos também pode ser predominante.

Assim, tanto o método qualitativo quanto o estudo exploratório poderá valorizar o estabelecimento de relações e articulações entre os fenômenos estudados, em uma perspectiva multinível, visando a uma melhor compreensão do objeto de estudo, esclarecendo seus conceitos e aumentando a familiaridade para pesquisas futuras. Yin (2001) diz que uma pesquisa exploratória é mais adequada para fenômenos observados junto a um contexto de vida real e para investigações de fenômenos organizacionais.

Complementando as estratégias orientadoras escolhidas para esta pesquisa, a mesma também será um **estudo de caso**, por investigar um fenômeno contemporâneo no seu contexto de vida real. Yin (2001, p.19), observa que “em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Stake (1994) comenta que um estudo de caso é um processo de aprendizagem e ao mesmo tempo um produto da nossa aprendizagem, onde pesquisador e pesquisado, aprendem

mutuamente no entendimento e compreensão do caso estudado.

A escolha do estudo de caso, como método de investigação para esta pesquisa, apóia-se nas considerações de Roesch (1999) que confirma ser uma investigação multifacetada, em profundidade, de um único fenômeno social, conduzido em detalhes e baseado em várias fontes de dados. Contudo, este estudo de caso também se caracteriza por ser um **estudo de caso histórico organizacional** (BOGDAN e BIKLEN, 1994), em que o interesse da pesquisadora recai sobre a vida de uma instituição, partindo-se do conhecimento que existe sobre a organização, para posteriormente aprofundá-lo de acordo com as questões e objetivos da pesquisa.

Porém, ainda era necessário estabelecer qual o caso propriamente dito, a ser estudado. A opção, depois de acertos com o professor orientador, foi de se deter em uma única instituição, para, ao contrário de analisar múltiplos casos, procurar trabalhar os dados coletados a partir de informantes que vivessem uma história organizacional e, portanto, pudessem ao contar seus sentimentos, percepções e fatos sobre a organização, contribuir para o fenômeno analisado e com o objeto de estudo desta tese.

O corte no tempo para a realização deste estudo de caso foi de cunho longitudinal, pois como fenômeno dinâmico e complexo que é, a perspectiva processual da aprendizagem organizacional, tem neste tipo de abordagem uma riqueza, no sentido de entender um contexto organizacional ao longo do tempo e oportunizar aos sujeitos entrevistados deste estudo, refletirem sobre o delineamento da sua aprendizagem e da aprendizagem da organização.

Por fim, o presente estudo orienta-se por uma **abordagem multinível**, para coleta e análise dos dados, que pode ser considerada como uma estratégia de pesquisa válida para estudos sobre Aprendizagem Organizacional (KLEIN e KOZLOWSKI, 2000). A teoria multinível foi proposta por Klein, Dansereau e Hall (1994) em um artigo que discute a questão dos níveis no desenvolvimento da teoria, da coleta e análise de dados. Posteriormente, o livro coordenado por Klein e Kozlowski (2000) procurou traçar os fundamentos e direções para esta abordagem.

Como uma primeira aproximação, a abordagem multinível pressupõe que as organizações, como entidades complexas, estão integradas na prática como sistemas multiníveis, ou seja, os processos que a integram podem ocorrer nos níveis individual, grupal ou organizacional. Como estabelecem Klein e Kozlowski (2000, p.xvi), “os teóricos multinível, trabalham sobre a premissa que características individuais, de grupo e organizacional, interagem e combinam entre si, para moldar os resultados individuais, grupais e organizacionais”. Estes autores partem do pressuposto de que a teoria geral dos sistemas é

essencial para compreender a abordagem multinível, pois ela poderia auxiliar no entendimento e na compreensão dos fenômenos micro e macro organizacionais. Isto, porque a perspectiva dos níveis reconhece que o fenômeno micro está imbricado no contexto macro e o fenômeno macro organizacional emerge, através da interação e da dinâmica dos elementos micro organizacionais (KLEIN e KOSLOWSKI, 2000). Assim, ao invés de pensar “micro” ou “macro”, a abordagem multinível lança o desafio de pensar “micro” e “macro” conjuntamente. Neste sentido, a abordagem multinível adota a noção de isomorfismo¹⁷ para uma melhor compreensão do processo a que se propõem.

Klein e Koslowski (2000) organizaram princípios para o desenvolvimento de uma abordagem multinível em pesquisa organizacional. O quadro abaixo procura especificar estes princípios, bem como a sua operacionalização para este estudo.

| Questões a serem respondidas no desenho de pesquisa | Definições Conceituais | Operacionalização para esta Pesquisa |
|---|--|---|
| O QUE? | Quais os fenômenos da teoria e da pesquisa que precisam ser compreendidos? Designação e definição do marco teórico de referência e dos constructos relevantes para a pesquisa. | O quadro 15 deste capítulo procurou responder a esta questão, onde foram apresentadas as principais categorias analíticas (constructos) e suas definições operacionais. |
| COMO? | A abordagem multinível procura relacionar os fenômenos <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> de análise dos dados. <u>Processo Cima para Baixo</u> (<i>top-down</i>): influências dos fatores contextuais do alto nível sobre os níveis mais baixos. Ex.: os indivíduos estão imbricados nos grupos, os grupos dentro da organização, a organização dentro do setor e o setor dentro da cadeia. <u>Processo Baixo para Cima</u> (<i>bottom-up</i>): é o processo de emergência de certas propriedades para formar um fenômeno coletivo. Este processo pode ser de dois tipos. Por <u>composição</u> , quando o fenômeno é o mesmo em todos os níveis; ou por <u>compilação</u> , quando o fenômeno no nível mais alto é uma combinação complexa de contribuições diversas nos níveis mais baixos. | Como a abordagem multinível procura designar uma “ponte” entre fenômenos observados nos níveis de análise, considerou-se para esta pesquisa que os indivíduos estão dentro de grupos, por exemplo, compondo a UNISINOS (alta e média administração) e os Centros de Ensino (direção, coordenação, professores e funcionários) e que por ser um estudo longitudinal, os processos <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> poderão exercer influência nos diferentes períodos analisados no caso estudado, cabendo na análise dos dados distinguir e apresentar estes processos. Ver também o modelo de pesquisa proposto na figura 05 e o desenho da pesquisa na figura 06. |

Continua...

¹⁷ O isomorfismo é uma das razões pelo qual as organizações assumem determinadas formas, onde as forças do ambiente moldam as suas estruturas, normas e padrões. Além disto conceitos idênticos podem ser generalizados para fenômenos de sistemas diferentes (PANTOJA e BORGES-ANDRADE, 2004), permitindo compreender para este estudo, como fenômenos associados à mudança e à aprendizagem organizacional podem ocorrer nos níveis das equipes e da organização, estes conceitos permitem afirmar que processos no nível individual, podem afetar o desempenho das equipes de trabalho e conseqüentemente o desempenho de toda a organização, havendo uma transferência entre os níveis de análise.

...Continuação

| Questões a serem respondidas no desenho de pesquisa | Definições Conceituais | Operacionalização para esta Pesquisa |
|---|--|---|
| ONDE? | Onde os processos <i>top-down</i> e <i>bottom-up</i> originam e culminam? Quais seriam os níveis de interesse (indivíduos, duplas, grupos, subunidades ou organização como um todo) em que esses processos ocorrem e devem ser especificados? | Os quadros 15 e 16 deste capítulo procuraram responder a esta questão. Ver também o modelo de pesquisa proposto na figura 05 e o desenho da pesquisa na figura 06. |
| QUANDO? | O tempo é um fenômeno que influência e molda a coleta e análise dos dados. Pode-se dizer que o escopo temporal afeta a origem e a direção de muitos fenômenos. O fenômeno <i>top-down</i> se manifesta no curto prazo e o <i>bottom-up</i> no longo prazo. | Por ser caracterizado como um estudo de corte longitudinal, os períodos de tempo apresentados para caracterizar este estudo de caso histórico-organizacional, demonstram que o fenômeno da Aprendizagem Organizacional é influenciado e moldado pelo tempo. Ver também o modelo de pesquisa proposto na figura 05 |

Quadro 14: Princípios da Abordagem Multinível e sua Operacionalização para esta Pesquisa

Fonte: Adaptado pela autora de KLEIN, Katherine, KOZLOWSKI, Steve. *Multilevel theory, research, and methods in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass, 2000

3.2.1 Modelo Orientador da Pesquisa

O modelo orientador da pesquisa, segundo Kerlinger (1980) permite uma melhor visualização dos caminhos, limitações e contribuições do estudo proposto em uma investigação. Como uma das estratégias orientadoras deste estudo é a abordagem multinível, tanto teórico quanto de pesquisa, a construção deste modelo pela pesquisadora, foi embasado nos seus pressupostos.

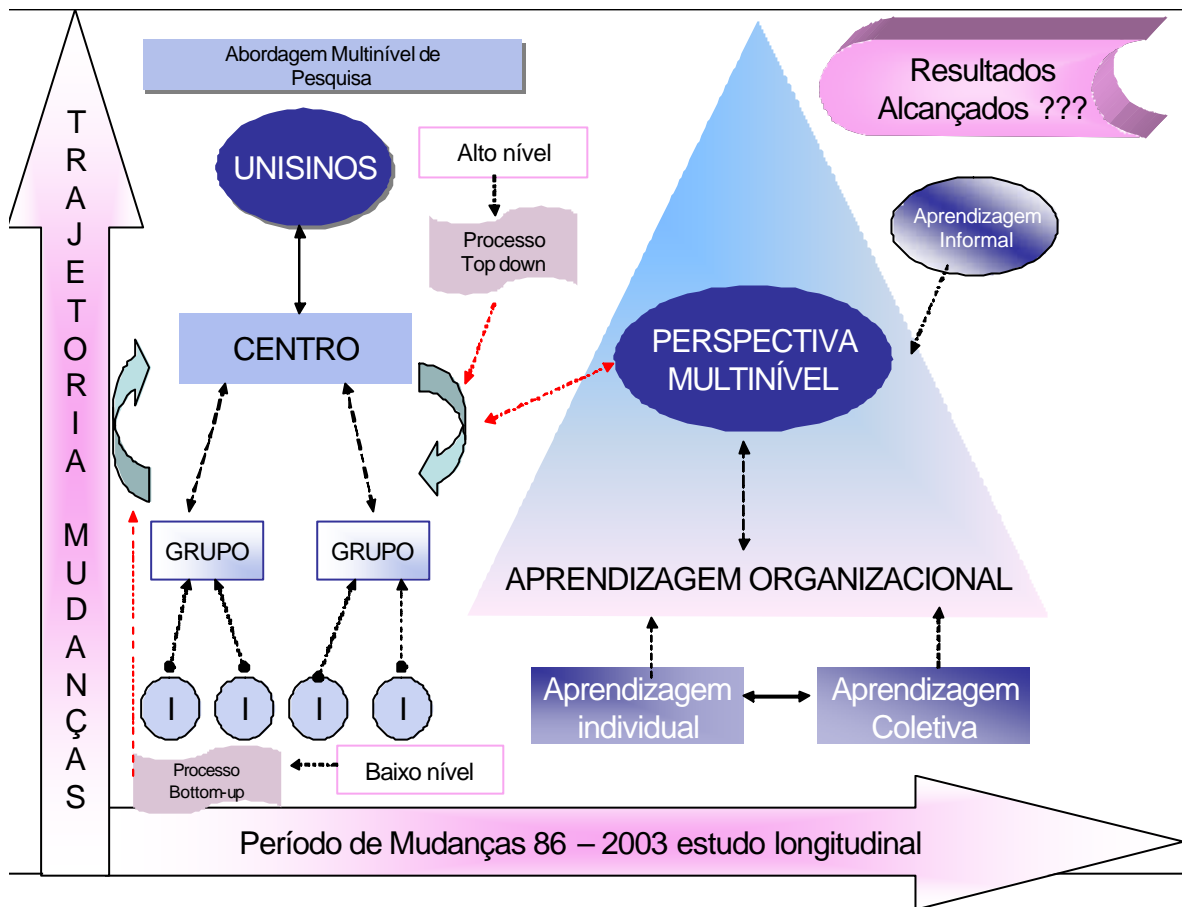


Figura 5: Modelo Orientador da Pesquisa
Fonte: Elaborado pela autora

3.3 Delimitando o Objeto de Estudo

O presente estudo pretende contribuir para o entendimento e a articulação entre mudança e aprendizagem organizacional, em uma Instituição de Ensino Superior Privada, procurando identificar a assimilação e apropriação de processos e práticas, sejam formais e informais, de aprendizagem organizacional em uma perspectiva multinível. Para isto, considera-se o nível grupal (composto por indivíduos e relacionados aos processos micro organizacionais) e o nível organizacional (composto pelos grupos que o representam e relacionados aos processos macro organizacionais). Assim, não é objeto de análise deste estudo, o nível individual, pois no entendimento da pesquisadora, para dar conta deste nível é necessário o entendimento de outras ciências, principalmente da psicologia.

3.3.1 Questões Norteadoras do Estudo

Decorrentes da problemática e dos objetivos apresentados na Introdução deste trabalho foram gerados alguns questionamentos norteadores, formulados no sentido de orientar a discussão e a compreensão do problema de pesquisa, bem como da posterior análise dos dados, que são os seguintes:

- a) Como pode ser contextualizada e percebida a mudança organizacional ocorrida no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003, por integrantes da alta e média administração UNISINOS e Centros de Ensino pesquisados, mais especificamente a direção, coordenação, professores e funcionários?
- b) Como foi percebido pela alta e média administração da UNISINOS e pela direção, coordenação, professores e funcionários dos Centros de Ensino o seu processo de aprendizagem e o processo de aprendizagem organizacional? Há um entendimento similar com relação à contribuição da aprendizagem formal e informal neste processo?
- c) O que era relacionado por aprendizagem organizacional, segundo as percepções da alta e média administração da UNISINOS e pela direção, coordenação, professores e funcionários dos Centros de Ensino pesquisados?
- d) Quais seriam os elementos facilitadores e inibidores deste processo de aprendizagem para a alta e média administração da UNISINOS e pela direção, coordenação, professores e funcionários dos Centros de Ensino pesquisados? Elas influenciam o processo de aprendizagem organizacional?
- e) Como acontece a articulação multinível entre os níveis grupal (micro práticas de aprendizagem) e organizacional (macro práticas de aprendizagem)? Esta articulação contribuiu para uma assimilação e apropriação dos processos e práticas de Aprendizagem, ao longo do período analisado?

3.3.2 Unidade de Análise

O presente estudo adota como uma das estratégias orientadoras da pesquisa, ser um estudo de caso. Conforme Yin (2001), um mesmo estudo pode conter mais de um caso a ser

estudado, correspondendo ao que o autor chama de estudo de casos múltiplos. Considera-se para este estudo, que na Unidade de Análise UNISINOS, também estão sendo analisados as Unidades, Centro 1 e Centro 5 e que, ao final, vão compor o todo deste estudo. Desta forma, são apresentadas estas três unidades de análise, por entendimento de que o todo e as partes se interpenetram neste estudo.

Considerando a UNISINOS como uma unidade de análise, a escolha desta instituição não foi aleatória, mas intencional. A trajetória da pesquisadora, como administradora de empresas e Mestre em Educação, forneceu as pistas para estabelecer o tipo de organização a ser estudada. Desde a elaboração da dissertação de mestrado, sobre a gestão de uma instituição particular de ensino supletivo, a temática administração da educação imprimiu fortes referências na pesquisadora. Optou-se pela escolha desta instituição pelas seguintes razões:

- A pesquisadora atua na instituição, como professora adjunta, desde 1993. Além de ter acompanhado nos últimos anos uma parte da sua história organizacional, tem uma familiaridade e laços relacionais com pessoas que ocupam lugares-chaves na instituição, facilitando deste modo, o acesso aos dados e informantes da instituição;
- A UNISINOS tem promovido mudanças organizacionais desde a entrada do atual Reitor, Padre Aloísio Bohnen, que foi no ano de 1986;
- Pela concordância do Reitor, Padre Aloísio Bohnen, em abrir as portas da UNISINOS, para este tipo de pesquisa, manifestada em reunião realizada no ano de 2001.

A idéia inicial era de estudar toda a instituição como uma unidade de análise única, mas na defesa do projeto de tese, a banca sugeriu que a pesquisadora se aprofundasse em dois Centros de Ensino. Assim, considera-se para este estudo que os Centros de Ensino escolhidos, também, compõem unidades a serem analisadas neste caso.

O processo de seleção de dois dos seis Centros de Ensino que compõem a UNISINOS, levou em conta o critério da riqueza de informações, no qual pode-se aprender a respeito das questões norteadoras e os propósitos da pesquisa (PATTON, 1990).

A escolha final para este estudo deu-se pelos Centros de Ciências Humanas e de Ciências Econômicas. No Centro de Ciências Econômicas, além da pesquisadora estar lotada no seu quadro funcional, facilitando a busca de informações, este Centro foi o primeiro a manifestar vontade e interesse em participar do Planejamento Estratégico desencadeado pela

UNISINOS, sendo conjuntamente com o Centro de Ciências Jurídicas, unidades pilotos desde o ano de 1993. Porém, no período analisado neste estudo, este Centro foi o que mais trocou de diretor, chegando ao número de cinco.

Já o Centro de Ciências Humanas, foi o último Centro a integrar este processo na UNISINOS, ocorrendo em 1996, porém sendo considerado como um Centro que efetivamente avançou no processo de mudanças instituídas pela UNISINOS.

Desta forma, considera-se como unidade de análise, a UNISINOS, pela compreensão do todo do processo e os Centros 1 e 5, pelas razões expostas acima.

3.3.3 Definição das Categorias de Análise

Na operacionalização de uma pesquisa com um quadro de referência multinível é necessário explicitar as principais categorias de análise (constructos) trabalhadas no estudo, que são retirados do marco teórico de referência e das questões de pesquisa, bem como suas definições operacionais (parâmetro para identificação das categorias).

É importante lembrar que se considera a possibilidade de emergir constructos a partir dos dados coletados, com vistas a formar um fenômeno coletivo. Assim, o quadro 15 apresenta as principais categorias de análise do estudo e o quadro 16 apresenta como será operacionalizada esta categoria na condução da pesquisa.

| Macro Categoria | Categoria Analítica (Constructo) | Nível do Constructo | Definições Operacionais – Elementos para Identificar a Ocorrência ou Não |
|--|--|---------------------|--|
| <p>Aprendizagem Organizacional: É um processo complexo, dinâmico e multifacetado, associado à mudança organizacional, que envolve a gestão do conhecimento interno e externo da organização, sejam eles tácitos ou explícitos, acontecendo através de uma rede de aprendizagem socialmente construída, considerando uma perspectiva multinível (individual, grupal e organizacional) em que são compartilhados processos e práticas formais e informais, com vistas à melhoria, adaptação e reinvenção da realidade organizacional (Elaborado pela autora).</p> | <p>Processo Individual de Aprendizagem</p> | <p>Grupo</p> | <p>Os microprocessos organizacionais são balizados pelo processo de construção de sentidos sobre o que representa a aprendizagem para os aprendizes. O contexto social e cultural da organização influenciou as experiências de aprendizagem. Houve transferência das experiências de aprendizagem para o cargo ocupado, no que diz respeito a saber-fazer, saber ser e saber agir. Interação formal e/ou informal do aprendiz com os outros. As experiências de aprendizagem orientadas para ação e solução de problemas, experimentação e reflexão das ações (KOLB, 1984). Mudanças nos modelos mentais individuais de primeira ordem, modificações incrementais na rotina de trabalho (como se faz) ou de segunda ordem, modificações radicais para adequação a novas situações e redefinições estratégicas (pensar como as coisas são feitas) (SENGE, 1990; KIM, 1998; BARTUNEK, 1984). O estilo de aprendizagem dos gestores determinada o modo como será o tipo de aprendizagem preferida por ele.</p> |
| | | | <p>Manifestação da teoria da ação, através da teoria esposada pelos indivíduos, referenciando-se ao discurso dos mesmos e a teoria-em-uso, que é aquela articulada com a prática organizacional, sendo aquela utilizada efetivamente no dia-a-dia da organização, informando os comportamentos concretos dos indivíduos (ARGYRIS, 1992). Aprendizagem de ciclo único é observada quando: Há uma busca por solução para os problemas, sem mudanças na teoria da ação dos indivíduos, não questionando as causas dos problemas.</p> |
| | | | <p>Aprendizagem de ciclo duplo é observada quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Compreensão do processo de correção dos problemas com uma reflexão mais profunda, questionando premissas, valores e políticas da organização; – Preocupação dos indivíduos em revisar suas teorias-em-uso. |
| | | | <p><u>Elementos facilitadores à aprendizagem</u> (Antonacopoulou, 2001) são considerados se ocorrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Sentimento favorável à necessidade de aprender; – Engajamento no processo de aprendizagem de modo consciente; – Criação por parte dos indivíduos e da organização de situações de aprendizagem, buscando o aprendizado contínuo; – Revisão de desempenho pessoal seja através de processos de avaliação de desempenho ou <i>feedback</i>; – Propiciam ou facilitam o treinamento no trabalho. |

Continua...

...Continuação

| Macro Categoria | Categoria Analítica (Constructo) | Nível do Constructo | Definições Operacionais – Elementos para Identificar a Ocorrência ou Não |
|--|--|----------------------------|---|
| <p>Aprendizagem Organizacional: É um processo complexo, dinâmico e multifacetado, associado à mudança organizacional, que envolve a gestão do conhecimento interno e externo da organização, sejam eles tácitos ou explícitos, acontecendo através de uma rede de aprendizagem socialmente construída, considerando uma perspectiva multinível (individual, grupal e organizacional) em que são compartilhados processos e práticas formais e informais, com vistas à melhoria, adaptação e reinvenção da realidade organizacional (Elaborado pela autora).</p> | <p>Processo Individual de Aprendizagem</p> | <p>Grupo</p> | <p><u>Obstáculos da aprendizagem</u> (Antonacopoulou, 2001; Argyris e Schon, 1996) são considerados se ocorrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indivíduo que reluta na busca de experiências de aprendizagem; - Indivíduo que busca seguir as regras estabelecidas pela organização, sem questionamentos sobre o que se faz; - O indivíduo que é avesso ao risco, adotando uma postura reativa e defensiva; - O indivíduo que não busca o aprendizado sem que a organização lhe proporcione os recursos para tal; - Criação de rotinas defensivas, manifestadas na teoria em ação da organização. |
| | <p>Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem</p> | <p>Grupo e Organização</p> | <p>Segundo Swieringa e Wierdsma (1995) e Child e Faulkner (1998):</p> <p>Aprendizagem técnica ou de ciclo único é observada quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - São provocadas mudanças nas regras ou procedimentos da instituição, focando-se na resolução de problemas, na rotinização das tarefas, no domínio ou na aquisição de novas técnicas de trabalho. <p>Aprendizagem sistêmica ou de ciclo duplo é observada quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Procura-se propor mudanças tanto nas regras quanto nas teorias, suposições e argumentos que a instituição tem sobre ela e sobre os seus negócios. Evidenciam-se mudanças nos sistemas organizacionais, procurando uma forma melhor de fazer as atividades e práticas de trabalho. <p>Aprendizagem estratégica ou de ciclo triplo é evidenciada quando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É colocada em discussão a identidade da organização, procurando rever os princípios que a fundamentam; - Evidencia-se mudança nos modelos mentais dos principais gestores da organização, com o objetivo de entendimento sobre as competências da organização. <p>As atividades que facilitam os processos de aprendizagem (Garvin, 1993 e Walsh e Ungson, 1991) podem ser identificadas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resolução sistemática de problemas, através de diagnósticos e capacidade de resolução, com metodologia apropriada; - Desenvolvimento de novos projetos ou práticas de trabalho, através da idéia de aprender com a experiência de colocá-los em prática; - Valorização da aprendizagem das experiências passadas, através da análise sistemática de sucessos e fracassos; - Aprendizagem pautada pelo aprender com os outros podendo ocorrer através de práticas de benchmarking; - Ambiente favorável ao processo de aprendizagem, com tempo para reflexão, visão compartilhada, aprendizado em grupo, etc. |

Continua...

...Continuação

| Macro Categoria | Categoria Analítica (Constructo) | Nível do Constructo | Definições Operacionais – Elementos para Identificar a Ocorrência ou Não |
|---|--|----------------------------|--|
| <p>Aprendizagem Organizacional: É um processo complexo, dinâmico e multifacetado, associado à mudança organizacional, que envolve a gestão do conhecimento interno e externo da organização, sejam eles tácitos ou explícitos, acontecendo através de uma rede de aprendizagem socialmente construída, considerando uma perspectiva multinível (individual, grupal e organizacional) em que são compartilhados processos e práticas formais e informais, com vistas à melhoria, adaptação e reinvenção da realidade organizacional. (elaborado pela autora).</p> | <p>Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem</p> | <p>Grupo e Organização</p> | <p>A <u>memória organizacional</u> poderá estar relacionada com (Walsh e Ungson, 1991; Popper e Lipshitz, 1998):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Aspectos tangíveis, como a criação e/ou manutenção de sistemas, normas, procedimentos e processos organizacionais; – Aspectos intangíveis, como as crenças e valores compartilhados, independente da memória organizacional tangível. <p><u>Elementos facilitadores</u> (Fiol e Lyles, 1995; Dodgson, 1993) são considerados se ocorrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> – A incidência de aprendizagem organizacional a partir do ciclo duplo ou sistêmico, envolvendo a reestruturação de normas, crenças e valores da organização, gerando um compartilhamento de modelos mentais; – A adoção por parte da organização de estratégias, explícitas ou implícitas que incentivem a aprendizagem organizacional; – A organização interna do trabalho, através de uma estrutura descentralizada, que promova e incentive as mudanças e os processos de aprendizagem; – A existência de espaços organizacionais, formais ou informais, onde se pode inovar, experimentar e aprender com as práticas diárias. Os erros são permitidos; <p>O ambiente organizacional, no processo de mudança estimula uma tensão entre mudança e estabilidade, facilitando os processos de aprendizagem organizacional.</p> <p><u>Obstáculos</u> (Antonacoupoulou, 2001) são considerados se ocorrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Predominância de organização de trabalho centralizada e com hierarquia rígida; – Sistemas organizacionais que não permitem a incidência de aprendizagem organizacional; – Processos de tomada de decisão centralizados e com pouca participação; – Ambiente organizacional que gera instabilidade constante no processo de mudanças; – Comunicação e feedback que não ocorre, ou há muito pouco entre gestores e equipes de trabalho; – Organização que prioriza uma política de aversão ao risco e a inovação. <p>Segundo Malcom et al.(2003), Marsick e Watkins (1997), Mealmen (1993) e Dixon(1997):</p> <ul style="list-style-type: none"> – Processos formais de aprendizagem: são consideradas como programas de qualificação de docentes (especialização, mestrado e doutorado), programas educacionais propostos pelo centro, workshops, seminários. – Processos informais de aprendizagem: relatos por parte dos entrevistados, de práticas de trabalho ou experiências aprendidas de forma informal; práticas situadas e emergentes, utilizadas pelos membros da organização no diagnóstico e na resolução dos problemas; novas formas de perceber as pessoas, a organização e ter insights. O conhecimento tácito ganha espaço neste tipo de processo de aprendizagem. – Espaços informais para a aprendizagem: ambientes em que a prática dos processos informais de aprendizagem ocorrem, como as conversas de corredores, encontros no café, almoços com grupos de colegas, confraternizações, etc. Estes espaços não chegam a se constituir nem numa comunidade de prática e nem numa rede de aprendizagem informal, por ser esporádico. |

Continua...

...Continuação

| Macro Categoria | Categoria Analítica (Constructo) | Nível do Constructo | Definições Operacionais – Elementos para Identificar a Ocorrência ou Não |
|--|--|----------------------------|--|
| <p>Aprendizagem Organizacional: É um processo complexo, dinâmico e multifacetado, associado à mudança organizacional, que envolve a gestão do conhecimento interno e externo da organização, sejam eles tácitos ou explícitos, acontecendo através de uma rede de aprendizagem socialmente construída, considerando uma perspectiva multinível (individual, grupal e organizacional) em que são compartilhados processos e práticas formais e informais, com vistas à melhoria, adaptação e reinvenção da realidade organizacional (Elaborado pela autora).</p> | <p>Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem</p> | <p>Grupo e Organização</p> | <p>Formação de comunidades de prática (Wenger, 1996; Lave e Wenger, 1991; Brown e Duguid, 1991), se ocorrer:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formação de um grupo social com engajamento mútuo e identidades próprias, que desenvolve um repertório compartilhado de significados sobre sua prática de trabalho, dentro ou fora da organização; – Espaços para a improvisação, no processo de aprendizagem com ausência de pautas estruturadas de reunião; – Gosto das pessoas em participarem deste tipo de comunidade, quando sentem que aprendem a melhorar o seu trabalho através da sua participação. – Formação de redes informais de aprendizagem (Brookfield, 1986; Brown e Duguid, 2001; Boyd e Middleton (2003), se ocorrer: – Aprendizagem que ocorre através do auxílio dos pares ou experts, sobre um determinado assunto ou tema organizacional; – A aprendizagem emerge no local de trabalho, geralmente produzida por um grupo de experts no assunto, mas sem uma construção de identidade conjunta; – Possibilidade de utilização de uma rede virtual no processo de aprendizagem. <p>Entre os processos e práticas de aprendizagem organizacional em nível grupal (Nonaka e Takeuchi, 1997) 1, procura-se identificar, a aprendizagem gerada pelo compartilhamento de conhecimento, principalmente gerada:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Externalização: processo entre indivíduos e grupos de articulação do conhecimento tácito em conceitos explícitos. Podem ocorrer em reuniões de trabalho para um novo produto educacional, conceituação sobre produtos ou projetos de trabalho, sob forma de metáforas, analogias ou modelos; – Combinação: processo entre grupos e organização de combinação dos novos conhecimentos em projetos ou processos explícitos, como novos cursos de graduação, novos procedimentos, novas práticas de trabalho. |

Continua...

...Continuação

| Macro Categoria | Categoria Analítica (Constructo) | Nível do Constructo | Definições Operacionais – Elementos para Identificar a Ocorrência ou Não |
|--|---|----------------------------|--|
| <p>Aprendizagem Organizacional: É um processo complexo, dinâmico e multifacetado, associado à mudança organizacional, que envolve a gestão do conhecimento interno e externo da organização, sejam eles tácitos ou explícitos, acontecendo através de uma rede de aprendizagem socialmente construída, considerando uma perspectiva multinível (individual, grupal e organizacional) em que são compartilhados processos e práticas formais e informais, com vistas à melhoria, adaptação e reinvenção da realidade organizacional (Elaborado pela autora).</p> | <p>Quadro de Referência Multinível de Aprendizagem Organizacional</p> | <p>Grupo e Organização</p> | <p>2. A institucionalização dos processos de aprendizagem entre os níveis individual, grupal e organizacional (Crossan <i>et al.</i>, 1999), gerada:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Processo de institucionalização: predominante no nível organizacional, as práticas e processos de aprendizagem, formal ou informal, acabam gerando novas estruturas, sistemas, procedimentos e reorientação estratégica. <p>3. A criação de tipologias para um sistema de aprendizagem organizacional em nível organizacional (Shrivastava, 1983), gerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tipologia instituição de um homem: O sistema de aprendizagem está sob a guarda de uma pessoa (diretor ou dono), que é a porta de entrada, para o conhecimento na organização; – Tipologia sistema de aprendizagem mitológico: As normas sócio-culturais de compartilhamento de conhecimento são envolvidos pelos mitos organizacionais, que acabam por influenciar na distribuição e no acesso às informações; – Tipologia da cultura de informação: Os membros organizacionais são encorajados a buscar continuamente informações, que podem estar relacionadas direta ou indiretamente com suas tarefas individuais; – Tipologia sistema participativo de aprendizagem: Processo gerencial que institucionaliza a participação através de grupos ou comitês, para resolver problemas estratégicos ou de controle. Existe uma perspectiva de socialização de conhecimentos; – Tipologia sistema formal de gerenciamento: Existência de uma estrutura formal para capturar as informações e repassá-las aos sistemas de planejamento estratégico, informação gerencial e financeiros; – Tipologia sistema burocrático de aprendizagem: É elaborado um sistema de regras e procedimentos, para controlar o fluxo de informações entre os membros, havendo uma regulação formatada de como as informações são coletadas, resumidas e transmitidas. |

Quadro 15: Definição das Categorias Analíticas

Fonte: Elaborado pela autora

| Macro Categoria | Constructos | Elementos de Análise | Operacionalização | I | C | U |
|-----------------------------|--------------------------------------|--|---|---|---|---|
| Aprendizagem Organizacional | 1. Processos e Práticas Sistemáticas | Níveis e ciclos | Entrevistas em profundidade, documentos instituição e observação. | X | X | X |
| | | Inventário Kolb | Teste de Kolb | X | X | |
| | | Atividades facilitam aprendizagem | Entrevistas em profundidade, documentos instituição e observação. | X | X | X |
| | | Memória Organizacional | Entrevistas em profundidade, documentos instituição, teses e dissertações sobre instituição e observação. | X | X | X |
| | 2. Elementos | Aprendizagem Formal | Entrevistas em profundidade, documentos instituição e observação. | X | X | X |
| | | Aprendizagem Informal | Entrevistas em profundidade e observação. | X | X | X |
| | | Comunidades Prática e/ou rede informal | Entrevistas em profundidade e observação. | X | X | X |
| | 3. Referência multinível | Facilitadores | Entrevistas em profundidade e teses e dissertações sobre instituição | X | X | X |
| | | Dificultadores | Entrevistas em profundidade e teses e dissertações sobre instituição | X | X | X |
| | 3. Referência multinível | Processos e práticas formais e informais na dimensão grupo e organização (conversão do conhecimento e institucionalização) | Entrevistas em profundidade, documentos instituição, teses e dissertações sobre instituição e observação. | | X | X |
| | | Tipologia sistema aprendizagem | Entrevistas em profundidade, documentos instituição, teses e dissertações sobre instituição e observação. | | X | X |

Quadro 16: Constructos, Elementos de Análise e sua Operacionalização

Legenda: I = sujeitos da pesquisa; C = Centros de Ensino; U = Unisinos – Alta e Média Administração.

Fonte: Elaborado pela autora

3.3.4 Desenho da Pesquisa e Estratégias utilizadas para a Coleta e Análise dos dados

A operacionalização da pesquisa ocorreu em etapas, com o intuito de realizar verificações periódicas sobre o andamento da coleta e análise dos dados, de forma a construir uma pesquisa interativa. O caminho percorrido para a consecução deste estudo foi repleto de

aprendizagens significativas. Durante todo o processo de doutoramento e na realização deste estudo, buscou-se, em todos os momentos, apoio nas construções teóricas já realizadas; na aproximação do posicionamento teórico proposto pelos autores e a articulação com o objeto de estudo, na busca e descoberta de informações e *insights* sobre o processo de mudança, que mobilizou a UNISINOS e os envolvidos neste estudo, além de conversas com pessoas que compõem uma rede informal de aprendizagem que rodeia a pesquisadora. Por fim, foi um caminho que exigiu paciência, disciplina, mudança de modelos mentais, concentração e muita dedicação.

Por isto, o desenho da pesquisa aqui apresentado, procura traduzir os passos e procedimentos empregados, para que se pudesse ter êxito. O período, formalmente estabelecido, em que ocorreu a coleta de dados, compreendeu todo o ano de 2004. Apesar de que já se começou a buscar dados e informações ao estudo, desde o ano de 2001, com o aceite da instituição em ser alvo deste estudo.

Os sujeitos pesquisados pertenciam ou pertencem ao quadro funcional da UNISINOS, que hoje é composto por aproximadamente 2.000 funcionários, distribuídos entre docentes e funcionários técnico-administrativos. Dentro deste universo, o termo seleção dos sujeitos a serem entrevistados é aplicado aqui, em vez de amostragem, porque na pesquisa qualitativa, a seleção dos entrevistados não segue os procedimentos da pesquisa quantitativa (GASKELL, 2002). Optou-se por delimitar a seleção dos entrevistados por representação de grupos, no caso, a alta e média administração da UNISINOS e direção, coordenação, professores e funcionários, para os Centros de Ensino estudados. Ao todo foram realizados quarenta e cinco entrevistas e o quadro abaixo descreve o perfil dos sujeitos entrevistados.

| Local | Nº | Grupo | Código | Tempo Unisinos | Cargo Ocupado | Última Formação |
|----------|----|---------------------|--------|----------------|---------------|-----------------------------------|
| Unisinos | 09 | Alta Administração | AA1 | 30 anos | Pro-Reitor | Mestrado: Letras |
| | | | AA2 | 27 anos | Diretor | Mestrado: Engenharia da produção |
| | | | AA3 | 36 anos | Assessoria | Mestrado: Filosofia |
| | | | AA4 | 12 anos | Diretor | Mestrado executivo: Administração |
| | | Média Administração | UA1 | 16 anos | Coordenador | Mestrado executivo: Administração |
| | | | UA2 | 16 anos | Coordenador | Mestrado: Serviço Social |
| | | | UA3 | 26 anos | Coordenador | Mestrado executivo: Administração |
| | | | UA4 | 20 anos | Diretor | Mestrado: Direito |
| | | | UA5 | 34 anos | Diretor | Mestrado: Sociologia rural |

Continua...

...Continuação

| Local | Nº | Grupo | Código | Tempo Unisinos | Cargo Ocupado | Última Formação |
|----------|----|-------------|--------|----------------|---------------|---|
| Centro 1 | 15 | Direção | D1C1 | 31 anos | Diretor | Doutorado: Sociologia |
| | | | D2C1 | 08 anos | Pró-Diretor | Pós-Doutorado em Educação |
| | | | D3C1 | 05 anos | Vice-Diretor | Doutorado: Educação |
| | | | D4C1 | 33 anos | Pró-Diretor | Doutorado: Educação |
| | | Coordenador | C1C1 | 28 anos | Coordenador | Doutorado: Educação |
| | | | C2C1 | 18 anos | Coordenador | Mestrado: Serviço social |
| | | | C3C1 | 19 anos | Coordenador | Doutorado: Educação |
| | | | C4C1 | 37 anos | Coordenador | Mestrado: Educação |
| | | | C5C1 | 14 anos | Coordenador | Doutorado: Educação |
| | | Professor | P1C1 | 15 anos | Professor | Mestrado: Educação |
| | | | P2C1 | 30 anos | Professor | Mestrado: Educação |
| | | | P3C1 | 17 anos | Professor | Doutorado: Historia |
| | | | P4C1 | 36 anos | Professor | Mestrado: Educação |
| | | Funcionário | F1C1 | 08 anos | Funcionário | Graduação em curso: Secretária bilíngüe |
| | | | F2C1 | 14 anos | Funcionário | Graduação: Pedagogia |
| Centro 5 | 20 | Direção | D1C5 | 35 anos | Diretor | Doutorado: Contabilidade |
| | | | D2C5 | 32 anos | Diretor | Mestrado: Administração |
| | | | D3C5 | 06 anos | Diretor | Doutorado: Administração |
| | | | D4C5 | 09 anos | Diretor | Doutorado: Economia |
| | | | D5C5 | 14 anos | Pró-Diretor | Graduação: Economia Mestrado: Economia |
| | | | D6C5 | 13 anos | Gerente | Mestrado: Administração |
| | | | D7C5 | 09 anos | Vice-Diretor | Mestrado: Administração |
| | | Coordenador | C1C5 | 19 anos | Coordenador | Doutorado: Economia |
| | | | C2C5 | 11 anos | Coordenador | Mestrado em Engenharia de energia |
| | | | C3C5 | 05 anos | Coordenador | Doutorado: Administração |
| | | | C4C5 | 09 anos | Coordenador | Mestrado: Ciências sociais aplicadas |
| | | | C5C5 | 16 anos | Coordenador | Mestrado: Administração |
| | | Professor | P1C5 | 16 anos | Professor | Mestrado: Administração |
| | | | P2C5 | 19 anos | Professor | Mestrado: Administração |
| | | | P3C5 | 09 anos | Professor | Mestrado: Ciências sociais aplicadas |
| | | | P4C5 | 11 anos | Professor | Mestrado: Administração |
| | | | P5C5 | 22 anos | Professor | Mestrado: Administração. |
| | | Funcionário | F1C5 | 10 anos | Funcionário | Graduação em curso: Psicologia |
| | | | F2C5 | 11 anos | Funcionário | Graduação: Secretariado executivo |

Quadro 17: Descrição do Perfil dos Sujeitos Entrevistados**Fonte:** Dados de pesquisa

Como é possível notar, esta pesquisa produz um recorte na UNISINOS e nos Centros estudados, através da escolha intencional dos sujeitos pesquisados, mas não se refere necessariamente, à uma busca de generalizações, seja para a UNISINOS ou para os Centros

estudados.

Para as nove entrevistas realizadas com sujeitos que compunham a Alta e Média Administração, os critérios para a sua seleção levaram em conta: tempo de trabalho (considerando no mínimo dez anos de UNISINOS), papel desempenhado na trajetória de mudanças e se o sujeito já tinha realizado algum estudo de cunho científico (dissertação ou tese) sobre a instituição e que pudesse colaborar, efetivamente, para este estudo. Já, para as trinta e seis entrevistas realizadas nos Centros 1 e 5, foram levados em conta: tempo de trabalho (com no mínimo cinco anos de UNISINOS), papel desempenhado na trajetória de mudanças do Centro, cargo ocupado e disponibilidade para a entrevista. Observa-se que destes entrevistados, somente o D1C1 é jesuíta, sendo os demais leigos.

Este número de entrevistados foi considerado conveniente para este estudo pelo critério da saturação (GASKELL, 2002; SCHEMBRI e SANDBERG, 2002), que estabelece que se novos conceitos não emergiram, a partir de um determinado número de entrevistas realizadas, no caso até vinte, não é necessário novos contatos e entrevistas.

Abaixo, se encontra o desenho da pesquisa que procura representar, graficamente, as etapas, respectivas questões norteadoras e procedimentos empregados, para a coleta dos dados.

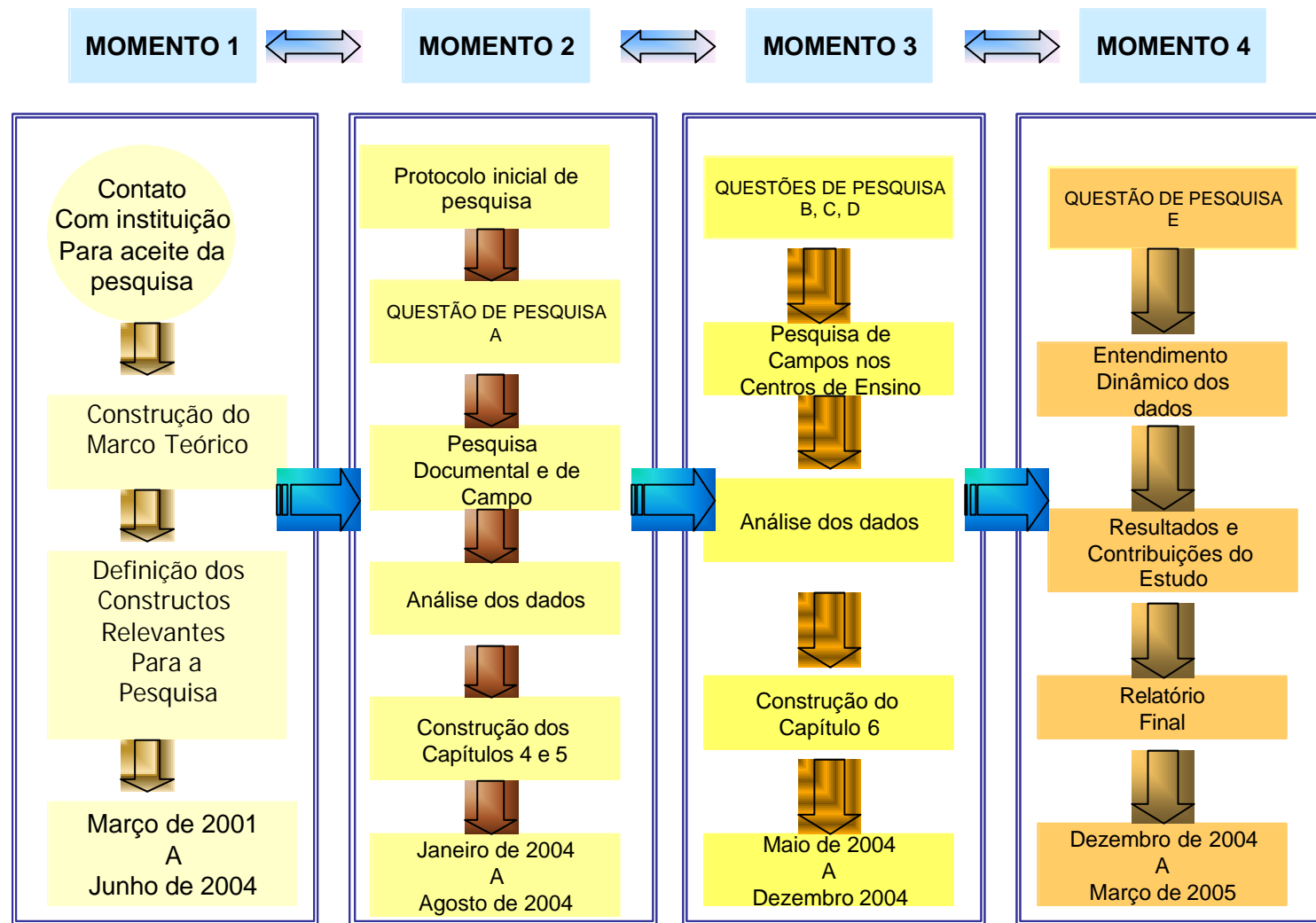


Figura 6: Desenho da Pesquisa Desenvolvida
Fonte: dados da pesquisa e elaborado pela autora

As etapas da pesquisa estão designadas por momentos (Figura 6) serão esclarecidas a seguir.

O ponto de partida é chamado **Momento 1**, que consiste basicamente na obtenção do aceite por parte da UNISINOS, em participar desta pesquisa,;a revisão da literatura, para a qual contribuíram as disciplinas realizadas no Programa de Doutorado em Administração da UFRGS, subsidiando as definições dos constructos relevantes para a mesma. Também, neste momento, foi apresentado à Banca e aprovado, com alterações, o Projeto de Tese da pesquisadora. A partir destes procedimentos, redimensionou-se o marco teórico e os constructos relevantes à pesquisa, para então, iniciar o trabalho de campo.

A fase denominada de **Momento 2**, subsidiou a construção dos capítulos 4 e 5 desta tese. Esta fase envolvia, essencialmente, a identificação e a contextualização da trajetória de mudanças organizacionais ocorridas na UNISINOS e a inserção dos dois Centros de Ensino pesquisados, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003 e a identificação e análise dos processos e práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional, tanto no âmbito formal quanto no informal, além da descrição dos elementos facilitadores e dificultadores deste processo. Para isto foram utilizados os seguintes modos de coleta e análise de dados:

a) Fontes documentais

As informações documentais são extremamente relevantes para os estudos de caso; pois, elas representam fontes que irão corroborar e valorizar outras fontes de evidências (YIN, 2001). A documentação utilizada nesta pesquisa compôs um *corpus*¹⁸ documental que não foi escolhido aleatoriamente, mas com significados para este estudo, que propõe contextualizar os processos de mudança organizacional ocorridos na UNISINOS e nos Centros 1 e 5, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003.

Para a construção deste *corpus* documental foi realizada uma seleção de documentos, que iniciou em fevereiro de 2004 e durou até junho de 2004. Com a concordância da Instituição, foram previamente selecionados os documentos do setor de Arquivo Central da UNISINOS, que contém, em versão original ou cópia, física e digital (em alguns casos) a documentação institucional relativa à vida da instituição. Esta seleção abrangeu os anos de 1986 a 2003 e

¹⁸ Uma definição de corpus é proposta por Bauer e Aarts (2002, p.44) “a palavra *corpus* (latim; plural corpora) significa simplesmente corpo”. Para as ciências sociais ela se refere à uma coleção de textos e materiais, definidas de antemão pelo pesquisador e no qual ele irá trabalhar, sendo que para isto, os materiais devem ser homogêneos, ou seja, não se deve misturar texto, com som e/ ou imagens em um mesmo corpus, pois uma boa análise de um conjunto de textos deve dar conta das diferenças contidas no mesmo.

foram separados e copiados documentos, atas de reunião, lista de presença de participantes em reuniões, jornais internos, documentos institucionais, livros que registram sua história, material de divulgação e folders, sobretudo os referentes às mudanças organizacionais promovidas. Todo o material foi separado por ano e digitado no software EdNote, perfazendo um total de 257 referências englobando a UNISINOS como um todo e os Centros 1 e 5.

Além da construção deste *corpus* documental, foram consideradas como fontes de pesquisa as seguintes teses e dissertações produzidas sobre a UNISINOS:

- SILVA, Casturina Jaíra da. **Contribuições para a compreensão do processo de tomada de decisões na Universidade: o caso da UNISINOS**. Porto Alegre: UFRGS, 1991. Dissertação (Mestrado em Administração), Faculdade de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991;
- FRITSCH, Rosangela. **Planejamento Estratégico: Instrumental para a intervenção do Serviço Social – um estudo de caso**. Porto Alegre: PUC, 1995. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995;
- CAVEDON, Neusa Rolita. **“Administração de Toga”:** **desvendando a cultura organizacional da UFRGS e da UNISINOS**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000;
- GIANOTTI, Suzana Salvador Cabral. **Elementos que intervêm no desdobramento do plano estratégico: estudo em instituição de ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção), Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000;
- DALL’AGNOL, Izabel Cristina Fraga. **A articulação entre as competências organizacionais e gerenciais em uma instituição de ensino superior: o caso da UNISINOS**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Administração), Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

Para compor a análise dos dados documentais lançou-se mão da análise historiográfica, que é a produção de conhecimento histórico, isto porque, como diz Le Goff

(2001, p.54) “o documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio é parcialmente determinado por sua época e seu meio [...] ao mesmo tempo, é preciso delimitar, explicar lacunas, os silêncios da história, e assentá-la tanto sobre esses vazios, quanto sobre os cheios que sobreviveram”.

Deve-se ressaltar aqui que uma análise historiográfica de documentos não é apenas uma montagem histórica, de forma linear, dos documentos coletados, mas antes de tudo, os documentos arquivados e dispostos à consulta são um legado de um determinado modo de arquivar, selecionar e dispor, que pode ser justificado tanto pelo critério econômico – custos para manutenção de documentos – quanto pela impossibilidade de guarda de todos os documentos, mas mesmo assim, esta guarda remete a uma época e história que o produziram (LE GOFF, 1992; LOPEZ, 1996).

Assim, a construção do *corpus* documental, após uma primeira seleção, seguiu os seguintes passos:

- Foi realizada uma primeira avaliação dos documentos através de uma leitura flutuante e realizada uma primeira classificação dos documentos, onde se procurava determinar a qual fase da mudança que o documento pertencia e a sua relevância para o estudo. Este primeiro movimento de ordenamento dos dados possibilitou verificar algumas lacunas na coleta dos dados e preenchê-las de modo específico;
- Neste novo ordenamento começa a ser utilizada a análise historiográfica. É realizada uma “leitura intensiva” e não “extensiva” (ELMIR, 1994) das fontes documentais que servem de referência para esta investigação. Isto significou não apenas “passar os olhos” nos documentos, mas ler todas as 257 referências documentais e as 5 teses e dissertações realizadas sobre a UNISINOS, de modo intensivo, com a finalidade de distinguir o que era significativo para este estudo do que não era. Deste modo, “a história é vista como um campo de possibilidades” (VIEIRA, PEIXOTO e KHOURY, 2003, p.43) em que o trabalho final é vislumbrado como um processo de reflexão e não como um produto acabado;
- A partir deste momento, houve a necessidade de criar um modelo de ficha, para uma análise mais acurada dos documentos, implicando na realização literal de um desmonte de cada documento, refletindo sobre *quem fala, como fala, para quem fala (destinatário), de quem fala e por quem fala* (VIEIRA, PEIXOTO e

KHOURY, 2003), constituindo-se em uma segunda análise dos documentos (Apêndice A). Elaboradas as fichas com base nessa reflexão, iniciou-se o processo de construção destes dois capítulos, cuidando para que a qualidade desta construção não “se transformasse [...] em instrumentos de nossos pretextos” (ELMIR, 1994, p.25), começando-a com idéias pré-concebidas sobre o que estava sendo descrito.

b) Entrevistas individuais em profundidade

Foi elaborado um tópico guia, que procurava responder – o que perguntar? Este roteiro foi construído com base no problema de pesquisa, questões norteadoras do estudo e nos objetivos a serem alcançados neste estudo. Foi construído um primeiro tópico guia (ver Apêndice B), que se convencionou chamar de piloto, com o objetivo de verificar a aplicabilidade e efetividades do roteiro proposto, aplicado em nove entrevistas com a Alta e Média Administração da UNISINOS. Realizadas as alterações necessárias, foi construído um novo tópico guia (ver Apêndice C) e aplicado em trinta e seis entrevistas no Centro 1 e no Centro 5.

Para a realização das entrevistas, foi contatado, previamente, com cada um dos sujeitos que compunham a seleção dos sujeitos passíveis de serem entrevistados, onde através de uma breve explicação sobre o estudo, era perguntado se a pessoa aceitava participar. A receptividade dos contatos não foi integral, alguns por falta de tempo e outros por considerarem que não iriam contribuir com o estudo, porém, acertada a seleção final dos sujeitos a serem entrevistados, foram agendados horários e realizadas as entrevistas. As entrevistas ocorreram no período de maio a agosto de 2004.

No momento da entrevista, após uma breve explicação sobre o estudo a ser realizado, se solicitava a utilização do gravador, que teve 100% de aceite, por parte dos entrevistados. Em média, cada entrevista teve a duração de 60 minutos e mesmo que seguissem um tópico guia, perguntas adicionais foram realizadas, para um melhor entendimento e/ou esclarecimentos das opiniões e percepções dos sujeitos. Estas entrevistas foram transcritas e revisadas pela pesquisadora, constituindo textos digitados, que foram objetos de análise.

Com relação à análise das entrevistas realizadas, utilizaram-se dois procedimentos: um primeiro, para a construção da história dos processos de mudança organizacional, lançou-se mão da análise conteúdo (BARDIN, 1977), de algumas questões das entrevistas considerando aqui a noção de memória, entendida como um mecanismo social e dinâmico de registro de experiências (GARCIA, 1999), sendo relevante o que foi lembrado, pelos

entrevistados sobre as mudanças ocorridas.

O segundo procedimento, considerou que as entrevistas também representam um texto em que “as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam” (BAUER, 2002, p.189), como no caso dos documentos, as entrevistas também podem ser consideradas como portadoras de crenças e ideologias, que neste caso, chamam-se de discursos. Os discursos individuais podem expressar o pensamento de uma coletividade com a criação do conceito de Discurso do Sujeito Coletivo, que nada mais é do que uma proposta de organização dos dados obtidos de forma verbal, expressando um discurso coletivo de um sujeito coletivo (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003).

Adota-se, aqui, este conceito (Discurso do Sujeito Coletivo) para interagir com a proposta de análise dos dados da abordagem multinível. Isto porque a tradição de pesquisa da abordagem multinível tem se utilizado de procedimentos quantitativos de análise multinível (DANSEREAU e ALUTTO, 1991; KLEIN, DANSEREAU e HALL, 1994; YAMMARINO e MARKHAM, 1992), porém, dito por Klein, Dansereau e Hall (1994) é preciso haver uma congruência entre o nível da teoria, as estratégias orientadoras da pesquisa, os constructos, as fontes de evidências e a análise realizada. Assim, a pesquisadora alinha a análise dos dados com abordagem multinível, para uma pesquisa de orientação qualitativa.

Para confeccionar os DSCs são criadas quatro figuras metodológicas, sendo elas: as **expressões-chave** (ECHs) que são pedaços ou trechos das entrevistas, considerando a literalidade do depoimento, opinião ou percepção; as **idéias centrais** (IC), revelam uma descrição do sentido dos depoimentos, opiniões ou percepções; a **ancoragem** (AC), aonde algumas ECHs não vão se remeter a nenhuma IC, mas sim a uma situação específica, em que o enunciador enquadra sua resposta; e, por fim **o discurso do sujeito coletivo** (DSC), que representa um discurso síntese, composto por ECHs de uma mesma IC (LEFÈVRE e LEFÈVRE, 2003). Desta maneira, a análise das entrevistas realizadas, com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo, seguiu os seguintes passos:

- Após todas as entrevistas terem sido transcritas, revisadas e codificadas, foi realizada uma primeira leitura das mesmas, com vistas a gerar familiaridade para a pesquisadora. Utilizou-se o software Atlas Ti para agrupar as mesmas questões das entrevistas por grupo de entrevistados, gerando um relatório resumido;
- De posse deste relatório, construiu-se o Instrumento de Análise de Discurso 1

(IAD 1) (ver modelo no Apêndice D). O IAD 1 junta todas as ECHs de uma mesma questão por grupo de entrevistados, onde elas são lidas e analisadas com vistas a identificar as ICs que ali existem. Após a identificação de todas as ICs das ECHs de uma questão por grupo de entrevistados, é o momento de agrupar as ICs com sentido semelhante, para o fechamento do IAD1;

- O terceiro passo consistiu na construção do IAD2 (ver modelo no Apêndice E), que representa o DSC. Para a elaboração do IAD2, optou-se por criar três dimensões, com a finalidade de agrupar questões e ICs relacionadas, sendo elas: (i) dimensão I – Processos e Práticas Formais; (ii) dimensão II – Processos e práticas informais; (iii) dimensão III – elementos facilitadores e dificultadores. Cada dimensão foi agrupada e categorizada por grupos de entrevistados;
- A análise dos DSCs foi realizada primeiramente por grupos semelhantes de entrevistados e, posteriormente, através das relações entre os grupos (níveis), adotando-se a abordagem multinível e respeitando o modelo de pesquisa adotado para este estudo.

c) Aplicação do Estilo Gerencial de Aprendizagem de Kolb (1978)

O inventário de Kolb (1978) foi planejado para avaliar o estilo de aprendizagem, considerando como as pessoas, no caso deste estudo, os gestores dos Centros estudados aprendem. Este inventário já tinha sido anteriormente aplicado em um estudo realizado por Nakayama, Binotto e Estivalet (2002) com gestores do segmento administração de estacionamentos e obtendo-se resultados positivos.

Após as entrevistas realizadas com o grupo da direção de cada Centro de Ensino, solicitava-se o preenchimento do formulário “Estilo Gerencial de Aprendizagem de Kolb” (vide Apêndice F), em que a pesquisadora foi prontamente atendida por todos os sujeitos entrevistados deste grupo.

Foram obtidos os escores de cada gestor e analisados por grupo de entrevistados, direção do Centro 1 e direção do Centro 5. A finalidade era a de obtenção de mais subsídios para entendimento do objeto de estudo.

d) Observação

Como nos diz Ludke e André (1986, p.26) “tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa [...] o observador pode

recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”.

Para este estudo, as observações realizadas pela pesquisadora foram facilitadas, por ser a instituição na qual trabalha, ocorrendo em reuniões, eventos festivos, corredores, restaurante universitário ou lancherias dispostas pelo campus, tornando-se um elemento importante para uma verdadeira interlocução com os dados coletados, mas por outro lado, pondera-se a dificuldade de “estranhar o familiar”, em que manter uma postura de distanciamento, pelo fato de estar inserida no cotidiano da instituição seria extremamente salutar, para uma melhor compreensão do objeto de estudo.

As observações realizadas constituíram-se de notas da pesquisadora, em que o seu conteúdo expressava os locais em que ocorreram as entrevistas e a coleta dos documentos e os comportamentos dos sujeitos entrevistados, auxiliando na parte reflexiva da análise dos dados.

A observação aqui serviu como uma outra fonte de evidências (YIN, 2001), servindo como um elemento valioso para a compreensão tanto da análise documental quanto do conteúdo das entrevistas. Com mais esta fonte de evidência, permitiu-se realizar também a triangulação de dados (YIN, 2001), em que as descobertas e reflexões na construção destes dois capítulos, basearam-se na convergência de informações.

Por fim, os **momentos 3 e 4** foram um processo de interpretação e reinterpretação alicerçados em todos os momentos descritos anteriormente; a interpretação irá implicar em um novo pensamento sobre o objeto de estudo, através de construções de possíveis significados (THOMPSON, 1995), mesmo porque este processo de interpretação não foi estanque, pois ocorreu durante todo o processo de construção desta tese. Neste sentido, procurou-se ir além da mera descrição de fatos e dados, acrescentando algo à discussão do fenômeno estudado, apontando caminhos alternativos e estabelecendo relações entre o que existia, existe e poderá existir, na busca de novas indagações a serem exploradas em estudos futuros.

3.4 Limitações do Estudo

Uma das limitações deste estudo é sua falta de generalização, pois as unidades de análise deste estudo de caso, não abarcaram toda a organização estudada, motivos explicados anteriormente. Yin (2001) coloca que estudos de caso são bases iniciais para futuros aprofundamentos do fenômeno de estudo e é, neste sentido, que esta investigação está sendo

considerada, mesmo que tivesse sido aplicado todo o rigor científico necessário, para servir de base a estudos similares. Por outro lado, para sustentar a cientificidade deste estudo, foi utilizada a triangulação dos métodos de pesquisa e dos dados (YIN, 2001; TRIVINOS, 1994; GASKELL e BAUER, 2002), procurando aumentar a confiabilidade do estudo como um todo.

Outra possível limitação na condução desta investigação é o que Lakatos (1991) coloca como a manutenção de uma postura de estranhamento do pesquisador junto ao objeto de estudo. Apesar da pesquisadora ter realizado um esforço constante, para não analisar os dados com idéias pré-concebidas, justamente por fazer parte do quadro funcional da instituição.

Com relação à seleção dos sujeitos entrevistados, fica difícil gerar generalizações dos achados deste estudo, pois foi realizado um recorte nesta seleção, através de uma escolha intencional dos entrevistados, porém sustentou-se um bom grau de segurança com relação às categorias geradas, pela complexidade dos dados das entrevistas e o constante esforço de validação e interpretação do marco teórico, com as questões norteadoras do estudo e as estratégias orientadoras desta pesquisa.

4 HISTORICIDADE DO PROCESSO DE MUDANÇA ORGANIZACIONAL NA UNISINOS E SUA RELAÇÃO COM PROCESSOS E PRÁTICAS SISTEMÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

“Articular o passado historicamente não significa conhecê-lo, tal como ele propriamente foi. Significa apoderar-se de uma lembrança tal qual ela cintilou no instante de um perigo [...]”
(WALTER BENJAMIM)

Este capítulo relata em primeiro lugar a historicidade e os processos de mudança organizacional ocorrido na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003. A construção deste contexto de mudanças permite não apenas falar sobre a história em que surge o objeto de pesquisa desta tese, mas também contribuir para um melhor entendimento sobre como este processo ocorreu nos centros de ensino pesquisados, através da análise e interpretação dos dados apresentados. Aqui, parte-se do pressuposto de que a história do presente é primeiramente e, antes de tudo, uma história e desenvolver este capítulo lança mão de um *corpus* documental escolhido não aleatoriamente, mas com significado para a pesquisadora, apesar de todos os riscos que isto possa trazer.

Complementando este capítulo também são apresentados os processos e práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional, seja no âmbito formal e informal, advindos desta trajetória de mudanças, na visão da Alta e Média Administração da UNISINOS, bem como os elementos facilitadores e dificultadores deste processo.

4.1 (Re)Visitando Brevemente a História da Universidade Brasileira

As Instituições de Ensino Superior (IES) têm sido objeto de estudo neste início de século. Mudanças na visão de mundo e homem na contemporaneidade afetam diretamente este

tipo de organização, principalmente as de cunho privado, em que há uma tendência de tornar seus processos de ação pedagógica e de gestão universitárias menos amadorísticas e mais profissionalizadas. Se, com relação à ação pedagógica, as universidades iniciaram programas de avaliação, para enfrentar os desafios de melhoria da qualificação acadêmica e didática (LEITE *et al.*, 1998), a questão da gestão universitária tem sido elemento de debate e interesse recente.

Tecer considerações à respeito da universidade no Brasil, nos remete a olhar sua perspectiva histórica, oferecendo ao leitor *flashes*, que têm por finalidade servir de pano de fundo, para as discussões posteriores desta tese, mas, com especial atenção para a formação e propagação das universidades privadas e a administração da Educação; pois, segundo Sampaio (1991, p.25) “apesar da idéia generalizada de que elas (universidades privadas) não têm qualidade e podem até mesmo serem prejudiciais, o fato é que elas vendem um serviço que é consistentemente procurado e comprado, e isto deve ter algum valor para os compradores”.

No período anterior à vinda da família real ao Brasil, a instituição educacional era vinculada à política colonizadora dos portugueses, pois enquanto outros países incentivavam a expansão das universidades por suas colônias, o mesmo não ocorreu com Portugal em relação ao Brasil. Pode-se dizer que Portugal trouxe consigo o desinteresse pela universidade (RIBEIRO, 1993). **De 1808 a 1898**, o fato mais marcante foi a mudança da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, inaugurando, por assim dizer, o nível superior de ensino no país. Ribeiro (1993, p.50) caracteriza esta época como sendo “de cursos isolados e estritamente profissionalizantes, com base na literatura européia consumida por professores e alunos”.

Do período de 1900 a 1930, o Brasil entra em grandes transformações sociais, na virada do século, a Constituição da República descentraliza o ensino superior e permite a criação de instituições privadas. A universidade é um projeto que volta à cena, pois a necessidade de maior formação tecnológica e base científica para o país, fazem com que a pesquisa seja um tema pertinente neste período. Porém, somente em 1920, com a reforma Carlos Maximiliano (1915), oportunizou-se a criação da Universidade do Rio de Janeiro. **Os anos 30** trazem junto com a efervescência social e política, novos rumos para a universidade no Brasil. Em 1934, foram criadas a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Assim, o ensino superior passou por um período de expansão de 1930 a 1945, de 86 instituições para 181, sendo que, a partir deste momento, iniciou-se uma organização básica do seu modelo institucional. Sampaio (1991, p.11) diz que neste período “as novas universidades [...] não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de

políticos, intelectuais e educadores, nem sempre ligados ao ensino superior”.

Neste período é desenhado um novo modelo institucional de universidade, com a aglutinação das antigas escolas isoladas, mas dificultando o desenvolvimento da pesquisa nas novas universidades criadas.

Ribeiro (1993) aponta que através dos decretos nº 19.851 e nº 19.852, de 11 de abril de 1931, é realizada uma reforma do ensino superior, designando um ministério para seu controle e administração. Esta reforma procurava organizar o sistema de ensino, através da criação da reitoria. A efervescência política e cultural que marcou este período manifesta-se através de numerosos movimentos reformistas da administração da educação, instalando-se na educação o reinado da tecnocracia, com o predomínio de soluções racionais para os problemas organizacionais e administrativos das instituições de ensino (SANDER, 1995). Este enfoque tecnocrático assumia características das escolas da administração científica de Taylor, da escola clássica de Fayol e da teoria da burocracia de Weber.

Do período de 40 aos anos 60, há uma cristalização do modelo universitário. Em 1946 surgiram as primeiras universidades particulares confessionais católicas, a PUC do Rio de Janeiro e a PUC de São Paulo. Vindo a fortalecer, nas décadas seguintes, o ensino superior privado no país. O período de 1937 a 1955 estava calcado sob um modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização do país. Em 1937, surge o primeiro Plano Nacional de Educação, regulamentando todas as iniciativas do 1º, 2º e 3º graus, ou seja, controlando a autonomia escolar. Com relação à universidade, esta viveu um período de grande expansão e procura pela sociedade, pois era considerada como alternativa para ascender socialmente, competir no mercado de trabalho e buscar melhores salários.

No período 64-68 muitos acontecimentos abalam a infância da universidade brasileira. Com o golpe militar de 1964, tornou impossível e inviável um projeto de educação para o país, já que o terror político atingiu quase todo o campo educacional, principalmente as universidades (RIBEIRO, 1993). A Lei 5.540/68 propõe uma reforma de ensino superior, trazendo modificações para a estrutura interna das universidades, através da departamentalização, da matrícula por disciplina, do curso básico e da institucionalização da pós-graduação. Porém, Ribeiro (1993, p.195) comenta que “revela-se uma ênfase na quantidade e não na qualidade, nos métodos (técnicas) e não nos fins (ideais), na adaptação e não na autonomia, nas necessidades sociais e não nas aspirações individuais, na formação profissional em detrimento da cultura geral”. Sampaio (1991) afirma que os anos 60 trouxeram repressão e expansão para as universidades. Repressão, porque o ensino superior tinha se tornado um

problema de polícia e disciplina, onde reitores foram substituídos por coronéis, professores demitidos e estudantes presos; porém, é também um período de expansão porque o governo amplia as vagas no ensino público e estimula a expansão do setor privado, ocorrendo que em vinte anos o número de matrículas vai de 93.902 (anos 60) para 1.345.000 (anos 80).

A partir da década de 80 há um processo de aglutinação das instituições de ensino superior, para a formação de universidades. Os colégios e faculdades isoladas, que concorriam com as universidades, começam a deixar de existir e vive-se um momento em que a universidade passa a se expandir através dos *campi*. Também, com a promulgação da constituição de 1988 é decretada, através do artigo 207, a autonomia didático científico das universidades, bem como da sua gestão administrativa, financeira e patrimonial, e o artigo 209 estabelece que o ensino superior é livre à iniciativa privada. Inicia-se, nesta fase, a legitimação das instituições privadas, com fins lucrativos. Fávero (2000) destaca que com a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/96) o departamento não é mais uma exigência legal na estrutura universitária e que as universidades começam a discutir e propor diferentes tipos de organização para o trabalho da produção de conhecimento. Desta forma, tem se questionado qual seria o projeto de universidade brasileira para o século XXI. Vieira (1991, p.75-76) coloca que uma das características, mais ressaltadas pelos analistas de ensino, tem dito respeito “à sua heterogeneidade [...] na medida em que o discurso nos anos 80 respondeu com a busca de uma homogeneidade formal, pelo menos para aqueles que ao longo do período defenderam um padrão único de universidade”.

De maneira a refletir sobre o período apresentado neste item, destacam-se três momentos deste retrospecto histórico e sua relação com o tema gestão universitária. Em primeiro lugar, **antes do golpe de 64**, considera-se a questão educacional e da gestão universitária, basicamente, sobre um enfoque técnico e comportamental; apesar disto, inicia-se uma estruturação hierárquica, com a proposta de fortalecer um modelo institucional com a criação da figura da reitoria, mas sem grandes preocupações em como administrar, de forma mais eficaz, a Universidade. No **período do golpe militar**, pode-se dizer que há a institucionalização de um modelo burocrático de gestão, com a finalidade de controlar a ação dos intelectuais pelos militares e, somente, após o período do golpe militar, na **década de 80**, há uma maior preocupação em profissionalizar a gestão universitária.

Com relação a características institucionais e acadêmicas, Sampaio (1998) ao examinar as universidades particulares no Brasil, chega à conclusão de que existem muitas diferenças institucionais entre este novo segmento, revelando-se sobre vários aspectos, seja

pela sua **natureza institucional**: universidade, centro universitário, federação de escolas ou escolas/ faculdades integradas, pelas personalidades jurídicas da sua mantenedora, que pode ser fundação, associação ou sociedade civil de direito privado, ou ainda pela mantenedora ter ou não fins lucrativos e por último, se a instituição é laica ou confessional, e no caso de ser confessional, vincular-se a religiões diferentes; seja pela **natureza acadêmica**, em função dos serviços que presta – escopo dos cursos de graduação, pós-graduação, vinculação com a pesquisa, titulação e regime de trabalho dos docentes. Porém, quando se fala sobre a origem das universidades privadas no Rio Grande do Sul, Neves (1995) destaca que a expansão do ensino superior privado seguiu um padrão próprio, pois ao invés de haver uma multiplicação de escolas e universidades particulares com caráter empresarial, assistiu-se à criação de instituições de origem confessional, concentradas no nordeste e norte do Estado, com forte caráter comunitário e mesmo que estas instituições de ensino tenham um caráter privado, elas afirmam-se com finalidades de utilidade pública e fins filantrópicos.

4.1.1 Um pouco sobre a História da UNISINOS

A história da UNISINOS está ligada a dois fatos históricos: (a) a vinda dos jesuítas para São Leopoldo; (b) a criação do Colégio Nossa Senhora da Conceição, em 31 de julho de 1869. Indubitavelmente, estes dois fatos contribuíram para a fundação da universidade. Em 18 de março de 1954 é oficializada a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Leopoldo, na qual funcionavam os cursos de Filosofia, Letras Clássicas e Pedagogia.

Impulsionado pelo número crescente de matrículas, a UNISINOS foi fundada pelo Decreto-Lei nº 722/69, em 31 de julho de 1969, iniciando suas atividades em março de 1970. A criação da universidade foi uma concessão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) à ordem dos jesuítas. A instituição desde aquela época caracterizava-se como uma Instituição de Ensino Superior (IES) particular, mantida com recursos próprios. Quanto à sua organização interna, inicialmente, foram criados institutos e somente em 1977, as suas atividades foram organizadas por Centros de Ensino. Por estar localizada próxima de uma região industrial, a UNISINOS sempre privilegiou o desenvolvimento de cursos próprios à região.

4.2 Considerações sobre os Sujeitos Entrevistados

Este capítulo contém inicialmente um mapeamento sobre quem foram os sujeitos

entrevistados para a composição do que convencionou-se chamar de Alta e Média Administração da UNISINOS, seu ingresso na UNISINOS e o papel que desempenharam na trajetória de mudanças. O objetivo disto é traçar um panorama geral e esquemático destes sujeitos, como forma de compreensão das percepções e discursos que constroem. Foram realizadas 09 entrevistas que tiveram em torno de 60 minutos cada uma, perfazendo um total de aproximadamente 27 horas de transcrição. No quadro 17, apresentou-se o perfil dos sujeitos entrevistados e, a seguir, é realizado um detalhamento destes sujeitos quanto a tempo de trabalho, cargos ocupados e escolaridade para melhor compreender suas percepções sobre o fenômeno estudado nesta tese.

4.2.1 Detalhamento do Perfil dos Sujeitos Entrevistados

Tempo de Trabalho na UNISINOS: este item procurava demonstrar os “novos” e os “antigos” na UNISINOS, compreendendo como os sujeitos entrevistados percebiam as mudanças ocorridas ao longo do tempo e sua relação com o fenômeno da Aprendizagem Organizacional. Como os sujeitos entrevistados estão divididos por grupos, pode-se dizer que: *com relação ao grupo UNISINOS*, a média de tempo na instituição é de 24 anos, assim, eles conseguiram analisar todo o processo antes e depois de 1986. Muitos se constituíram em informante-chave por terem exercido o papel de agentes da mudança.

Cargos Ocupados: procurou-se contemplar a maioria dos níveis hierárquicos da instituição, com relação aos sujeitos entrevistados. Isto fornece dados interessantes para contraste entre posições e papéis assumidos pelos sujeitos e suas percepções sobre o processo.

Escolaridade: com relação aos cargos diretivos da UNISINOS o nível de escolaridade é o terceiro grau completo, com Mestrado e/ou Doutorado. Isto é um dado compatível com as exigências do MEC para Instituições de Ensino Superior, no que tange à docência, mas não sendo necessário para os cargos na gestão universitária.

4.2.2 Motivações para o Ingresso na UNISINOS e Papel Desempenhado pelos Sujeitos Entrevistados na Trajetória de Mudanças

Complementando a descrição do perfil dos sujeitos entrevistados, elaboraram-se dois mapas, provenientes das entrevistas realizadas, com o objetivo de formar um panorama sobre suas motivações para trabalharem na UNISINOS e o papel que desempenharam na trajetória

de mudanças organizacionais. A construção de mapas remete inicialmente a Deleuze e Guattari (1995), pois um mapa sobre questões específicas dos sujeitos entrevistados produz um primeiro exercício de análise, ancorado no real, não reproduzindo elementos fechados em si mesmo, mas sim em permanente construção e desconstrução dos dados, que auxiliam posteriormente a compreender os discursos dos grupos analisados.

O mapa um, ingresso na UNISINOS, aponta para dois tipos básicos de ingresso: por convite ou por processo seletivo. Com relação à *Alta e Média Administração*, oito dos nove sujeitos entrevistados foram convidados a ingressar na instituição e somente um por processo seletivo. Relacionando estes dados com tempo de trabalho na UNISINOS, pode-se afirmar que esta era uma prática comum de seleção e com o processo de mudanças, houve um redirecionamento para uma maior profissionalização da UNISINOS, passando também por uma prática mais formalizada de seleção.

O mapa dois, papel desempenhado na trajetória de mudanças da UNISINOS, aponta para os diversos papéis exercidos. Com relação à *Alta e Média Administração*, pode-se inferir que a *Alta Administração* exerceu um papel relacionado à agente de mudança, participando ativamente do processo e que a *Média Administração*, ao participar do PLANEST auxiliou na operacionalização do processo.

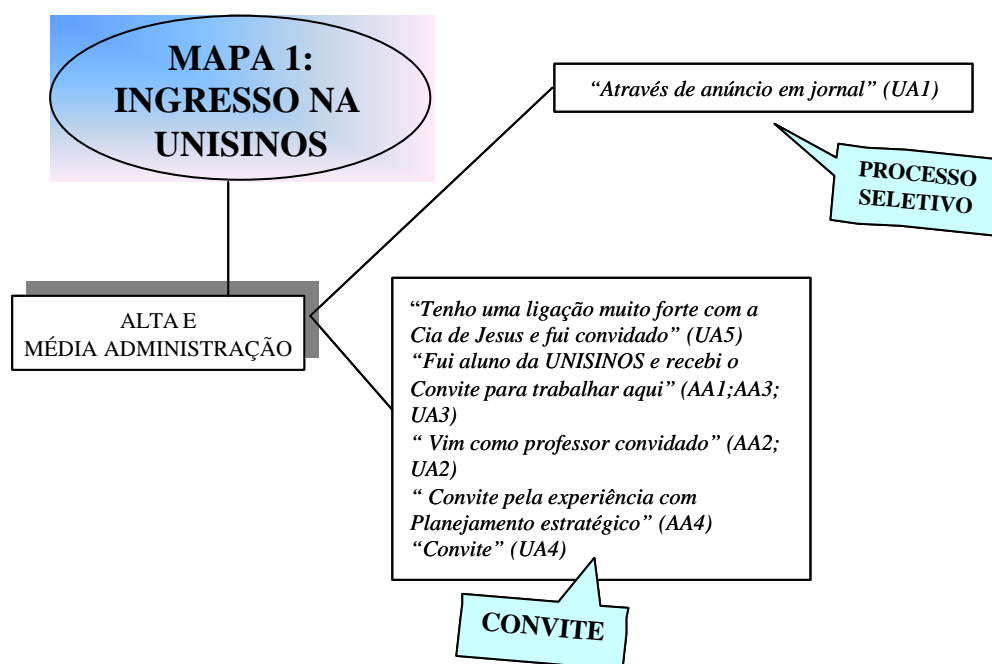


Figura 7: Nome da figura

Fonte: Fonte da figura



Figura 8: Nome da figura

Fonte: Fonte da figura

4.3 O Contexto e a Trajetória de Mudança Organizacional da Unisinos: de 1986 a 2003

Esta seção apresenta o contexto e a trajetória de mudanças organizacionais promovidas pela UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003. Optou-se por descrever esta trajetória em três grandes fases de mudança, a **iniciação**, fase marcada pela introdução de novas idéias sobre o processo de planejamento da UNISINOS, bem como os movimentos relacionados à sensibilização da comunidade universitária para tal. Uma segunda grande fase, a **implementação**, procura destacar como foi a operacionalização desencadeada na fase anterior e, uma terceira grande fase, a **institucionalização**, que descreve como novas práticas de trabalho integraram-se na gestão da instituição.

Cada uma destas fases abrange uma etapa da trajetória de mudanças da UNISINOS e devido a limitações espaciais, serão descritos o que a pesquisadora selecionou como os principais eventos de cada uma das fases, e para facilitar a visualização ao leitor é, primeiramente, apresentado um quadro síntese por fase, com o intuito de localizá-lo no tempo e espaço das mudanças ocorridas, para, logo a seguir, apresentar de forma um mais detalhada os eventos ocorridos.

4.3.1 Fase Iniciação: Período Compreendido entre os anos de 1986 a 1993 – Rompendo com o passado rumo à Universidade dos nossos sonhos

*“O que é nosso desenvolvimento, senão sucessivos processos de escolhas e aprendizagens?”
(ANÔNIMO)*

Para tornar mais significativa a descrição realizada nesta fase, a Quadro 18 apresenta, de forma resumida, os principais eventos que ocorreram, considerando que esta fase compreende o período que vai de 1986 a 1993, onde o evento inicial é a posse do Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnen, com o desejo de construção de uma “nova universidade” e, o final desta fase, a construção do processo de planejamento estratégico na UNISINOS.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Introdução Novas Idéias | Introdução Novas Práticas | Resultados Preliminares |
|----------------|--|---|---|--|---|
| 1986 | Posse Reitor Padre Dr. Aloysio Bohnen | Universidade dos nossos sonhos | <ul style="list-style-type: none"> – Construção de um novo conceito de universidade; – Modernização da gestão universitária, através de um processo de aprender a aprender. | <ul style="list-style-type: none"> – Maior poder decisório aos centros de ensino; – Descentralização da gestão; – Novas relações de poder | <ul style="list-style-type: none"> – Nova estrutura organizacional da Reitoria; – Alterações no regimento e no estatuto; – Criação do primeiro Mestrado (História) |
| 1987 | Plano Diretor de Informática (PDI) | Informática para o futuro da UNISINOS | Produção de insights para o processo de mudança | <ul style="list-style-type: none"> – Processo Participativo de construção do PDI; – Introdução de informações gerenciais para modernizar a gestão. | |
| 1989 | Revisão do Plano Prospectivo e de Desenvolvimento | Novo planejamento para a UNISINOS | Planejamento como forma de inovação | Criação de colegiados para tomada de decisão | <ul style="list-style-type: none"> – Consun – Colegiado de cursos – Novos cursos graduação como por exemplo Adm. Hospitalar – Laboratório de Informática nos centros – Capacitação docente – Linhas de Pesquisa – Núcleos de extensão nos centros – Mecanismos para captação de recursos – Jornal Universitário – Projeto TV – Locais de convivência |
| 1990 | Segundo mandato do Reitor Padre Dr. Aloysio Bohnen | | | | |
| 1991 | Reuniões da Reitoria em Morro Reuter/RS | Planejamento Estratégico: uma forma de levar a universidade para o futuro | Introdução de conceitos sobre estratégia e planejamento estratégico. | Metodologia para elaboração do Planejamento Estratégico | A construção dos pressupostos do Planejamento Estratégico com um horizonte de 10 anos. |

Continua...

...Continuação

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Introdução Novas Idéias | Introdução Novas Práticas | Resultados Preliminares |
|---------|---|--|---|--|--|
| 1992 | Seminário: O Desafio da Mudança I | Desafio da Mudança | Planejamento Estratégico participativo na UNISINOS | <ul style="list-style-type: none"> – Trabalhos em grupos e comitês para a construção do Planejamento Estratégico; – Adesão e participação voluntária no processo do Planejamento Estratégico | <ul style="list-style-type: none"> – GT – planejar o planejamento; – Seminários internos para os centros de ensinos; – Criação da coordenação de desenvolvimento. |
| 1993 | <ul style="list-style-type: none"> – Seminário: O Desafio da Mudança II; – Primeiro seminário nivelamento conceitual para grupo PLANEST; – Primeiro seminário de consolidação do Planejamento Estratégico; – Seminário sobre Planejamento Estratégico; – Início dos planejamentos setoriais dos centros 4 e 5; – Reunião do Consun em 16 de dezembro de 1993. | Exercício coletivo de validação e consolidação do processo | <p>Universidade precisa compreender seu mercado;</p> <p>Planejamento Estratégico dividido em plano corporativo, plano das unidades de negócios e planos funcionais.</p> | <p>Trabalhos em grupos e comitês para a construção do Planejamento Estratégico;</p> | <ul style="list-style-type: none"> – Grupo PLANEST; – Contratação da consultoria MACROPLAN; – Documento Mis são e Perspectiva – 1994 a 2003 – Estabelecimento de cinco objetivos estratégicos como prioritários para os anos de 1994 a 1996. |

Quadro 18: Síntese da Fase da Iniciação, UNISINOS, Período 1986 a 1993

Fonte: Dados de pesquisa

A trajetória de mudanças instituída neste período deve levar em conta acontecimentos anteriores à mesma, ou seja, uma fase que convencionou chamar de pré-início. O período desta fase compreende os anos de 1983 a 1985 e pode-se dizer que aqui se encontra o embrião do processo de mudanças organizacionais instituídos a partir da posse do Reitor Padre Aloysio Bohnen. A palavra chave capturada nos documentos oficiais consultados é “**a nova política da UNISINOS**”. Porém, o que ela significa? Em 1983, a UNISINOS solicita o reconhecimento da universidade pelo Conselho Federal de Educação (CFE), para tanto, realiza um diagnóstico organizacional, que resulta no documento chamado Plano Prospectivo e de Desenvolvimento (1984 a 1988), que tinha por objetivo selecionar alternativas para o aperfeiçoamento da UNISINOS, traduzindo uma nova política para a universidade, através da sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão. As ações resultantes desta nova política são o estabelecimento de seis programas, sendo eles: o programa de qualificação docente, o programa de implantação de regime de tempo contínuo, o programa de institucionalização da pesquisa, o programa de aperfeiçoamento do ensino e melhoria nos serviços didáticos, o programa de extensão universitária e o programa de consolidação do campus. Segundo o depoimento de um dos entrevistados, havia a necessidade premente de mudanças na UNISINOS.

Então, a primeira modificação foi uma reestruturação da universidade que desse mais espaço para a pesquisa, para a pós-graduação e para a extensão. Porque até 83, 84 nós tínhamos uma hegemonia da graduação, éramos uma Universidade de graduação. Então nós criamos inúmeros cursos superiores [...] Vários né? Mas tudo de graduação, então, a universidade introduziu uma política de didático-pedagógico que era o seguinte: para entrar tudo bem, faz o vestibular, era classificatório, faz o 1º ciclo, depois o aluno pode escolher. Fácil de entrar, difícil de sair. A extensão tinha algum cursinho, algum seminário, alguma coisa, mas não tinha a estrutura né? Os centros também não tinham estrutura, não tinham perspectiva de se apropriar dessa função da universidade, nós estávamos ainda muito habituados a um trabalho de graduação e esta visão me foi muito acentuada com a necessidade de se reconhecer (legalmente) a Universidade. A gente fazia um processo de reconhecimento, e nesse processo nós fizemos toda uma avaliação muito grande, fizesse um plano chamado Prospectivo, nessa época se chamava isso, e este plano deveria dar uma noção de para onde a gente queria vir a ser e o que se queria arrumar, então nós aproveitamos o Prospectivo para fazer uma avaliação dos nossos pontos fracos, na época a gente não falava de planejamento estratégico e estas coisas. Mas o raciocínio tinha algo a ver com isso né? Então, se levantou os nossos pontos fracos na época e eram: graduação hiperatrofiada, no sentido que nós não tínhamos um espaço, nem administrativo, nem didático-pedagógico-científico para desenvolver e deslançar a pesquisa e a extensão (entrevista AA3, 2004) [grifo nosso].

Silva (1991) em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Contribuições para a compreensão do processo de tomada de decisões na Universidade: o caso UNISINOS” analisou a contenção de matrículas nos cursos de graduação entre os anos de 1978 a 1982 e

diagnosticou dois aspectos sobre a gestão da UNISINOS, sendo elas: (a) o problema foi resolvido de forma fracionada, evidenciando uma administração “apaga incêndio” presente no cotidiano da instituição; (b) “a universidade não tem um planejamento sistemático que envolva os três níveis: o estratégico, o nível tático e o operacional” (SILVA, 1991, p.161).

Contudo, apesar dos propósitos estabelecidos pelo Plano Prospectivo e de Desenvolvimento – 1984 a 1988, a UNISINOS ainda estava longe de ter uma prática formal de planejamento, que envolvesse grande parte da comunidade acadêmica para sua efetiva validação (SAFT, PRIETO e GIANOTTI, 1995). Assim, estas constatações acabaram por desembocar em uma nova política para a UNISINOS que se traduzia por um reconhecimento legal por parte do Conselho Federal de Educação (CFE), pelo estabelecimento de um plano continuado de qualificação seja do ensino, seja da gestão, da busca da excelência e da (re) criação de uma nova universidade, iniciando assim uma primeira fase da trajetória de mudanças organizacionais.

– O ano de 1986

A década de 80, do século 20, fervilhava no Brasil. Com o golpe militar, em 1964, se institucionalizou um terror político, que atingiu quase que a totalidade do campo educacional, principalmente as universidades (RIBEIRO, 1993), há expectativas e esperanças em relação a um novo período de democratização que se iniciara (RAMOS e FETTER, 2004).

Na UNISINOS não é diferente, pois, a introdução de novas idéias e práticas de trabalho na contextualização desta trajetória de mudanças inicia-se pela posse do novo Reitor, em janeiro de 1986, Padre Aloysio Bohnen e também da nova Reitoria, que agora passa a adotar o modelo de Pró-Reitorias. A principal palavra-chave deste ano capturada nos documentos é “**universidade dos nossos sonhos**”, que traduzia este desejo de construção de uma nova universidade por parte do novo Reitor e Reitoria, sem fórmulas prontas, mais democrática e descentralizada. A mensagem desta palavra-chave significa esperança no futuro, que tem a função de mobilizar a comunidade universitária para a construção de uma nova UNISINOS.

O diagnóstico da situação encontrada pelo novo Reitor dizia respeito à difícil situação financeira da organização, além de uma paralisação de um mês por parte dos docentes. Alguns caminhos propostos para isto, neste ano, foram a implantação de uma nova estrutura de reitoria, com alterações no estatuto e regimento, introduzindo uma ampliação do poder decisório dos centros de ensino, definindo novos papéis organizacionais. Mesmo de

forma incipiente, a UNISINOS lança os fundamentos, em busca de uma modernização da sua gestão, correspondendo, assim, a uma das grandes preocupações da década de 80, do século passado; o início da profissionalização da gestão das Universidades Brasileiras. Como resultado dos trabalhos deste ano, foi criado o primeiro mestrado da UNISINOS, em História, entrando em funcionamento no ano de 1987.

– Os anos de 1987 e 1988

A busca por modernização da gestão da UNISINOS levou-a em 1987 a aprovar o desenvolvimento de um Plano Diretor de Informática (PDI). O principal objetivo deste plano era oferecer um novo direcionamento para a computação na UNISINOS, propiciando à Reitoria mais informações gerenciais, além de compatibilizar os bancos de dados existentes. A palavra-chave deste ano é **“informática para o futuro da UNISINOS”**, trazendo na sua concepção e implementação uma solução possível para modernizar a gestão da UNISINOS, além de ampliar a confiabilidade dos dados e informações disponíveis para a tomada de decisão. O reconhecimento disto por parte da UNISINOS traz a idéia de que assim ela estará mais bem preparada, para enfrentar o seu futuro. Outro conceito expresso neste ano é o de que todos os setores deveriam participar ativamente da construção do PDI que, embora, ainda muito genérico, expressa o desejo de construção de uma nova universidade com a participação de toda a comunidade universitária, ou seja, corpo docente e técnico-administrativo. Como resultado efetivo, encontra-se o próprio documento do Plano Diretor de Informática da UNISINOS (1987).

O ano de 1988 passa a ser o da operacionalização do PDI, com a criação do Grupo de Administração dos Dados (GAD), cujo objetivo era definir e manter a base de dados da UNISINOS. Dentro deste trabalho, encontra-se um delineamento de papéis e funções da estrutura hierárquica da UNISINOS, em função da implantação do PDI. Os trabalhos deste grupo encerram-se em 1989.

– O ano de 1989

Tendo concebido e implementado o PDI, a UNISINOS decide rever o seu Plano Prospectivo e de Desenvolvimento (1984-1988). O novo documento gerado concebe várias ações para as áreas acadêmicas, de pós-graduação e pesquisa, comunitária e de extensão e administrativa. A palavra-chave deste período é um **“novo planejamento para a UNISINOS”**. Pode-se dizer que a partir deste ano ocorre o início de um processo de planejamento que, futuramente, utilizará a metodologia do Planejamento Estratégico. Alguns

exemplos de ações propostas neste (re) planejamento são a criação do Conselho Universitário da UNISINOS (Consun), a criação dos Colegiados de cursos, criação de novos cursos de graduação como, por exemplo, Administração Hospitalar, implantação de Laboratórios de Informática nos centros de ensino, a capacitação docente, a elaboração de linhas de pesquisa, a criação de núcleos de extensão nos centros de ensino, criação de mecanismos para captação de recursos, a criação de um Jornal Universitário, a criação de um projeto TV-UNISINOS e a implantação de Locais de Convivência. Outra palavra-chave a ser destacada é **“criação de colegiados”**, para dar conta do processo de descentralização e democratização da gestão universitária proposta em 1986, pelo Reitor.

– Os anos de 1990 e 1991

O ano de 1990 é o ano em que começa a ser colocado em prática o novo planejamento da UNISINOS (Plano Prospectivo e de Desenvolvimento). É também o ano da recondução do Reitor, Padre Aloysio Bohnen, ao seu segundo mandato à frente da UNISINOS.

Em 1991, a Alta Administração da UNISINOS começa a sentir necessidade de estabelecer uma metodologia formalizada para a elaboração e implantação do seu planejamento, introduzindo assim os conceitos de estratégia e planejamento estratégico. Assim, em 1991 inicia-se formalmente o processo de planejamento estratégico da UNISINOS, tendo como fato emblemático as reuniões da Reitoria, nos meses de maio e agosto, em Morro Reuter. As reuniões em Morro Reuter, município localizado na região do Vale do Rio dos Sinos, propiciaram recolhimento, concentração e reflexão, ou seja, ali naquele local específico, a Reitoria¹⁹ procurava pensar e iniciar uma construção sobre o que seria esta nova universidade que se estava propondo.

O resultado destas reuniões gerou um documento chamado de “A construção dos pressupostos do Planejamento Estratégico”, contendo as premissas básicas para iniciar o Planejamento Estratégico na UNISINOS, com um horizonte de 10 anos. Procurou-se, em um exercício coletivo de construção com este grupo de trabalho, definir qual seria a missão, os credos da Instituição, as principais áreas de serviço, uma análise de ambiente interno e externo, fatores básico para o sucesso, metas da UNISINOS para 2001 e indicadores de gestão. Tomando este documento como parâmetro, Ramos e Fetter (2004) ao analisá-lo constatam que

¹⁹ Participaram destas reuniões um grupo de trabalho (GT) formado por 9 pessoas componentes da alta administração da UNISINOS e mais o Dr. Eri Bernardes, na função de consultor.

estava se estabelecendo os princípios norteadores da instituição, pautada por um fio condutor, nos pensamentos e ações de Inácio de Loiola, fundador da Companhia de Jesus.

Assim, o que este documento estabelece são os fundamentos da reformulação desencadeada no ano de 1986. Uma palavra-chave deste momento institucional encontrada nos documentos oficiais remete ao que segue: **“planejamento estratégico: uma forma de levar a universidade para o futuro”**.

Porém, como relata o documento (no prelo) *Sonhar a utopia: crise e mudança na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – história de um processo* (vol.1), a comunicação dos resultados dos pressupostos do planejamento estratégico não trouxe os resultados esperados.

Conforme relato (de um dos participantes deste grupo), uma decisão política foi tomada na ocasião: tendo sido esse “pensar” fruto de um exercício feito por um grupo muito pequeno de pessoas, o Grupo de Trabalho constituído pela própria Reitoria com o apoio de uma consultoria externa[...], sem terem sido ouvidos de forma mais ampla os representantes dos demais segmentos da comunidade universitária, como havia acontecido anteriormente, houve uma certa reação de estranheza dessa mesma comunidade ao documento (a construção dos pressupostos do planejamento estratégico), quando de sua apresentação em meados de 1992 (RAMOS e FETTER, 2004, p.39).

Assim, termina o ano de 1991, com saldos positivos e uma certeza, de que na universidade os processos deveriam envolver consulta e participação contínuas da comunidade acadêmica na construção de um novo conceito de universidade.

– O ano de 1992

Em decorrência dos acontecimentos de 1991, instituem-se grupos temáticos em janeiro de 1992, com a finalidade de estudar questões relacionadas a UNISINOS, sendo eles: (a) missão, história, filosofia, objetivos institucionais e cultura organizacional; (b) áreas básicas de atuação da UNISINOS e recursos humanos; (c) área econômico-financeira, infraestrutura e apoio administrativo; (d) área de relações com os diversos públicos da UNISINOS; (e) sistemas de avaliação institucional e de informações. Estes grupos eram compostos por pessoas inscritas, voluntariamente, ou indicadas por suas respectivas chefias. Os resultados produzidos por estes grupos acabam gerando o seminário **“O Desafio da Mudança”**, tornando-se a palavra-chave deste período, ocorrido em maio, para as chefias da UNISINOS. A intencionalidade desta palavra-chave diz respeito ao processo de planejamento estratégico que começa a ser instituída na UNISINOS, e para que a mudança possa acontecer de fato, requererá a participação ativa de todos, na construção de uma nova universidade e no desafio

de aprender a pensar e agir juntos.

O principal objetivo do seminário O Desafio da Mudança era propiciar aos participantes a interação e troca de experiências, com a finalidade de propor alternativas para o desenvolvimento harmônico da UNISINOS (OFICIO REITORIA, 008/92).

Neste seminário, a UNISINOS conta com a participação de professores da Universidade Federal de Santa Catarina, para socializar conceitos e princípios sobre planejamento estratégico, estruturas universitárias em mudanças e política de recursos humanos. Cerca de 130 pessoas participaram deste primeiro seminário.

Como resultado deste seminário, em ofício da Reitoria 009/92, o Reitor com o intuito de dar continuidade ao processo instaurado, delega à Prof. Emi Maria Santini Saft a responsabilidade de constituir um grupo de trabalho²⁰, chamado de Planejar o Planejamento, que deveria se reunir em horários pré-determinados, com o objetivo de descrever a metodologia a ser utilizada e de preparar os instrumentos adequados à coleta e ao aproveitamento dos dados que irão embasar o processo decisório, para condução das mudanças necessárias.

Ainda neste ofício, o Reitor estabelece que, até julho de 1992, todas as unidades acadêmicas ou administrativas da UNISINOS, deveriam realizar seminários internos, à semelhança do Desafio da Mudança, para divulgação e estudo da Missão e Credos da UNISINOS e dos princípios da educação jesuítica. Até esta data, estas unidades também deveriam proceder a uma primeira análise de ambientes interno e externo.

Vale destacar que em 11 de julho de 1992 é instaurado oficialmente o processo do Planejamento Estratégico Participativo na UNISINOS, contando com a presença de mais de 1000 colaboradores.

No final deste ano, o Reitor Padre Aloysio Bohem faz um balanço dos resultados, até o momento, e admite que o apelo realizado no seminário o Desafio da Mudança para a participação e engajamento da comunidade acadêmica torna-se uma realidade, pois houve adesões espontâneas nos grupos de discussão sobre a missão, credos, valores, princípios e objetivos, constatando que está se começando a viver e agir de modo participativo (Ofício Reitoria 027/92). Neste ofício, o Reitor também convida a comunidade para, em janeiro de

²⁰ Neste mesmo ofício, os integrantes do grupo planejar o planejamento são nomeados, perfazendo um total de 10 pessoas, representando as direções dos centros 3, 6, 2, 7, superintendente de recursos humanos, assessoria jurídica, coordenadora técnica do NPD, administrador de dados, coordenadora geral da pesquisa e coordenador do curso de Letras.

1993, participar no processo de reflexão sobre o planejamento, no seminário O Desafio da Mudança II.

– **O ano de 1993**

A palavra-chave que poderá identificar este ano é **“exercício coletivo de validação do processo”**. Isto porque, durante todo o ano de 1993, são realizados vários seminários para propiciar a consolidação e a validação do processo de construção do planejamento estratégico. O processo de participação ocorreu por adesão e foi voluntário, sendo que os participantes não recebiam nenhum tipo de remuneração para este trabalho. A seguir são descritos os vários movimentos que aconteceram neste ano.

O ano começa com o segundo seminário O Desafio da Mudança. O principal objetivo foi o da produção de um exercício coletivo de validação dos resultados preliminares obtidos até o momento, bem como a priorização de ações para 1994, com a intenção de integrar a comunidade acadêmica nos grupos de estudos permanentes, para a geração da primeira versão do texto do planejamento estratégico. Este seminário contou com a participação de 270 pessoas.

Os efeitos já podem ser sentidos pelo que foi produzido no ano de 1992, que é a necessidade de compreensão da UNISINOS em um escopo maior do que o seu ambiente interno. Em março é instituído o grupo PLANEST, coordenado pela Prof. Emi Maria Santini Saft. Em julho de 1993 é oficializada a contratação da consultoria Macroplan Prospectiva & Estratégia, do Rio de Janeiro, na figura do Sr. Cláudio Porto. A contratação desta consultoria impulsionou novamente o desenvolvimento do Planejamento Estratégico. A fala de um dos entrevistados demonstra isto.

Até a vinda da Macroplan, eu participava eventualmente de um ou outro seminário, que ocorreram até aquela época, né, e no último seminário O Desafio da Mudança III, foram escolhidos novos integrantes, para fazerem parte do grupo que se constituiu, chamado grupo PLANEST, aí eu participei, fui indicado pra participar desse grupo, do grupo PLANEST. Assim integrei o PLANEST, inicialmente como representante do corpo docente eleito para integração desse grupo. Participei do primeiro seminário que o grupo Macroplan organizou aqui dentro, que foi um seminário do cenário, eu fui um dos relatores, participei intensamente (entrevista UA5, 2004).

De abril a julho de 1993, iniciam-se os trabalhos do grupo Cenários, em agosto de 1993 é realizado o terceiro seminário O Desafio da Mudança. O objetivo deste seminário era a apresentação do trabalho do grupo Cenários, com a finalidade de prover as condições mínimas para a elaboração do Planejamento Estratégico, até setembro deste ano. O processo

apresentado neste seminário esclarece que tem se pautado pela dedicação voluntária ao processo, pela liberdade de dizer o que sente e pensa e por ser um processo de aprender a aprender. Compareceram 240 pessoas ao seminário, sendo que destes, 13 foram escolhidas para integrar o grupo PLANEST.

Logo, em seguida, neste mesmo mês, é também realizado o primeiro seminário de nivelamento conceitual, para o grupo PLANEST, sob a direção da consultoria Macroplan, contratada para oferecer suporte ao processo de planejamento estratégico. Em novembro é realizado um seminário sobre planejamento estratégico, aberto para toda a comunidade a fim de validar o que foi construído, até o momento. Destacam-se as ações prioritárias que foram cinco: (a) as qualificações docentes; (b) a integração ensino, pesquisa e extensão; (c) a consolidação dos cursos; (d) a avaliação institucional e; (e) o incremento da pós-graduação e da extensão.

Por fim, em dezembro de 1993 é realizada a reunião do Consun, para apreciação e aprovação do planejamento estratégico da UNISINOS 1994/2003. O documento apresentado intitulava-se Missão e Perspectivas – 1994 a 2003, contendo cinco partes. A primeira parte apresentava a UNISINOS e sua identidade como instituição jesuítica; a segunda parte descrevia o processo de planejamento participativo ocorrido na UNISINOS, desde 1986; a terceira parte descrevia as premissas básicas, a missão, o credo, os objetivos permanentes e os princípios de gestão.

O texto apresentado ao Consun continha os seguintes elementos:

MISSÃO

A UNISINOS tem por missão promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade.

CREDO

A UNISINOS crê que o seu compromisso fundamental com a sociedade é o de promover a cultura do homem, que provém do homem e é para o homem.

OBJETIVOS PERMANENTES

1. EXCELÊNCIA ACADÊMICA
2. ENSINO
3. QUALIDADE DO ENSINO
4. PESQUISA
5. EXTENSÃO
6. RECURSOS HUMANOS
7. ORGANIZAÇÃO
8. AUTONOMIA
9. PARCERIAS E INTERCÂMBIOS

PRINCÍPIOS DE GESTÃO

1. Competência Profissional

2. Participação co-responsável
3. Qualidade
4. Integração

OPÇÕES ESTRATÉGICAS

1. EXCELÊNCIA ACADÊMICA
2. CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO
3. GRADUAÇÃO
4. DIFERENCIAÇÃO

As prioridades para os anos de 1994 a 1996 eram a qualificação docente, a avaliação institucional, a integração do ensino, da pesquisa e extensão, a consolidação dos cursos de graduação e o fortalecimento das coordenações de curso.

4.3.2 Fase Implementação: Período compreendido entre os anos de 1994 a 1996 – do sonho à realidade

*“O alcance do que pensamos e fazemos
É limitado pelo que deixamos de notar,
E por deixarmos de notar que deixamos de notar
Poucos podem fazer para mudar,
Até que notemos
Como o deixar de notar
Forma nossos pensamentos e ações”.*
(ANÔNIMO)

Da fase anterior, período compreendido entre os anos de 1986 a 1993, a UNISINOS esteve imbuída do espírito de mudar o conceito de universidade que se tinha até então, principalmente, a partir da profissionalização da gestão universitária. Para tanto, procurou construir um planejamento de longo prazo, traduzido no documento Missão e Perspectivas – 1994 a 2003, aprovado em reunião do Consun, em dezembro de 1993. A fase intitulada, implementação, procura descrever como foi operacionalizado o processo de mudança, entre os anos de 1994 a 1997. A Quadro 19 apresenta de forma resumida os principais eventos desta fase.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Operacionalização das Mudanças Propostas | Resultados Preliminares |
|----------------|--|---|--|--|
| 1994 | <p>Terceiro Mandato do Reitor Padre Dr. Aloysio Bohnen.</p> <p>Implementação dos cinco projetos estratégicos prioritários para os anos de 1994 a 1996.</p> <p>I Seminário de Implantação do Plano Estratégico, em março.</p> <p>Primeiro Seminário Interno sobre Avaliação Institucional, em junho.</p> <p>Seminário Interno de Avaliação do Primeiro Ano do Plano Estratégico, em dezembro.</p> | <p>Um novo tempo</p> <p>Nosso futuro será diferente</p> | <p>Formação de grupos de trabalho para os projetos estratégicos.</p> <p>Processo de desdobramento do Plano Estratégico em planos táticos e operacionais.</p> | <p>34 ações táticas para o desdobramento do PE para implementação em 94 e 95.</p> <p>Detalhamento dos planos dos Centros de Ciências Jurídicas e de Ciências Econômicas.</p> <p>Cultura de Plano Operacional Setorial.</p> <p>Fortalecimento da Imagem da UNISINOS perante seus públicos interno e externo.</p> |
| 1995 | <p>I seminário interno sobre a Reconfiguração da UNISINOS, em janeiro.</p> <p>Aprovação projeto Avaliação Institucional;</p> <p>Reconfiguração Organizacional para os Centros de Ensino.</p> <p>Reconfiguração Organizacional para Administração Superior e Geral.</p> <p>Início dos Plan-Centros.</p> <p>II Seminário de Avaliação do Plano Estratégico, em dezembro.</p> | <p>Caminho para operacionalizar o plano estratégico</p> | <p>Para a avaliação institucional foram instituídos grupos de trabalho – CADI, CAI e NACs. Início da implantação da reconfiguração organizacional nos Centros de Ensino.</p> | <p>Políticas para contratação de docentes;</p> <p>Início dos planejamentos estratégicos dos centros de Ciências Humanas, da Saúde, da Comunicação, das Exatas e da Tecnológica.</p> <p>Revisão dos Planos estratégicos dos Centros de Ciências Jurídicas e de Ciências Econômicas.</p> <p>Integração das Pró-Reitorias de Graduação e Pós-Graduação e Pesquisa.</p> <p>Criação da Pró-Reitoria de Desenvolvimento.</p> <p>Nova estrutura organizacional para os Centros de Ensino (resoluções CONSUN 003/95 ; 004/95).</p> <p>Substituição da estrutura departamental pela de áreas de conhecimento e aplicação.</p> <p>Resolução Consepe 010/95 com aprovação do Projeto de Avaliação Institucional da UNISINOS.</p> <p>Resolução Consun 005/95 – plano básico de organização e funcionamento da administração superior e Adm. Geral.</p> <p>Resolução Consun 006/95 – aprovação da instalação do Consun. Com alterações nas resoluções 049/96 e 067/96.</p> <p>Resolução Consun 009/95 – extinção do ciclo básico.</p> <p>Resolução 021/95 – aprovação das áreas de conhecimento e de aplicação.</p> |

Continua...

...Continuação

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Operacionalização das Mudanças Propostas | Resultados Preliminares |
|---------|---|---|--|--|
| 1996 | <p>Agenda Coletiva para questões de atuação estratégica 1996/1997.</p> <p>Elaboração dos Plan-Centros para os Centros de Ensino que ainda não haviam realizado este exercício.</p> <p>Revisão dos planejamentos dos Centros de Ciências Econômicas (Centro 5) e o Centro de Ciências Jurídicas (Centro 4) propostos desde o ano de 1993.</p> <p>Grupo de revisão curricular, projeto sintonia.</p> <p>Coleta e análise de dados da Avaliação Institucional.</p> <p>Encaminhamentos para revisão e atualização do Plano Estratégico 1994-2003.</p> | <p>Descentralização da gestão estratégica em bases participativas</p> | <p>Roteiro para revisão curricular dos cursos de graduação, gerando uma agenda coletiva para o ano de 1996, incluindo: modulo, RTC, estágio, TCC, Tutorias, Pré-Requisito, Avaliação.</p> <p>Operacionalização dos Plan-Centros.</p> | <p>Resolução Consun 068/96 – aprovação do funcionamento, constituição e atribuições da Reitoria.</p> <p>Implantação do Módulo 3.</p> <p>Revisão sistema de avaliação da aprendizagem – extinção do exame final obrigatório.</p> <p>Criação do NAP – Núcleo de apoio pedagógico.</p> <p>Resoluções CONSUN 021/96; 049/96; 067/96.</p> |

Quadro 19: Síntese da Fase de Implementação UNISINOS, Período 1994 a 1996

Fonte: Dados de pesquisa

Assim, imbuídos deste espírito visionário, construiu-se o Planejamento Estratégico Participativo da UNISINOS, que neste momento precisaria ser operacionalizado, sob pena de não se tornar realidade, e sim, mero sonho.

Em uma reportagem da Revista UNISINOS em Revista destaca-se um trecho que confirma as expectativas desta nova fase.

O Superior Geral da Companhia de Jesus, Pe. Peter-Hans Kolvenbach, ao receber o documento “Missão e Perspectivas”, salientou a lucidez e a coragem das definições adotadas a respeito da Missão da Universidade e dos valores que pretende promover [...] agora que o Plano está formulado, a universidade tem um novo desafio, maior e mais complexo: fazê-lo acontecer, implantando-o [...]”(UNISINOS em Revista, n.60, p.45, abril/94).

Assim, é dada a partida para a implementação do processo de mudanças organizacionais instaurados na UNISINOS.

– Os anos de 1994 e 1995

O ano que ora se inicia, tem na recondução do Reitor ao terceiro mandato²¹ à frente da UNISINOS, um dos seus marcos. Do ano de 1986 até o momento, muita coisa já tinha sido feita em prol da construção de um novo conceito de universidade, principalmente no que dizia respeito à sua gestão. A palavra-chave capturada nos documentos deste ano é **“um novo tempo”** e **“nosso futuro será diferente”**, refletindo todo o momento vivido até aqui.

O documento Missão e Perspectivas – 1994 a 2003, ainda não estava pronto, pois apontava caminhos e alternativas, mas necessitava ser implementado. Em reunião de 14 de janeiro foi dado o início oficial à implementação e implantação dos planos estratégicos, denominados como prioritários, para os anos de 1994 a 1996. Em 28 de fevereiro de 1994, toda a comunidade acadêmica recebeu uma edição do texto UNISINOS: Missão e Perspectivas 1994-2003.

Estipulados os projetos e suas respectivas equipes, em março é promovido o primeiro seminário de implantação do plano estratégico, que contou com a participação de 45 pessoas. O principal objetivo era nivelar informações e produzir sugestões para o aperfeiçoamento e compatibilização dos planos táticos, além de negociar com a Reitoria o processo decisório

²¹ A nova Reitoria foi empossada no dia 03 de janeiro de 1994, para o quadriênio 1994/1997. Sua equipe foi composta pelo Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnen; Vice-Reitor, Padre Egydio Schneider; Pró-Reitor de Graduação, Padre João Roque Rohr; Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa, Emi Maria Santini Saft; Pró-Reitor Administrativo, Célio Pedro Wolfarth; Pró-Reitor Comunitário e de Extensão, Vicente de Paulo Oliveira Sant’Anna.

relacionados aos projetos estratégicos.

Ao todo, os projetos estratégicos foram desdobrados em 34 ações táticas, para implementação ainda nos anos de 1994 e 1995, inserindo na instituição uma cultura de planejamento operacional setorial.

Avaliando este processo e seus resultados Saft, Prieto e Gianotti (1995, p.10) colocam o que segue:

Os resultados da execução desses projetos são mais evidentes para o de qualificação docente e de reconfiguração da Estrutura Organizacional. O primeiro, porque modificou, em curto prazo, o perfil do corpo docente, pelas mudanças introduzidas no processo de seleção, pelo aperfeiçoamento da legislação interna relativa à carreira docente, pela criação de uma conta de investimentos para apoio ao projeto individual de capacitação em nível de mestrado e doutorado e pelo aumento do número de requisitos para permanência no quadro e progressão funcional. O segundo, porque está reduzindo as distâncias entre gestores, professores e alunos, tornando a estrutura organizacional mais simples, ágil, flexível, transparente e integradora. À medida que se intensifica a implantação desses dois projetos, todos os cursos aumentam a possibilidade de virem a concretizar-se plenamente.

Porém, na avaliação de um dos entrevistados, os resultados destas ações estratégicas deliberadas, também pode ser vislumbrado nas ações que emergiram do processo, em decorrência da discussão e aprendizagens coletivas, do que de fato como algo intencional da instituição.

Acho que muito mais, se tu for ver as grandes ações, que impulsionaram a universidade, como a direção para alguns (pessoas) melhor do que para outros, as grandes linhas que estavam, foram muito mais coisas emergentes, oportunidades que foram surgindo e que por aquele envolvimento, pela... Questão das pessoas, da troca, que oportunizou muito mais do que a realização das metas que tinham sido definidas. Que aí se tu for pensar em termos de meta, a grande meta que acho que a universidade atingiu foi a capacitação dos professores, foi uma prioridade que definida, que foi atingida. Mas por outro lado se tu for olhar a grande (planejamento estratégico) cento e poucos metas que nós tínhamos, algumas saíram do papel e outras não, mas uma série muito mais, o que saiu foi muito mais por um processo de internalização da discussão, da aprendizagem do que ser uma coisa que estava no papel, por que acho quando vai para, quando foi pro papel, um pouquinho, as pessoas não internalizaram, não aceitaram, não se concretizou (entrevista UA3, 2004) [grifo nosso].

Concomitantemente ao desdobramento dos projetos estratégicos, também no ano de 1994, os Centros de Ciências Jurídicas (Centro 4) e de Ciências Econômicas (Centro 5) iniciam com uma proposta piloto, o seu desenvolvimento do Plano Estratégico.

No final do ano de 1994, a comunidade acadêmica é convidada a participar de um Seminário Interno de Avaliação do Primeiro Ano do Plano Estratégico (Ofício Reitoria

019/94). O objetivo principal deste seminário era de revigorar e aprofundar o comprometimento coletivo, realizar ajustes de rotas, avaliar os papéis dos atores envolvidos e estabelecer as prioridades para o ano de 1995. São estabelecidos dois projetos estratégicos prioritários para o ano de 1995, o da Avaliação Institucional e o da Reconfiguração Organizacional, que serão detalhados abaixo.

– **Projeto Estratégico Avaliação Institucional: Verdade**

Já no ano de 1994 é realizado o Primeiro Seminário Interno sobre Avaliação Institucional, com o principal objetivo de discutir o papel da Avaliação Institucional na UNISINOS. Era preciso começar do zero, pois a avaliação na Instituição até o presente momento era quase que inexistente. Como diz Ramos e Fetter (1994, p.30) “o desafio aí, era imenso, pois havia que conjugar as diferentes avaliações existentes em nível oficial e compatibilizá-las com o que se queria para a UNISINOS”.

Assim, em convite Ofício Reitoria 014/94, o Reitor convidava a todos os colaboradores para este primeiro seminário, como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, sendo o assunto em pauta um dos elementos básicos para o planejamento que está sendo operacionalizado na UNISINOS. É dado assim o primeiro passo para a operacionalização do processo de avaliação na Instituição, sendo que num primeiro momento o processo é desencadeado nos cursos de graduação.

Em junho de 1995 é aprovado por uma Resolução do Consepe 010/95, o projeto de avaliação institucional da UNISINOS. No documento apresentado, que mais tarde oficializa a política de avaliação da UNISINOS, o objetivo principal era o de promover a avaliação institucional de forma sistemática, centrando-a nos currículos, na prática docente, nos serviços, no perfil do egresso e nas necessidades de mercado. Para a operacionalização deste trabalho hercúleo, são estruturadas comissões, sendo elas: (a) CADI – Comitê de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, integrado pelos Pró-Reitores, pelos Diretores de Centro, pela coordenadora de desenvolvimento da UNISINOS, sendo este comitê responsável pela coordenação e supervisão geral; (b) (CAI) – Comissão de Avaliação Institucional, composta por 18 pessoas, dos centros, funcionários, corpo discente, ex-alunos; e; (c) NAC – Núcleo avaliação dos centros, responsável pela operacionalização nos centros de ensino.

A implantação e do desenvolvimento deste projeto estratégico foi programada para os anos de 1995 e 1996 e compreendiam o diagnóstico (análise de dados quantitativos dos últimos cinco semestres), a avaliação interna e avaliação externa. No ano de 1996, foi

realizada a primeira avaliação interna, de forma simultânea em todos os centros de ensino e com caráter censitário, resultando num total de 80.000 questionários respondidos.

– **Projeto Estratégico Reconfiguração Organizacional**

Sem dúvida, um dos projetos mais impactantes para a gestão universitária foi o da Reconfiguração Organizacional²², porque revisou toda a estrutura e atribuições dos Centros de Ensino e da Administração Geral. A necessidade de revisão da estrutura organizacional vigente no período era decorrente da aprovação do Planejamento Estratégico – documento Missão e Perspectivas 1994 a 2003 – para correção de deficiências estruturais, processuais, gerenciais e de ideologia organizacional. Este projeto tinha sido considerado de muita importância, sendo coordenado pelo próprio Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnen.

O grupo instituído desenvolveu seu trabalho em quatro etapas distintas. Num primeiro momento, dedicou-se ao estudo dos fundamentos teóricos metodológicos, realizando um nivelamento de conceitos, através da análise das tendências atuais do ensino superior com relação à gestão e organização universitária. Num segundo momento, foi realizado um diagnóstico da estrutura vigente e a elaboração de diretrizes para a nova estrutura organizacional. O terceiro momento foi dedicado à composição e ao detalhamento descritivo das características da nova estrutura. A prioridade neste momento foi o trabalho de reconfiguração dos centros. A quarta etapa foi dedicada ao detalhamento da reconfiguração da administração superior e geral e à elaboração de instrumentos normativos. O desenvolvimento deste trabalho ocorreu nos anos de 1994 e 1995. O processo contou com um Seminário Interno sobre a Reconfiguração na UNISINOS, em que a comunidade acadêmica é chamada para analisar e validar as propostas em pauta.

A necessidade de definição de uma nova estrutura organizacional foi gerada pela construção do Plano Estratégico da UNISINOS, pois havia necessidade de redimensionar a instituição, para atender a sua missão e as grandes linhas do documento Missão e Perspectivas. O grande desafio era rever, principalmente, o seu modelo de gestão departamental, indicando que para o rumo que a universidade quer tomar, este não servia mais. O depoimento a seguir nos esclarece a situação vigente.

²² Conceitualmente, a reconfiguração organizacional representa uma revisão da atual estrutura organizacional da UNISINOS e dos fatores contextuais vigentes, com vistas a definição de uma nova configuração organizacional (sistema de atributos organizacionais e de relações fundamentais com o contexto da organização) (Documento Planejamento Estratégico – Reconfiguração Organizacional, 1994).

As atividades de gestão da época, não eram exercidas adequadamente, o departamento não funcionava, no sentido de que não gerenciava o desenvolvimento da pesquisa do ensino. Ele (departamento) fazia aquilo que era o mínimo obrigatório de distribuir as aulas entre os professores das disciplinas, o chefe de departamento era rotativo e ele sabia que ao sair ele ia ficar subalterno de outros, então não se fazia nada que fosse de alguma forma prejudicar um ou outro, então se tentava sempre ficar em cima do muro, ajeitar e tal. Coisas que deveriam ter sido corrigidas, arrumadas, os cursos não eram bem atendidos, pois o departamento tinha hegemonia muito grande e isso é próprio da estrutura departamental, ele conhece o professor, ele conhece a disciplina, então[...] a carga horária e o curso que é um programa de formação ...Então, na verdade, o departamento, na maior parte das universidades, ele não altera em cima de um projeto de formação que eu possuo, ele altera com uma visão etno-cêntrica do seu conjunto de disciplinas que são um programinha de professores de competências isoladas. E essa constatação foi feita pelo grupo de Reconfiguração, o grupo foi conformado e que essa estrutura não dava para a gente coordenar e nem ia para frente, a universidade não ia para frente (entrevista AA3, 2004).

Com o projeto da Reconfiguração Organizacional, os Centros de Ensino passaram a denominarem-se Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão, constituindo-se em unidades que reuniam os programas de ensino, os projetos de pesquisa e as atividades de extensão. A direção de cada Centro era exercida por um diretor e dois pró-diretores. A organização e o funcionamento dos cursos eram de responsabilidade do Coordenador de Curso.

Neste sentido, a nova estrutura organizacional dos Centros, teve como características principais o abandono da estrutura departamental, a instauração dos centros como unidades básicas da estrutura universitária, a instituição de áreas de conhecimento e aplicação em substituição aos departamentos, a redistribuição das funções departamentais, de natureza administrativa, para as diretorias dos centros e órgãos de gestão operacional e o fortalecimento das diretorias de centro, das coordenações de curso e dos órgãos e cargos de gestão da pesquisa e da extensão (SAFT, PIETRO e GIANOTTI, 1995).

Desta forma, a proposta de nova estrutura organizacional para os Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão concretizam a proposta de descentralização e maior poder decisório aos Centros, proposta já em 1986 pelo atual Reitor Padre Aloysio Bohnen. Com o abandono dos departamentos, passa a vigorar as áreas de conhecimento e aplicação, que são “identificadas como segmentos de ciência ou especialização organizadas em função de suas aplicações no ensino, na pesquisa e na extensão e que abrangem todas as atividades que o professor exerce” (Projeto de Reconfiguração Organizacional, 1994, p.22). Várias reuniões são desencadeadas ao longo do ano de 1995 com vistas a completar o processo de definição e denominação das áreas de conhecimento e aplicação nos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão.

O formato básico da proposta da reconfiguração dos centros pode ser visto a seguir.

FORMATO BÁSICO

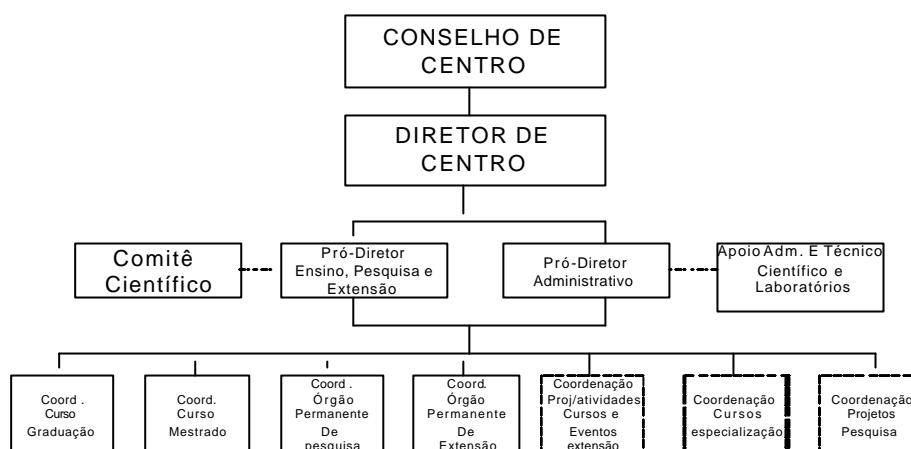


Figura 9: Formato Básico da Reconfiguração dos Centros de Ensino da UNISINOS
Fonte: Saft, Prieto e Gianotti (1995)

A proposta da Reconfiguração Organizacional também chega até a Administração Superior e Geral, que através da Resolução do CONSUN 005/95, que propõem a nova configuração organizacional para toda a Universidade.

Apresentados estes dois projetos, verifica-se que no ano de 1995 o grupo PLANEST continua atuando, com o objetivo de integrar, divulgar e motivar as atividades desencadeadas em 1994 e também inserindo a metodologia do Planejamento Estratégico nos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão, no formato chamado de Plan-Centros, iniciando nos demais Centros (Humanas, Saúde, Comunicação, Exatas e Tecnológico) e sendo revistos nos Centros 4 e 5.

Assim, chega ao fim o ano de 1995 e a comunidade acadêmica é novamente convidada a participar do II Seminário de Avaliação do Plano Estratégico, ocorridos em dezembro. Como resultado deste seminário, os objetivos estratégicos considerados mais relevantes para os anos de 1996/1997 foram: avaliação institucional, consolidação da graduação e qualificação docente.

Com isto a implantação do Plano Estratégico da UNISINOS vem se expandindo e consolidando, descentralizando cada vez mais o poder decisório pela universidade. Porém, é importante levar em conta o alerta que Fritsch (1995) em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Planejamento Estratégico: um instrumental para a intervenção do Serviço Social” faz com relação ao seu caso estudado, UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1990 a 1994.

Outra consideração que se julga importante, diz respeito à crítica que fazemos ao Planejamento Estratégico da UNISINOS e por consequência, ao Plano Operacional do Setor de Serviço Social e Benefícios. A nosso ver, o plano, que vem a ser a formalização das estratégias da Universidade para os próximos dez anos, é relevante, foi um momento extremamente válido, de autoconhecimento institucional. Porém ele é apenas parte de uma trajetória histórica que exige[...] uma administração estratégica. Se não aprendermos com o exercício e a vivência, conscientes de que este é o início de uma caminhada, talvez, em breve, estejamos atribuindo ao Planejamento Estratégico a culpa de nossos fracassos e insucessos[...] Dessa forma, a importância do Planejamento Estratégico, enquanto instrumental é relativa (FRITSCH, 1995, p.205-206).

– O ano de 1996

O ano de 1996 inicia com a operacionalização dos Planos Estratégicos dos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão: Plan-Centros. A palavra-chave capturada dos documentos é **“descentralização da gestão estratégica em bases participativas”**, isto é, para um efetivo detalhamento e implantação do Plano Estratégico da UNISINOS era preciso desdobrar o plano corporativo em planos das unidades. E, este primeiro ciclo de Planejamento Estratégico nos Centros, deveria ser visto como um “aprendizado institucional, onde esta negociação entre a Reitoria e os Centros, seja feita de forma gradual, com flexibilidade, com tempo suficiente para que todos os envolvidos possam efetivamente internalizar cada etapa do processo” (Diretrizes para a apresentação e negociação dos Planos Estratégicos dos Centros, 1996, p.1).

As diretrizes para os Plan-Centros seria a de que até junho de 1996, cada Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão deveria ter aprovado os seus planejamentos, com a ressalva de que o Centro de Ciências Econômicas (Centro 5) e o Centro de Ciências Jurídicas (Centro 4) iriam revisar os planejamentos propostos desde o ano de 1993.

Além do evento dos Plan-Centros, o ano de 1996 é marcado pela instalação de uma agenda coletiva para as questões de atuação estratégica, com a finalidade de encaminhar as decisões do ano anterior, com relação às prioridades estratégicas 1996/97.

No final do ano de 1996, a consultoria externa Macroplan sugere à Reitoria uma atualização do Plano Estratégico, aprovado no documento Missão e Perspectivas 1994-2003. O principal objetivo desta atualização estava calcado nas mudanças de ambiente interno e externo da UNISINOS, desde o ano de 1993, em que foram realizadas estas análises. A consultoria propõe um roteiro para esta revisão com uma participação organizada, até o nível de Pró-Diretores de Centros, com a utilização do amplo acervo de informações da UNISINOS, tais como, Plan-Centros, Projetos Estratégicos, Avaliação Institucional e Dados Econômico-Financeiros, com uma análise mais aprofundada do ambiente externo e interno e a incorporação de novos atributos ao Plano Estratégico, como visão de futuro dos dirigentes.

Encerrada a descrição desta fase, a implementação, se pode dizer que o saldo para a UNISINOS é extremamente positivo, com relação à operacionalização do processo de mudanças propostos na fase anterior. A universidade movia-se rumo a um exercício de validação e consolidação do processo, porém exigindo na fase posterior, da institucionalização, a própria manutenção disto para o seu futuro.

4.3.3 Fase Institucionalização: Período compreendido entre os anos de 1997 – 2003

“Cultivemos a perfeição o dom de estarmos sempre preparados para dar à luz uma nova UNISINOS, mas zelemos pela preservação do berço que passa de geração para geração, há mais de quatrocentos e cinqüenta anos!”

*(PADRE DR. ALOYSIO BONHNEN
DISCURSO DE POSSE, 05 JAN 1998)*

Animados pelas realizações decorrentes dos anos anteriores, a UNISINOS realmente iniciou a construção da sua utopia, sonhada inicialmente em 1986, quando se tinha por objetivo construir uma nova universidade. A fase intitulada, institucionalização, procura descrever como as novas idéias e práticas de trabalho, ao serem implementadas, tornam-se institucionalizadas, ou seja, passam a fazer parte integrante da gestão da instituição e não mais um trabalho a ser realizado. Esta fase inicia-se em 1997 com a revisão e atualização do Planejamento Estratégico e termina em novembro de 2003, com uma nova mudança na sua lógica estrutural. Agora, as metodologias e ferramentas não são mais novidades e, sim, estão a serviço da gestão universitária, que apresenta destreza e proficiência na sua utilização.

No discurso de posse do seu quarto mandato, em 05 de janeiro de 1998, o Reitor Padre Dr. Aloysio Bohnen coloca que:

Do passado, em suma, o que comemoro neste momento, com todos os senhores, é nossa capacidade de aprender e desaprender, a flexibilidade e o discernimento que nos levaram mais ao êxito do que ao fracasso, bem como a determinação exemplar na busca da excelência. Esta, mais que tudo, congregou os espíritos empreendedores, laboriosos, solidários e, naturalmente, trouxe soluções para os que não se interessaram em participar desse tipo de projeto.

Assim, o processo de mudanças, instituído formalmente a partir do ano de 1986, suscitou várias transformações no ambiente da UNISINOS, que institucionalizou a profissionalização da gestão universitária e redefiniu o conceito de universidade, no seu *locus* de atuação. A Quadro 20 apresenta um resumo desta fase.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Normas e Procedimentos | Novas Práticas de Trabalho |
|---------|---|---|---|---|
| 1997 | <ul style="list-style-type: none"> – Processo de revisão e atualização do Plano Estratégico, 1998-2000. – I Seminário de Análise Estratégica. | Evolução Organizacional da Universidade | Atualização da documentação descritiva; processos; fluxos e indicadores. | <ul style="list-style-type: none"> – Implantação da descentralização da gestão acadêmica. – Várias instâncias de validação e participação (PLANEST, Reitoria, Grupo de Sistematização). |
| 1998 | <ul style="list-style-type: none"> – Recondução do Reitor ao quarto mandato. – Construção da Visão Organizacional. – Revisão da Logomarca. | Evolução Organizacional da Universidade | Regulamentações via CONSUN das Pró-Reitorias. | <ul style="list-style-type: none"> – Desdobramento do Plano Estratégico através da metodologia “Desdobramento das Diretrizes”. |
| 1999 | <ul style="list-style-type: none"> – Edição do documento Missão e Perspectivas 1999-2004. – Desdobramento do Plano Estratégico – Pesquisa sobre Clima Organizacional. | Orgulho do passado e confiança no futuro | Aprovação pelo CONSUN da atualização do Plano Estratégico da UNISINOS, período 1999 a 2004. | |
| 2000 | <ul style="list-style-type: none"> – Operacionalização e desdobramento do Plano Estratégico. | | | <ul style="list-style-type: none"> – Implantação do sistema on line PLANEST, drive p (na intranet). – Uso de indicadores de resultado e itens de controle. |
| 2001 | <ul style="list-style-type: none"> – Elaboração dos projetos estratégicos pelo grupo PLANEST, definidos a partir do Missão e Perspectivas 1999-2004. – Necessidade de implantar um software ERP. – Inserção de nova consultoria. | UNISINOS em busca de um salto competitivo | | <ul style="list-style-type: none"> – Constituição de equipes de trabalho para a elaboração dos projetos estratégicos. – Mapeamento de processos. |
| 2002 | <ul style="list-style-type: none"> – Busca de um novo reposicionamento estratégico da UNISINOS. – Realinhamento dos projetos estratégicos de 2001, passando agora a contar com 13 projetos. – Definição de pólos prioritários de desenvolvimento. – Criação de três novos cursos, orientados por Programas de Aprendizagem. – Lançamento do conceito de UNICIDADE. | Busca da renovação da UNISINOS | | <ul style="list-style-type: none"> – Gestão de Projetos (com comitê executivo, patrocinadores, líderes, equipes de projeto, equipes de facilitação e comunicação). |
| 2003 | <ul style="list-style-type: none"> – Inicia a implantação do projeto ERP (Projeto Sinergia). – Premiação com o troféu bronze do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP). – Nova estrutura organizacional – matricial. | O Vôo da Transformação | | |

Quadro 20: Síntese da Fase de Institucionalização UNISINOS, Período de 1997 a 2003

Fonte: Dados de pesquisa

– Os anos de 1997 e 1998

O ano de 1997 trouxe um avanço no processo de implantação da descentralização da gestão acadêmica, promovendo a atualização da documentação descritiva, de processos, fluxos e indicadores (GIANOTTI, 2000). Tanto que a palavra-chave capturada de um dos documentos, que traduz os anos de 1997 e 1998 é **“evolução organizacional da Universidade”**, refletindo que as proposições do passado passam a fazer parte da realidade institucional.

Como apontado em 1996, pela consultoria externa Macroplan, era necessário rever o Planejamento Estratégico produzido e documentado na edição Missão e Perspectivas – 1994 a 2003. O fruto deste primeiro exercício de planejamento formalizado, além do rumo para o futuro, foi o domínio da própria metodologia de planejamento, que servirá para orientar esta revisão e atualização.

As reuniões agora não são mais fora da UNISINOS (Morro Reuter), mas sim na própria instituição, como um sinal do seu processo de crescimento interno. O mote que está por traz desta revisão e atualização do Plano Estratégico é a necessidade da UNISINOS se orientar para fora. Um dos entrevistados dá um depoimento que confirma este momento institucional.

Nós somos uma empresa, eu acho que as pessoas começaram a entender que essa função era importante, elas também começaram a entender que nós tínhamos que começar a botar nossos olhos para fora da universidade. E começamos a nos posicionar no sentido de nós não temos que ser só comprados, nós temos que vender, esse mundo aí fora está mudando, têm novas (universidades) entrando e aí quando tu falavas em novas universidades entrando, era complicado, porque, isso é uma preocupação que empresa tem que ter, nós não temos que ficar nos preocupando com isso essa questão de competitividade pega mal para uma universidade (entrevista AA4, 2004) [grifo nosso].

Nesse sentido, a UNISINOS percebe a necessidade de profissionalização da sua gestão para garantir a sua sustentabilidade em longo prazo. E uma análise acurada do ambiente externo e interno se faz necessária, com vistas à construção de uma agenda para a chegada do século XXI.

Assim, o processo de revisão e atualização do Plano Estratégico, acontece entre os meses de setembro a dezembro de 1997. A metodologia para esta revisão considerou uma série de tarefas que envolveram a participação de várias instâncias, tais como: um grande grupo composto pela quase totalidade do corpo gerencial (PLANEST 2)²³; um grupo de

²³ A atuação do grupo PLANEST é incorporada ao nível gerencial da UNISINOS.

representantes deste grande grupo que realizava as sínteses e sistematizações do processo; um grupo estratégico (Reitoria) que validava o processo e; instâncias de apoio como a Coordenação de Desenvolvimento Institucional, representada pela Prof. Suzana Cabral Gianotti e um grupo de sistematização, representado pelos Profs. Gustavo de Ávila Martins, Silvia Hoppe Prieto, Silvio Luiz Johann e Suzana Cabral Gianotti.

Em janeiro de 1998 acontece a recondução do Reitor ao quarto mandato à frente da UNISINOS. Em seu discurso de posse, faz uma retrospectiva de todos os anos em que esteve à frente da Reitoria e coloca como palavra de desafio para este novo mandato o seguinte:

[...] a agenda da UNISINOS para a chegada do século XXI – ser o que deva ser – um lugar onde se possam formular respostas, com qualidade, para as exigências da vida; um berçário onde possam nascer novas perguntas, em mar aberto, descoladas das formas conhecidas de vermos as coisas; uma rede forte e flexível cujos nós estão sempre ativos, para a conectividade, o diálogo profundo, a inclusão (Discurso de posse, 05 de janeiro de 1998).

No primeiro semestre do ano de 1998, são realizados estudos para a regulamentação via Consun da constituição, atribuições e funcionamento das Pró-Reitorias. Neste sentido são propostas a fusão dos Centros 6 e 7, além da criação da diretoria estratégica e desenvolvimento ligada à Prodesen (Pró-Reitoria de Desenvolvimento). Também é dada continuidade ao processo de ajuste e revisão do Plano Estratégico, com a construção da Visão da UNISINOS e preparação da comunidade acadêmica para o processo de desdobramento do Plano Estratégico, através da metodologia desdobramento das diretrizes. Inicia-se também a revisão da logomarca UNISINOS.

Assim, no final do ano de 1998, houve um seminário geral para a apresentação do novo Plano Estratégico da UNISINOS, redefinido para os anos de 1999-2004.

A partir deste momento da sua história, a própria UNISINOS é chamada a participar de eventos contando sua experiência de transformação. São sentidas mudanças relativas à organização das atividades fim, com relação à própria comunidade acadêmica (docentes, gestores e funcionários), no novo modelo proposto com a reconfiguração, nas práticas e políticas gerenciais e na cultura organizacional, revelando uma nova atitude frente a todo o processo de mudanças instauradas.

Porém, como diz Saft, Prieto e Gianotti (1995, p.12) “talvez seja impossível, a quem não atue em uma instituição de ensino superior, imaginar as dificuldades que a cometem e paralisam, quando decide realizar um processo de mudança, apoiado em teoria e metodologias

aprovadas na área das empresas com fins lucrativos”. Desta forma, as dificuldades acabam se potencializando, seja pelas relacionadas com a complexidade do processo, seja pelas relacionadas com as resistências às mudanças, gerando confusões entre o novo e o antigo.

Finalizando, Saft, Prieto e Gianotti (1995, p.12-13) colocam que:

A comunidade acadêmica serve-se de um ritual complicado, para o ato dialogal. Em alguns ambientes, a validade do que se diz depende de quem profere a palavra e do círculo ideológico em que se inscreve esse locutor[...]Em função disto, o trabalho em grupo somente prospera após o ajuste informal de todas estas perspectivas, somadas à validação dos motivos da interlocução e ao consentimento mútuo no que diz respeito às regras implícitas e explícitas do relacionamento [...] O potencial de resistência é muito grande [...].

Estes depoimentos dizem que apesar dos avanços desta trajetória empreendida pela UNISINOS, a própria complexidade da instituição Universidade, resiste, manifestada talvez por uma crise institucional, como denomina Boaventura Santos (1995, p.190), dizendo que “a universidade tem uma crise institucional na medida em que a sua especificidade organizativa é posta em causa e se lhe pretende impor modelos organizativos vigentes noutras instituições tidas por mais eficientes”. Demo (1995) também já alertava para o fato de se conjugar os aspectos técnicos (modelos, princípios, metodologias) aos aspectos políticos, na formação da gestão escolar, sob pena de implantar-se a agressão e o privilegio ou a ignorância e a servidão.

– Os anos de 1999 e 2000

Em reunião na data de 19 de janeiro de 1999, através da Resolução Consun 002/99, é aprovada a atualização do Plano Estratégico da UNISINOS para o período de 1999 a 2004. Em mensagem do Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnen na introdução do documento, é sintetizada a palavra-chave escolhida para este ano “**orgulho do passado e confiança no futuro**”.

Assim, o novo texto do Plano Estratégico – Missão e Perspectivas 1999-2004, aprovado pelo Consun, traz de novidade a construção da Visão e continha os seguintes elementos:

MISSÃO

A UNISINOS tem por missão promover a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, incentivando o aprendizado contínuo e a atuação solidária, para o desenvolvimento da sociedade.

VISÃO

Ser referência na promoção da educação por toda a vida, impulsionada por pessoas solidárias, criativas e inovadoras.

CREDO

A UNISINOS crê que o seu compromisso fundamental com a sociedade é o de promover a cultura do homem, que provém do homem e é para o homem.

OBJETIVOS PERMANENTES

1. EXCELÊNCIA ACADÊMICA
2. ENSINO
3. QUALIDADE DO ENSINO
4. PESQUISA
5. EXTENSÃO E INTEGRAÇÃO COMUNITÁRIA
6. RECURSOS HUMANOS
7. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO
8. AUTONOMIA
9. PARCERIAS E INTERCÂMBIOS

PRINCÍPIOS DE GESTÃO

1. Desenvolvimento Humano e Competência Profissional
2. Participação co-responsável
3. Qualidade
4. Integração

As opções estratégicas definidas foram três, sendo elas: **ambiente de excelência acadêmica**, desdobrada em oito objetivos estratégicos e quatorze indicadores institucionais; **crescimento e desenvolvimento**, desdobrada em quatro objetivos estratégicos e quatro indicadores institucionais e; **aprendizado contínuo**, desdobrado em seis objetivos estratégicos e treze indicadores institucionais. Perfazendo um total de dezoito objetivos estratégicos. As prioridades para os anos de 1999 e 2000 eram vinte e quatro ao todo.

Os encaminhamentos a partir da aprovação do novo Plano Estratégico e com recomendações da consultoria externa, Macroplan, são: (a) realização do desdobramento do Plano Estratégico; (b) otimização dos processos internos; (c) projetos de educação à distância; (d) instituir uma agenda de inovação e desenvolvimento estratégico (MEMÓRIA TÉCNICA E DESCRITIVA, MACROPLAN, 1999).

Por conseqüência destas recomendações, no primeiro semestre do ano de 1999 é dado o início ao desdobramento do Plano Estratégico, levando-se em conta as prioridades institucionais listadas pela Reitoria e com o uso da metodologia de desdobramento das diretrizes.

No encerramento do ano, em ofício Circular 023/99, o Reitor Padre Dr. Aloysio Bohnen encaminha, para toda a comunidade acadêmica, uma edição especial do Jornal da UNISINOS, que apresentava os resultados da pesquisa realizada entre os meses de abril a agosto sobre Clima Organizacional. A coleta de dados atingiu 75% dos 2.208 colaboradores, distribuídos em 62% do corpo docente e 84% do corpo funcional. Alguns indicativos dos

resultados globais indicavam como **pontos fortes**: (a) infra-estrutura e serviços disponibilizados; (9b) identificação com a filosofia de trabalho da UNISINOS; (c) comprometimento baseado no tripé – confiança, orgulho e respeito; (d) imagem da UNISINOS junto à comunidade regional. Como **pontos a melhorar**: (a) organização do trabalho; (b) plano de evolução profissional; (c) políticas de qualificação, capacitação e desenvolvimento; (d) gestão organizacional (JORNAL DA UNISINOS, edição especial, 1999).

[...]as propostas que dizem respeito aos dois grupos, destacam-se as sugestões de revisão de planos, políticas e ações relativas à carreira e à remuneração e de definição das competências necessárias para o exercício das funções[...]Ambos os grupos de profissionais solicitaram maior definição dos indicadores de aproveitamento e do retorno em investimentos em qualificação, capacitação e desenvolvimento. A questão da comunicação e das informações veiculadas também se mostrou prioritária no levantamento, com propostas de realização de diagnóstico objetivando maior eficácia no processo de comunicação da instituição (Jornal da UNISINOS, edição especial, 1999, p.10) [grifo nosso].

Com relação ao que é apontado nesta pesquisa, um dos entrevistados para este trabalho dá o seguinte depoimento com relação ao processo de qualificação.

Mas de qualquer maneira esse movimento de capacitação que fizemos foi um movimento forte que colocou a universidade em um novo patamar, mas não no patamar que ela (UNISINOS) imaginava que ia estar. Para mim essa questão do investimento de capacitação docente, nós temos que aprender ainda, nós fizemos o que tínhamos de fazer, foi importante o movimento, mas não agregou o valor que nós imaginávamos...Vou colocar de outra forma, nós não conseguimos a excelência acadêmica que nos imaginávamos que íamos ter com 85% do nosso quadro de doutores. Entende? Até por que excelência acadêmica tu desenvolve com o tempo. E quer dizer não é com doutores novos que se consegue, nós conseguimos rapidamente ter um índice importante de mestres e doutores, mas não conseguimos, digamos neste mesmo momento colocar a universidade no patamar que nós imaginamos que poderia estar, a gente se superestimou (entrevista AA4, 2004).

Em suma, o sentimento apresentado pela comunidade acadêmica quanto às questões ligadas ao aproveitamento e ao desenvolvimento das competências adquiridas em processos de qualificação formal, também é sentido por um membro da alta administração da UNISINOS, ou seja, que apesar dos indicadores demonstrarem um grande avanço nas questões de titulação e qualificação docentes e de técnico-administrativos, a universidade ainda não dá conta de demonstrar um diferencial para a comunidade externa.

O primeiro semestre do ano de 2000 passa a ser o da operacionalização e desdobramento do Planejamento Estratégico, cujo objetivo era o de efetivamente colocar em prática o que tinha sido planejado. Uma das inovações é a implantação do sistema PLANEST

on line , que através de um *drive* (p) específico na intranet é possível acessar e se atualizar com relação à gestão estratégica em tempo real. Um dos desafios deste desdobramento do Plano Estratégico é o uso efetivo de itens de controle e de indicadores de resultado.

Porém, durante este processo afluíram algumas questões que necessitam de maior discussão e efetivo posicionamento. Uma delas diz respeito ao esforço que tem sido feito para gerar um processo de descentralização da tomada de decisão na UNISINOS. Neste sentido, ainda existem questões a serem resolvidas e ajustes necessários, como uma ampliação da participação dos docentes e coordenadores, revisão da Reconfiguração Organizacional realizada em 1995 e o excesso de burocracia (normas e procedimentos de gestão). Outro ponto a ser mencionado diz respeito à questão da inovação, seja de produtos e/ ou serviços. Como a UNISINOS tem se posicionado como uma organização que deseja ser competitiva no setor em que atua seria necessário intensificar seu posicionamento em termos de diferenciação, qualificação e sustentabilidade e as inovações substanciais precisam vir da graduação e da criação de novos cursos, porém em um paradigma diferente do apresentado até então (DOCUMENTO INTERNO DE TRABALHO, 2000).

Estas constatações são corroboradas por um estudo realizado por GIANOTTI (2000), que ao identificar os principais fatores que intervêm na elaboração, no desdobramento, na avaliação e na implementação do plano estratégico desenvolvido numa instituição de ensino superior, conclui seu trabalho dizendo o que segue.

A análise identificou que os segmentos vinculados à atuação gerencial dominam conceitos e procedimentos relacionados ao planejamento estratégico e seu desdobramento, ao contrário do que é verificado nos segmentos professores e funcionários...Mostrou, também, que há pouca clareza na comunicação dos valores e intenções, na perspectiva de atingir os professores e funcionários e que esses não percebem a vinculação dos objetivos estratégicos a metas e recursos financeiros (GIANOTTI, 2000, p.121).

Com este panorama encerra-se o ano de 2000, mas trazendo novas demandas para os anos por virem.

– Os anos de 2001, 2002 e 2003

O ano de 2001 inicia com uma reunião em fevereiro do grupo PLANEST para iniciar a elaboração dos projetos estratégicos definidos a partir do documento Missão e Perspectivas 1999-2004. Como ocorrido nos anos de 1994 e 1995, é novamente dado início ao processo de implementação das ações estratégicas estabelecidas. A palavra-chave capturada dos

documentos para este ano é **“UNISINOS em busca do salto qualitativo”**. Nesta reunião participaram 90 pessoas que compunham o corpo gerencial da UNISINOS.

Em agosto, nova reunião do PLANEST acontece, com a presença de 107 pessoas. Além da apresentação dos resultados até o momento, “repensar é uma palavra que está sendo muito utilizada” (ATA DE REUNIÃO, 10/08/2001, p.1), e neste sentido, os diagnósticos realizados pelos projetos estratégicos apontam a necessidade de utilização de um software ERP, que integrem todas as áreas de gestão da UNISINOS, exigindo para isto o mapeamento dos processos internos²⁴. Aqui, nota-se que o Plano Diretor de Informática, estabelecido em 1987, já não dá conta da complexidade da UNISINOS, exigindo novas soluções para questões referentes a informações e tomada de decisão. A implantação do ERP na UNISINOS acontece atualmente através do Projeto Sinergia.

Um fato relevante é a saída da consultoria Macroplan que aconteceu em comum acordo com a instituição. Neste momento, é inserida uma nova consultoria na UNISINOS, a *Business System*, de São Paulo, com a finalidade inicial de auxiliar no mapeamento dos processos internos. Porém, esta consultoria avança e apresenta, em janeiro de 2002, uma proposta para executar a definição do projeto estratégico e alinhamento das ações projetadas para 2002, sendo aprovada sua proposta de realização de um novo diagnóstico do Planejamento Estratégico da UNISINOS, feito para o período de Abril de 2001 a Abril de 2002. Depoimento de um membro da Alta Administração coloca como aconteceu a inserção desta consultoria na UNISINOS, e o seu auxílio no reposicionamento estratégico da mesma.

O final do ano de 2001 consolida de vez o processo iniciado em 1986. A avaliação da Pró-Reitoria de Desenvolvimento confirma isto.

Após dez anos de gestão orientada pelo exercício do Planejamento Estratégico, a UNISINOS, está pronta para um novo salto qualitativo, induzido pelo aumento do nível de exigência e expectativa da comunidade interna e pelas mudanças positivas de cenário, no que se refere à oferta de Ensino Superior no RGS. Neste contexto, está se processando, de modo informal, a revisão dos papéis das alçadas de poder e responsabilidade, ficando cada vez mais claro que a direção estratégica é uma função da Reitoria e não se preenche pela existência de um órgão denominado Diretoria de Estratégia (BOLETIM INFORMATIVO, 2001, p.46).

²⁴ Conforme dados coletados no site da UNISINOS, este trabalho de mapeamento de processos iniciou em julho de 2001, onde foram identificados 11 mega-processos, 80 processos prioritários, 441 sub-processos e 1900 transações de negócios. Colaboraram para este estudo 150 pessoas.

No ano de 2002, a Sociedade Mantenedora da UNISINOS, Antônio Vieira, confirma o nome do atual Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnen, para o seu quinto mandato à frente da Reitoria²⁵ da UNISINOS. A palavra-chave deste ano é **“busca da renovação da UNISINOS”**, isto porque um novo reposicionamento estratégico é gerado, trazendo novas perspectivas de flexibilidade, agilidade e inovação para a instituição.

Como dito anteriormente, a Reitoria da UNISINOS, acata as proposições da nova consultoria, *Business System*, e qualifica o seu processo de Planejamento Estratégico, com a explicitação do seu escopo estratégico, da redefinição da metodologia utilizada para o Planejamento Estratégico, da proposição de novos critérios para a composição dos grupos de trabalho e do estabelecimento de metas e prazos mais ajustados, com vistas a proporcionar maior nível de inovação e agilidade (RELATÓRIO DE ATIVIDADES, 2002).

De março a maio de 2002, a Alta Administração da UNISINOS decide reposicionar o seu Planejamento Estratégico em termos de três princípios norteadores que passam a incorporar todas suas ações até o ano de 2006, sendo estes: (i) Desenvolvimento Regional; (ii) Transdisciplinariedade; (iii) Educação por toda a vida. Os nove projetos estratégicos do ano de 2001 precisaram ser realinhados, gerando agora treze projetos de orientação estratégica. Para tanto, explicitou cinco premissas orientadoras das estratégias para desenvolvimento dos programas e projetos: solidarismo; subsidiariedade; compromisso com o desenvolvimento regional; colaboração interinstitucional; implementação de áreas de conhecimento com projeção nacional e internacional. A metodologia utilizada não é mais o desdobramento das diretrizes e sim a gestão de projetos, composta por um comitê executivo; por patrocinadores; líderes; equipes de projeto; equipe de facilitação e comunicação.

No término do ano de 2002, o Reitor faz a seguinte avaliação.

Há mais de uma década, a comunidade da UNISINOS está aprendendo a construir o futuro, qualificando as decisões do presente em função das diretrizes formuladas no processo de planejamento estratégico. Nesse sentido, 2002 ficou marcado como o ano em que aproximamos as marcas temporais que usualmente separam a fase do planejamento e a fase de execução (UNISINOS em Revista, 2003, p.3).

Desta forma, o início do ano de 2003, tem na palavra-chave **“o vôo da transformação”** o que melhor exemplifica os acontecimentos deste término de fase na

²⁵ A nova Reitoria foi empossada em janeiro de 2002, para o quadriênio 2002-2005. Sua equipe era composta pelo Vice-reitor, Padre Dr. Marcelo Aquino; Pró-Reitor de Ensino e Pesquisa, Pe. Pedro Gomes; Pró-Reitora de Desenvolvido, Emi Santini Saft; Pró-Reitor de Administração, Ludger Teodoro Herzog; Pró-Reitor Comunitário e de Extensão, Vicente de Paulo Sant'Anna.

UNISINOS. Se o ano de 2002 marcou importantes transformações no conceito de Universidade, através da UNICIDADE, a UNISINOS passou a desenhar eixos institucionais que começam a balizar o curso do seu crescimento.

No primeiro semestre de 2003, inicia-se a implantação do projeto ERP, sob o nome de projeto Sinergia, bem como a operacionalização dos projetos estratégicos. Recebeu também o troféu Bronze do Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP) pelo reconhecimento do seu sistema de gestão.

Em novembro de 2003, a UNISINOS anuncia uma nova etapa do seu projeto de transformação institucional, com mudanças na lógica organizacional e gerencial. As principais mudanças que ocorreram foram as seguintes: (a) extinção das Pró-Reitorias e dos Centros de Ensino, Pesquisa e Extensão; (b) a Reitoria passa a ser constituída pelo Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitor Acadêmico e Pró-Reitor de Desenvolvimento; (c) No nível hierárquico abaixo da Reitoria, vêm quatro Unidades Acadêmicas, graduação, pós-graduação e pesquisa, educação continuada e pró-Educação, contando com os serviços de três unidades de apoio, recursos humanos, finanças e informações e marketing. O principal objetivo desta mudança foi de dotar a Universidade de uma maior descentralização das decisões, eliminando a demora entre os vários níveis hierárquicos e aproximar a comunicação entre as áreas de linha de frente e a alta administração.

4.4 Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem Organizacional na Trajetória de Mudanças da Unisinos

*“A Universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento”
(BOAVENTURA SANTOS, 1996, p.225)*

Esta seção busca identificar e analisar a apropriação e a assimilação de práticas e processos sistemáticos, formais e informais, do fenômeno da Aprendizagem nas Organizações, bem como os elementos facilitadores e dificultadores deste processo, em decorrência da mudança organizacional anteriormente relatados, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003, na UNISINOS, segundo a percepção da Alta e Média Administração.

Na construção desta seção, privilegiou-se a escolha de entrevistas em profundidade, que seguiram um roteiro semi-estruturado, tornando possível capturar as percepções dos grupos de sujeitos envolvidos neste processo, contribuindo para um melhor entendimento sobre perspectiva histórica anteriormente relatada e sua inter-relação com o fenômeno da Aprendizagem nas Organizações, em uma dimensão coletiva.

4.4.1 A visão da Alta e Média Administração frente aos processos e práticas sistemáticos, formais e informais, de Aprendizagem Organizacional decorrente da trajetória de mudanças na UNISINOS

A Alta e Média Administração da UNISINOS era composta pela Reitoria, Pró-Reitorias, Diretorias e Coordenações subordinadas às Pró-Reitorias, até o ano de 2003. Foram considerados para este estudo, 04 sujeitos entrevistados da Alta Administração e 05 sujeitos entrevistados da Média Administração, perfazendo um total de 09 entrevistas. Seus posicionamentos foram agrupados em cinco categorias de análise: dimensão individual da aprendizagem, modelos mentais, aprendizagem organizacional, memória organizacional e aprendizagem informal. Estas categorias representam a percepção deste grupo com relação à trajetória de mudanças organizacionais desencadeadas a partir de 1986 e sistematizadas até o ano de 2003. Não foi possível dividir estas percepções por fases da mudança, como descritos nos capítulos cinco e seis, pois os sujeitos entrevistados dificilmente fazem esta distinção, pois consideram as suas percepções inseridas dentro de uma prática organizacional histórica, influenciada pelo passado organizacional, mas com contribuições para seus momentos atuais. O quadro 17 apresenta uma síntese destas categorias.

| Dimensão | Grupo De Análise: Unisinos – Alta E Média Administração |
|--|---|
| Processos e Práticas – Formais e Informais – de Aprendizagem | Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem |
| | IC1: Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças IC2: Contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem IC3: Construção de sentidos (<i>sensemaking</i>) sobre o processo de aprendizagem |
| | Categoria de Análise: Modelos Mentais |
| | IC1: Faltou um maior alinhamento entre o discurso da mudança e a ação praticada na UNISINOS IC2: O processo participativo propiciou o compartilhamento de modelos mentais |
| | Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional |
| | IC1: Processo <i>botton-up</i> de novas idéias e práticas de trabalho na 1ª fase da mudança IC2: Processo <i>top-down</i> de novas idéias e práticas de trabalho na 3ª fase da mudança IC3: Ciclo de Aprendizagem: articulação entre reflexão e prática IC4: Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional IC5: Ocorrência de aprendizagem em grupo IC6: Falta tornar-se uma “Instituição que Aprende” |
| | Categoria de Análise: Memória Organizacional |
| | IC1: Geração de memória organizacional tangível IC2: Geração de memória organizacional intangível – memória viva IC3: A memória histórica da organização não tem relevância |
| | Categoria de Análise: Aprendizagem Informal |
| | IC1: Existência de uma rede informal de aprendizagem IC2: Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem IC3: Papel dos grupos Informais na mudança organizacional |

Quadro 21: Sinopse da Dimensão Processos e Práticas Sistemáticos – Formais e Informais – de Aprendizagem - UNISINOS

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, apresenta-se cada categoria de análise. O objetivo, neste momento, é apresentar e comentar o significado dos DSC, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados. Cabe ressaltar que a aprendizagem individual está imbricada na aprendizagem organizacional e que, muitas vezes é difícil delimitar as fronteiras entre um tipo e outro, como se verifica na seguinte fala:

O processo de aprendizagem individual ele acontece quase que ao mesmo tempo, parece, com o processo de aprendizagem da organização, onde a partir do que vai se construindo a gente também vai repensando o lugar da gente na organização e inclusive a carreira da gente na organização (UA2).

Cabe ressaltar que este depoimento é convergente com os estudos sobre Aprendizagem Organizacional (FIOL e LYLES, 1983; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995; KIM, 1998) que já constatavam que ela é uma articulação entre os níveis individual, grupal e organizacional, indicando a complexidade e a estrutura multifacetada deste fenômeno nas organizações.

– **Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem**

Os dados coletados e categorizados, demonstraram que este grupo associa a dimensão individual da aprendizagem, em três IC, sendo elas: (1) Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças; (2) Contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem e; (3) Construção de sentidos (*sensemaking*) sobre o processo de aprendizagem.

Este grupo é formado por gestores, que tiveram um papel ativo na trajetória de mudanças da UNISINOS e como a instituição estava (re) desenhando-se para a criação de um novo conceito de universidade, na busca de excelência de ensino e de gestão, este grupo precisou mobilizar processos de aprendizagem que contribuíssem para a gestão da UNISINOS, incluindo aqui a sua educação e o desenvolvimento gerencial (FOX, 1997).

Ao longo de suas carreiras na UNISINOS, especialmente, a partir de 1986, este grupo identificou diferentes formas de aprendizagem (cursos, seminários, estudos individuais e em grupo, novas “leituras” da realidade institucional), que proporcionaram uma ampliação de suas competências e qualificações, havendo uma mobilização das dimensões de saber-fazer, saber-agir e saber-ser (LE BOTERF, 1999; ZARIFIAN, 2001) onde não era suficiente a qualificação formal para o cargo, mas também a adoção contemporânea da noção de competência (LEVY-LEBOYER, 1996). Esta constatação está em consonância com estudos sobre aprendizagem de adultos, que procuram autodirecionar suas experiências de aprendizagem “em problemas com significado para situações reais vividas e que o resultado

da sua aprendizagem tenha aplicação imediata” (BROOKSFIELD, 1986, p.31). Porém, apesar de ter havido uma ampliação das competências e qualificações dos gestores da UNISINOS, o estudo de Dall’Agnol (2004), avança na indicação de lacunas existentes entre as competências gerenciais necessárias aos gestores e as diagnosticadas atualmente na UNISINOS.

O processo de aprendizagem também emerge de uma perspectiva social e isto pode ser constatado na segunda idéia central, o contexto da aprendizagem. Esta perspectiva focaliza a maneira pela qual os aprendizes atribuem significados a suas experiências no local de trabalho (EASTERBY-SMITH e ARAUJO, 2001), mediados pelo processo comunicacional (RICHTER, 1998). Evidenciou-se que este grupo compreende seu processo de aprendizagem através de uma relação dialética de ação e reflexão da aprendizagem, ou seja, há um reconhecimento de que a UNISINOS propiciou um contexto favorável à aprendizagem, principalmente, através de espaços e processos de participação deste grupo nas discussões e tomadas de decisão nas mudanças ocorridas, “a partir do Planejamento Estratégico” (UA4).

Este tipo de aprendizagem é denominado por Fox (1997) de aprendizagem situada, ou seja, a aprendizagem do adulto vai acontecendo por intermédio da colaboração com os outros, num processo contínuo de desenvolvimento de habilidades, aquisição de conhecimento e reflexão das suas experiências.

Assim, tanto as experiências vividas quanto o contexto social e cultural propiciaram a este grupo uma construção de sentidos (*sensemaking*) sobre o seu processo de aprendizagem e o processo de aprendizagem organizacional, funcionando de maneira cartográfica, ou seja, na construção de mapas mentais individuais, sendo que Weick (1995) coloca que é como as pessoas estruturam o que desconhecem, que neste caso serve para a compreensão, comprometimento e motivação deste grupo para com as mudanças na UNISINOS. A construção de significados, por este grupo, relaciona-se principalmente com a ampliação do seu entendimento do que é uma organização do tipo IES, da sua estrutura formal e também informal, obtendo assim uma percepção sistêmica da UNISINOS e da sua necessidade de promover a mudança organizacional “como uma questão natural e de sobrevivência também” (UA3).

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

A transformação e o compartilhamento de modelos mentais sobre o processo de mudanças organizacionais na UNISINOS ficou comprometido, segundo a percepção da maioria dos sujeitos entrevistados deste grupo, pelo *gap* entre o discurso da mudança e a ação efetivamente praticada no dia-a-dia, identificada por Argyris (1992) como a teoria esposada e

a teoria-em-uso na organização.

Se, por um lado, existe a construção de sentidos (*sensemaking*) individual sobre o processo de mudanças da UNISINOS, por outro lado, há a dificuldade para a sua transformação em uma construção coletiva no âmbito organizacional. Alguns trechos destacados das entrevistas confirmam isto.

“[...] é um discurso coerente com as intenções e uma dificuldade de transformar intenções em realidade” (AA2).

“[...] nós não conseguimos até hoje ainda fazer um alinhamento mais forte isso é entre estratégia e execução” (AA4).

“[...] eu me pergunto até que ponto, esse discurso oficial da Universidade não está repercutindo também em sala de aula” (UA5).

As manifestações da teoria esposada e da teoria-em-uso parecem ganhar plena expressão em situações que envolvam propostas de mudança organizacional, onde por um lado os envolvidos no processo precisam se comprometer com as decisões tomadas e estratégias adotadas e, por outro lado, existe a história organizacional de trabalho, os costumes, os valores e princípios que conferem à ação gerencial uma lógica e coerência (SOUZA, 1998). Assim, o que este grupo percebe é que o discurso das mudanças na UNISINOS expressa claramente as intenções da Alta Administração, atuando “[...] como uma explicitação das intenções e de um estímulo para se chegar lá” (AA3), mas na sua implementação, a ação organizacional e prática gerencial, ficava desalinhada, ou seja, havia uma teoria esposada e outra teoria-em-uso utilizada no dia-a-dia da UNISINOS.

Por fim, este grupo também relaciona uma outra IC a esta categoria, que diz respeito ao processo participativo instaurado a partir de 1986 e que proporcionava ‘negociação e consenso’ (UA2) sobre o curso das mudanças.

– **Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional:**

Nesta categoria de análise observou-se que o grupo UNISINOS evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças, através de seis ICs, a saber: (1) Processo *botton-up* de novas idéias e práticas de trabalho na 1ª fase da mudança; (2) Processo *top-down* de novas idéias e práticas de trabalho na 3ª fase da mudança; (3) Ciclo de aprendizagem: articulação entre reflexão e prática; (4) Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais

propiciou aprendizagem organizacional; (5) Ocorrência de aprendizagem em grupo e; (6) Falta tornar-se uma “Instituição que Aprende”.

A idéia chave em que houve a maior incidência de depoimentos para compor o DSC foi a terceira. Este grupo identificou uma melhoria nas ações e resultados da UNISINOS ao longo da trajetória de mudanças, principalmente com a geração de novas competências instaladas e no repensar dos seus sistemas administrativos, advindos do exercício do Planejamento Estratégico, no qual evidencia-se uma aprendizagem de ciclo duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) e de aprendizagem sistêmica (CHILD e FALKNER, 1998), pois foram propiciados espaços para repensar os sistemas da instituição, não havendo somente estímulos-resposta às mudanças propostas, mas envolvendo mudanças nos conceitos até então utilizados pela UNISINOS. Algumas das atividades citadas por este grupo, que facilitaram o processo de aprendizagem organizacional, foram o aprendizado com os projetos colocados em prática, através do “aprender fazendo, experienciando” (AA2) e também do aprendizado com os exemplos de outras instituições.

Porém, há um indicativo por parte dos entrevistados de que se a UNISINOS aprendeu, ela não sabe dizer claramente como isto aconteceu, denotando a falta de um processo de deuterio-aprendizagem (BATESON, 1972; ARGYRIS e SCHON, 1996), ou de aprendizagem de ciclo triplo (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) observado na IC 6, ou seja, que este processo pudesse estar inserido na gestão da UNISINOS como um sistema de aprendizagem organizacional, indicando para o nível gerencial o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido.

Um dos fatores elencados que contribuíram positivamente para a aprendizagem sistêmica foi a interação e o aprendizado em grupo (IC 4 e IC 5), onde este grupo refere-se basicamente a trabalho em equipes interdisciplinares, colaboração mútua e participação em projetos da instituição. Foram citados alguns espaços institucionais, como por exemplo, os seminários Desafios da Mudança, os projetos estratégicos e o grupo PLANEST, colocados à disposição da comunidade acadêmica, para a promoção de uma legítima socialização e externalização do conhecimento (NONAKA e TAKEUCHI, 1997) na construção do conhecimento no processo de mudanças.

Por fim, este grupo apontou que na fase iniciação (cap.5), a geração de novas idéias e práticas de trabalho emergiam em um processo de interação e aprendizado no sentido *bottom-up*, ou seja, a construção do processo de mudanças ia literalmente formando uma espiral de criação do conhecimento e aprendizagem (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), passando por

processos de conversão do conhecimento do nível individual para o organizacional, o depoimento a seguir expressa este processo.

“[...] perceberam a necessidade de fazerem uma UNISINOS diferente, normalmente uma conversa em pequeno grupo, depois vai aumentando, como atirar uma pedrinha no lago, e a percepção vai justamente aumentando nestes círculos concêntricos” (UA3).

Já na terceira fase, a da institucionalização, o processo começou a ficar restrito ao nível gerencial, e o processo de surgimento de novas idéias e práticas de trabalho vinha no sentido *top-down*, que se por um lado demonstrava a profissionalização da gestão universitária, conforme este depoimento “[...] deixou de ser um trabalho que eu chamo de voluntário” (AA2), por outro lado, há um certo desconforto institucional por ter rompido com a lógica utilizada até então, de construção coletiva da aprendizagem.

– **Categoria de Análise: Memória Organizacional**

O conhecimento documentado, consultado e seguido pela organização é uma das formas pela qual se manifesta a aprendizagem organizacional, que neste caso, pode ser independente do conhecimento individual dos seus colaboradores (PROBST e BUCHEL, 1997; DAFT e WEICK, 1984). Diversos autores reconhecem que memória e aprendizagem organizacional estão intimamente relacionada (WALSH e UNGSON, 1991; GARVIN, 1993; ARAÚJO, 1998; TERRA, 2003). Assim, falar sobre memória organizacional em uma IES transcende aos seus aspectos legais e burocráticos.

Quando questionados sobre a memória da organização, sete sujeitos deste grupo associaram-na a aspectos tangíveis (IC 1), expressa em documentos, rotinas e procedimentos da instituição e sob a guarda do Arquivo Central. Com relação à memória intangível (IC2), que traz além do compartilhamento dos aspectos tangíveis, histórias e narrativas que contribuem para que a instituição construa significados compartilhados, expressados por modelos mentais coletivos, há o reconhecimento da sua existência, chamada de memória viva, porém sem uma sistemática para aprender com a experiência passada e acumulada (WALSH e UNGSON, 1991). Este é um dos pontos frágeis apontados por este grupo, com relação à trajetória de mudanças na UNISINOS, evidenciados na IC 3, sobre a pouca relevância da memória histórica como facilitadora do processo de aprendizagem organizacional.

– **Categoria de Análise: Aprendizagem Informal**

A abordagem das práticas informais combinando-se com as formais mostram-se relevantes para a compreensão da dinâmica organizacional (BITENCOURT e SOUZA, 2003).

Para Groat (1997) a organização informal está inserida na vida organizacional, porém, muitas vezes, ela é subestimada como um elemento importante para as práticas gerenciais. Assim, esta categoria de análise exprime o entendimento deste grupo sobre a importância e relevância da aprendizagem informal, para a assimilação e apropriação de processos e práticas de Aprendizagem Organizacional, na trajetória de mudanças da UNISINOS.

Este grupo identificou três idéias-chaves relacionadas com esta categoria, sendo elas: (1) Existência de uma rede informal de aprendizagem; (2) Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem e; (3) Papel dos grupos informais na mudança organizacional.

Corroborado pelo estudo de Bound e Middleton (2003) identificou-se a existência de uma rede informal de aprendizagem, apontada por este grupo. Esta rede funcionava informalmente no local de trabalho, ajudando a esclarecer e gerar idéias sobre o processo de mudanças ou auxiliando nos processos de tomada de decisão. Além disto, evidenciou-se também o que um entrevistado (UA5) chamou de mini-clubes, que proporcionava integração entre os gestores administrativos da UNISINOS. Esta rede produzia conhecimento local sobre um determinado assunto (BROWN e DUGUID, 2001) e tinha um tipo de relacionamento mais “solto” do que se fosse uma Comunidade de Prática.

Contudo, a IC2 destaca a pouca relevância que a instituição dá aos espaços informais de aprendizagem. Se, por um lado, este grupo reconhece a existência e importância destes espaços para a reflexão do que se estava vivendo na UNISINOS, consolidando ainda que tacitamente, os novos conhecimentos a serem adquiridos na trajetória de mudanças, estes espaços não eram reconhecidamente tão legítimos quanto os espaços formais. Os espaços informais, citados por este grupo eram a rádio-corredor, encontros no final do dia de trabalho (*chopes*) e algumas praias do litoral. Assim, ao invés destes espaços serem considerados como mais um canal de interação e relacionamento (GROAT, 1997) nos processos de aprendizagem, eles eram vistos como uma substituição aos espaços formais existentes dentro da instituição.

Condizente com a IC2, a IC3 revela que os grupos informais acabavam não ocupando um papel de relevância na estrutura organizacional da UNISINOS. Seja por eles “não procurarem ocupar o lugar que poderiam” (AA1) ou porque a UNISINOS “não valorizava estes grupos” (AA2 e UA1), mesmo que, em determinados momentos, quando iam surgindo resistências ao processo de mudança “se chamava vários deles para participar” (AA3). Por representarem um poder diferenciado dentro da estrutura hierárquica, este grupo diz que os gestores da UNISINOS até os reconhece, mas “ainda não aprenderam a lidar e

aproveitar” (UA3) as contribuições que estes grupos poderiam agregar à Instituição. Groat (1997) coloca que os grupos informais trazem benefícios para a organização à medida que burilam os canais de comunicação formal e geram impactos motivacionais positivos, para as pessoas nos seus locais de trabalho. Assim, é saudável reconhecer que estes grupos representam um elemento complementar à organização formal.

4.4.2 Elementos Facilitadores e Dificultadores deste processo

Os elementos facilitadores relacionam-se, especificamente, à assimilação e à apropriação de processos e práticas, formais e informais, de Aprendizagem Organizacional. Merriam e Caffarella (1991) e Antonacopoulou (2001) colocam que poderá existir na organização um ambiente propício ou não à aprendizagem, sendo estes fatores de ordem pessoal ou organizacional. Desta forma, estes elementos não serão apresentados como pessoal ou organizacional, pois se acredita que tanto os de ordem pessoal quanto os de ordem organizacional estão literalmente imbricadas entre si, numa perspectiva multinível, no caso deste estudo, no nível dos grupos e da organização como um todo.

– Elementos facilitadores do processo de Aprendizagem Organizacional

A apresentação dos elementos que facilitaram o processo de Aprendizagem Organizacional deste grupo se dará por ordem decrescente de citações, segundo as entrevistas realizadas com estes sujeitos.

1) Os espaços organizacionais propiciaram a participação e a aprendizagem

Quase a totalidade do processo de mudanças organizacionais, descrito no capítulo 5 deste estudo, evidenciou que a UNISINOS proporcionou espaços de participação para sua comunidade acadêmica e estes espaços foram destacados por seis, dos nove entrevistados, como relevantes e importantes para o seu processo de aprendizagem e da organização como um todo. Os depoimentos abaixo reforçam este elemento facilitador.

“Quando a comunidade percebeu que nós estávamos construindo o futuro da Unisinos com a colaboração deles e que cada um tinha um espaço para se manifestar, o trabalho deslanchou e isso para mim é o principal aspecto que nos diferencia de outras instituições” (AA2).

“Fundamentalmente a participação, muito trabalho em equipe” (AA3)

“[...] a participação era livre, as pessoas se envolviam. [...] acho que o que mais marcou é que tu tens pessoas que querem participar, que querem ter espaços de participação e eles batalham por esses espaços né? Acho que isso foi muito importante” (UA4)

Através da troca e das discussões decorrentes destes espaços de participação, a comunidade acadêmica, socializava o conhecimento sobre as mudanças e a necessidade de aprender. Este elemento facilitador é confirmado pelos estudos de Antonacopoulou (2001), identificando a necessidade da organização criar um ambiente propício à aprendizagem.

2) A Liderança da Alta Administração no processo de mudanças

Um dos pilares e agentes de mudanças na trajetória da UNISINOS foi seu atual Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnenn. Desde seu primeiro mandato à frente da instituição, ele foi o promotor e provocador das grandes mudanças organizacionais (capítulo 5). Os sujeitos entrevistados deste grupo reconhecem que a liderança foi um elemento decisivo para o processo de aprendizagem. Em uma IES existe um pressuposto de que além de competência gerencial para quem ocupa cargos diretivos, para ser legitimado por seus pares, também necessita com que haja vínculos sociais estabelecidos (TOLFO, 2004), ou seja, o caráter da liderança faz com que a comunidade acadêmica identifique na figura do líder, uma pessoa reconhecida, intelectualmente e gerencialmente, para a condução das mudanças, obtendo assim o aceite implícito da comunidade acadêmica sobre sua liderança na condução de processos de mudança e aprendizagem organizacional.

3) Abertura ao novo

Complementando os dois elementos citados acima, os entrevistados observaram que havia um clima organizacional “não de dirigismo” (AA1), mas sim “de abertura e para se falar abertamente” (AA4). Isto gerou sentimentos positivos quanto à aprendizagem, seja na dimensão individual ou coletiva, pois as discussões, a não concordância e a crítica foram veículos aceitos como parte do processo. Assim, este elemento auxiliou a aprendizagem gerencial deste grupo, pois ao serem expostos a práticas organizacionais não familiares, no caso do Planejamento Estratégico, eles não foram forçados a aprender, mas sim engajados e comprometidos no processo (ANTONACOPOULOU, 1999, 2001; LLOYD, 1990).

4) Identificação pessoal com a identidade organizacional

O sentimento de ‘pertencer à UNISINOS’ (UA2) é muito forte, fazendo com que a comunidade acadêmica aderisse ao processo de mudanças e se comprometesse com seus desdobramentos. A associação entre aprendizagem e identidade organizacional, envolverá

modificações na forma de como os colaboradores se relacionam com esta identidade, formada pelas crenças e valores organizacionais (BROWN e STARKEY, 2000), pois se as práticas passadas constituíram-se da definição coletiva sobre esta identidade UNISINOS, a sua variação implicará necessariamente em variações nisto, para que efetivamente ocorra uma aprendizagem de ciclo duplo (ARGYRIS, 1992).

Isto acabou acontecendo quando teve que ser mudada a cultura da UNISINOS, com relação ao seu posicionamento no mercado, pois “não é por ela ser universidade que deve se isentar de estar no mercado, fazer propaganda [...] e isto também foram novas aprendizagens para o ambiente interno da UNISINOS” (AA3), quando a comunidade acadêmica precisou construir novos significados de sua relação com a instituição e sobre sua nova identidade institucional.

– Elementos dificultadores do processo de aprendizagem organizacional

Os aspectos organizacionais, pessoais, sociais, culturais e políticos não só facilitam a aprendizagem como também podem a inibir (ANTONACOUPOULOU, 1999 e 2001). Argyris (1992) denominou de rotinas defensivas, as limitações pessoais ou organizacionais o que seria também um fator que dificultaria a aprendizagem nas organizações. De modo semelhante serão apresentados os elementos dificultadores por ordem decrescente de citações, segundo a percepção dos sujeitos entrevistados.

- 1) Os sistemas organizacionais, incluindo burocracia, regime de trabalho docente, falta de foco da gestão e o processo participativo.

Os sujeitos entrevistados manifestaram que a burocracia da universidade é um elemento dificultador, pois ele cria “feudos” na organização do trabalho, na divisão dos papéis e responsabilidades de cada um dentro da UNISINOS, fazendo com que a comunidade acadêmica não esteja em permanente estado de aprendizagem para as mudanças, pois o que a UNISINOS queria era que as pessoas “aceitassem que as respostas não eram definitivas e que as soluções eram provisórias” (AA1). Outro fator relevante é o regime de trabalho do corpo docente, formado na sua maioria por professores horistas e este professor tem uma participação muito pontual (AA1) e muitas vezes não se predispunha a vir fora do seu horário de trabalho para participar dos grupos de trabalho decorrentes da trajetória de mudanças (AA3), assim, o processo de aprendizagem ficava restrito à comunidade acadêmica mais presente (diurnamente) na UNISINOS.

Outro elemento apontado é a falta de foco, caracterizada por dar tempo para

discussão e participação, mas também para se disciplinar para a execução das mudanças (UA1; UA3), pois “[...] se discutia muito e se fazia pouco e as discussões eram eternas [...]” (UA1). Outro exemplo dado é com relação à política de capacitação docente, que gerou um aprendizado interessante, porém faltou à UNISINOS ver “[...] o que faria com essas pessoas quando voltarem?” (UA3). Por fim, se por um lado o processo participativo efetivamente propiciou aprendizagem, ele também dificultou, justamente por ser um processo mais demorado, pois as construções coletivas vão se realizando no sentido *botton-up*, no sistema organizacional e a tomada de decisão e negociação, por envolver vários atores anda num tempo mais lento do que se apenas um pequeno grupo tomasse decisões.

Alguns elementos apontados neste item dizem respeito à própria característica complexa de uma IES do segmento privado; principalmente, a relacionada ao regime de trabalho do corpo docente. Estruturas hierárquicas centralizadas e o excesso de controle e planejamento (DODGSON, 1993; MORGAN, 1996) acabam por não dar espaço à aprendizagem organizacional, obstruindo-a dentro da complexidade organizacional de uma IES.

2) Tamanho da UNISINOS e o processo de comunicação interna e prática do feedback

Por ser uma organização com quase 2.000 funcionários, entre docentes e técnico-administrativos, o porte da UNISINOS, dificultou que a mudança chegasse a todos os Centro de Ensino na mesma forma e conteúdo. Um dos entrevistados diz que “temos muitas culturas aqui dentro, temos segmentos que estão sob a responsabilidade de pessoas que vivenciaram sua trajetória de carreira toda na UNISINOS e outras que estão chegando” (AA1) e para se atingir todos no mesmo tempo e espaço era difícil e as mudanças acabavam “não entrando no sistema circulatório da UNISINOS” (AA3) sendo difícil realizar determinadas aprendizagens sobre o processo. Com isto, ficava prejudicada a prática do *feedback* sobre o processo de mudança e aprendizagem, porque muitas vezes, “o erro não era visto como uma oportunidade” (AA4) e a falta de correção no processo muitas vezes impedia com que houvesse mais aprendizagem de ciclo duplo e triplo (ARGYRIS e SCHON, 1996).

3) Excessiva crítica do ambiente acadêmico

Por sua força de trabalho, com um alto nível de escolaridade e congregar diversas carreiras e formações, o ambiente acadêmico por si só é um local onde se manifestam vários tipos de idéias, ideologias e formas de pensamento. Como ponto complementar, a comunidade acadêmica realiza um ato dialogal muitas vezes questionando ou validando quem profere a

palavra e se inscreve como interlocutor dentro de um processo de mudanças. No caso da UNISINOS, os entrevistados dizem que “poderiam ter andado mais rápido [...] mas nosso excesso de crítica conosco dificulta um pouco” (AA4) e quando ela “vira manobra de resistência, acho que para dificultar tu critica por ideologia ou por motivos pessoais” (UA3), porém dificulta a mobilização para mudança e aprendizagem.

4.5 Conclusões Acerca da Articulação entre Mudança e Aprendizagem na Unisinos, Segundo a Visão da Alta e Média Administração

Dado que este estudo está orientado por uma abordagem longitudinal e multinível, este capítulo teve por objetivo contextualizar os processos de mudança organizacional ocorridos na UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003 e identificar e analisar a apropriação e assimilação de processos e práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional, por parte da Alta e Média Administração da instituição estudada. Desta forma, além das considerações e análises já realizadas ao longo deste capítulo, cabe ainda mais alguma consideração.

Pela contextualização apresentada até o momento, pode-se inferir que a gestão da UNISINOS passou de uma gestão de curto prazo e voltada para o seu ambiente interno, para a construção de um novo conceito de universidade, que neste caso pautou-se por alguns aspectos como a liderança do Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnen, pela profissionalização da gestão universitária, pelo desenvolvimento de novas competências organizacionais, pelo processo de aprendizado, pela democratização e descentralização da tomada de decisão e delineamentos de novos espaços de participação da comunidade acadêmica. O grande ponto de ruptura com seu passado inicia-se pela elaboração do seu Planejamento Estratégico, desencadeador de muitas mudanças organizacionais, principalmente por uma situação de vulnerabilidade ambiental (BALDRIDGE *et al.*, 1977), que a instituição estava passando na década de 80, do século passado.

De uma maneira geral, a UNISINOS evidenciou mudanças organizacionais, sejam elas transformacionais ou incrementais (ROBBINS, 1999). Componentes estratégicos, tecnológicos e comportamentais foram reavaliados e modificados para uma nova situação organizacional desejada, passando distintamente pelas três fases do escopo da mudança, a iniciação, a institucionalização e a implementação. Um espaço de construção coletiva foi instaurado, evidenciando práticas e processos de aprendizagem individual e organizacional,

conforme a percepção dos entrevistados e dos documentos consultados.

Retomando alguns elementos chaves deste processo com vistas a identificar algumas peculiaridades, foi identificado:

4.5.1 Análise da Trajetória de Mudanças Organizacionais da UNISINOS

– Quanto à fase de mudança intitulada iniciação da UNISINOS

- 1) A trajetória de mudanças organizacionais, com a introdução de um novo conceito de universidade, parece relacionar-se em primeiro plano com a profissionalização da administração universitária, mas também, com o desafio de desempenhar um outro papel, ligado a sua própria finalidade de IES (DEMO, 1993), principalmente na revisão e fortalecimento do trinômio “ensino/pesquisa/extensão”;
- 2) O contexto da gestão universitária da UNISINOS estava passando de pouco profissionalizado (SILVA, 1991), onde a maioria dos gestores não tinham preparo e nem formação gerencial para os cargos que assumiam, para uma nova configuração, onde começava a se revisar o seu modelo e formato de administração universitária;
- 3) Neste contexto, há uma perspectiva de revisão no papel do gestor universitário, onde anteriormente prevalecia uma centralização de poder nas mãos da Reitoria, limitando a participação dos demais gestores, para uma situação prevista de gestão colegiada, com compartilhamento de informações e poder, exigindo a mobilização de novas competências gerenciais;
- 4) O processo formal de construção do Planejamento Estratégico da UNISINOS, nesta fase, privilegiou o estabelecimento de estratégias pretendidas (MINTZBERG *et al.*, 2000);
- 5) O exercício coletivo de validação do Planejamento Estratégico proporcionou novos espaços de participação para a comunidade acadêmica, com ênfase na descentralização e democratização dos saberes sobre a gestão da universidade.

Neste sentido, a fase da iniciação, permitiu à UNISINOS estabelecer pressupostos para a construção de um novo conceito de universidade, passando necessariamente pela

profissionalização da administração universitária e pela revisão do modelo de gestão utilizado até o momento. Isto está plenamente adequado com o momento que as IES privadas viviam, principalmente, devido ao declínio do número de matrículas, aumento da concorrência e o crescimento do número de cursos e carreiras oferecidos pelo setor educacional privado (SAMPAIO, 1998). Tratava-se de estratégias de sobrevivência e adaptação à nova realidade.

A introdução de novas idéias e práticas de trabalho foi pautada pelo entendimento de que novos espaços de participação deveriam ser colocados à disposição da comunidade acadêmica. No ambiente educacional, os processos participativos buscam ampliar a qualidade das decisões, a motivação e o comprometimento dos colaboradores e no melhor aproveitamento dos saberes e fazeres institucionais (KARAWEJCZYK, 1998).

– **Quanto à fase de mudança intitulada implementação da UNISINOS**

- 1) Com relação à trajetória de mudanças organizacionais, observou-se uma lacuna temporal entre esta fase e a de iniciação. Becher (1989) chama este fato de hiato de implementação, ou seja, quando existe uma enorme distância entre as formulações e as tentativas de colocá-las em prática. No caso da UNISINOS esta distância temporal foi de sete anos. Ainda com relação a este fato, observou-se que de 1986 a 1992, a UNISINOS não teve um acompanhamento formal de uma consultoria, vindo a se efetivar a contratação da Macroplan somente em 1993;
- 2) Com relação ao modelo e formato da administração universitária preconizada pela UNISINOS nesta fase, observou-se pouca preocupação no que diz respeito à inclusão de dimensões pessoais, simbólicas e políticas (NÓVOA, 1995) no modelo de gestão proposto, restringindo-se a uma dimensão técnica;
- 3) Na implementação do Planejamento Estratégico da UNISINOS, houve êxito com relação à maioria das estratégias pretendidas e que se transformaram em estratégias deliberadas (MINTZBERG *et al.*, 2000). Existia um reconhecimento da importância das estratégias emergentes no contexto estratégico da UNISINOS, porém observaram-se poucos espaços institucionais formais ou informais, para que estas estratégias surgissem;
- 4) O projeto da Reconfiguração Organizacional quebrou a lógica departamental na UNISINOS, preconizada pela Reforma Universitária de 1968, assumindo uma nova configuração administrativa, através do fortalecimento dos Centros de Ensino;

- 5) Identificou-se a utilização de equipes de trabalho como um elemento importante na captura e disseminação destas novas práticas de trabalho (SALISBURY, 2001), que serviram como fonte disseminadora do processo de aprendizagem organizacional.

Na fase de implementação, uma das primeiras constatações diz respeito ao que se chamou de “hiato de implementação” (BECHER, 1989). Para o caso da UNISINOS, todo o processo de mudança organizacional não estava exigindo somente novos aprendizados, mas também todo um processo de desaprendizagem de princípios, orientações e modos de agir (NADLER *et al.*, 1994), e devido à complexidade organizacional de uma IES é necessário desacomodar velhas formas de pensar e agir, tanto na sua estrutura-fim, quanto na sua estrutura-meio, para a introdução de novos pressupostos sobre a gestão universitária que se quer. Um outro elemento, para análise deste hiato, poderia ser o processo participativo colocado em prática na fase anterior que, evidentemente, consumiu muito tempo e, para a obtenção do comprometimento da comunidade acadêmica com as mudanças, haveria uma necessidade de que as ações propostas pudessem ser analisadas sobre diferentes pontos de vista, para a pronta da validação das mesmas.

De forma mais pontual, no que diz respeito aos pressupostos assumidos pela UNISINOS, com relação ao seu modelo de administração universitária, o movimento de implantação de um Planejamento Estratégico com todos os seus desdobramentos institucionais evidencia uma preocupação com a qualidade oferecida pela UNISINOS, seja no ensino de graduação, pós-graduação ou extensão. Acredita-se que as IES vivem uma crise institucional (SANTOS, 1996; GENRO, 2000; FÁVERO, 1989), muitas vezes relacionadas com uma crise de identidade, onde a burocratização e falta de descentralização e autonomia emperra a solução dos problemas.

Porém, o sistema educacional e, mais especificamente, o relacionado com o sistema universitário privado, oferecem novas possibilidades de alternativa empresarial lucrativa, mesmo para as ditas “instituições *for profit*, como é o caso das comunitárias – laicas ou confessionais” (SAMPAIO, 1998, p.51), desta forma, a trajetória de crescimento e inovação da universidade privada revela uma tendência de busca nos sistemas produtivos o atendimento a este requisito, quando pensadas como opção de negócio, na procura de maior competitividade e eficiência. O resultado disto para uma instituição universitária privada seria uma nova relação de forças, onde o econômico deve ser pensado dentro da ética (OLIVEIRA, 1995), para que a universidade privada não seja apenas um instrumento a favor da exclusão e

da miséria do País. Neste sentido, um modelo de gestão universitária deve ser fruto de um compromisso entre a sua estrutura física, administrativa e social (NÓVOA, 1995).

No caso específico da UNISINOS, observou-se quanto ao modelo de administração universitária adotado, a falta de uma inclusão mais proeminente com relação às dimensões que estariam presentes na sua estrutura social, como a questão dos relacionamentos, da comunicação interna, processos de participação efetivos na tomada de decisão, clima organizacional e cultura da instituição e questões relacionadas a poder e política.

Com relação aos processos participativos instaurados na primeira fase, há um redirecionamento para o trabalho em equipe, principalmente, equipes relacionadas com o corpo gerencial da Universidade. Por um lado, se as equipes de trabalho são elementos importantes para o processo de aprendizagem organizacional, não deve ser desconsiderado que grupos e fatores organizacionais estão imbricados das percepções, atitudes e comportamentos individuais, que no caso da UNISINOS, não se restringe somente ao seu corpo gerencial, mas, também, à toda comunidade acadêmica.

– **Quanto à fase de mudança intitulada institucionalização da UNISINOS**

- 1) Com relação à trajetória de mudanças organizacionais, nesta fase observou-se uma teoria esposada, manifesta pela Reitoria da UNISINOS, com relação à sua capacidade de aprender e desaprender, referenciada, principalmente, através do discurso de seus membros e de um valor esposado, de serem uma organização que aprende;
- 2) A institucionalização das mudanças propostas gerou memória organizacional em seus sistemas, estruturas e estratégias, fundamentalmente, relacionadas com a alta administração da UNISINOS, assegurado através do uso de metodologias, princípios e ferramentas de gestão;
- 3) Na institucionalização de ações estratégicas, voltadas essencialmente, para uma agenda de inovação e desenvolvimento estratégico, identificou-se uma dificuldade da UNISINOS em assumir que estratégia é processo e não conteúdo (BIGNETTI e PAIVA, 2001), faltando também nesta fase reconhecer a importância de espaços organizacionais, para o surgimento de estratégias emergentes;
- 4) Apesar do projeto da Reconfiguração Organizacional ser considerado um avanço no que diz respeito à descentralização da gestão acadêmica, encontra

dificuldades em efetivamente colocar em prática esta descentralização, seja pelo excesso de burocracia da UNISINOS ou pela questão da fragilidade da comunicação interna da instituição, para toda a comunidade acadêmica;

- 5) Com relação aos espaços de participação proporcionados para a comunidade acadêmica, na fase de iniciação, observa-se que nesta fase de institucionalização, a participação ainda é desejo, mais do que espaço de conquista (BALLALAI, 1985; DEMO, 1996), pois não existem espaços pré-existentes de participação e sim espaços pensados como um processo contínuo e lento, aonde a comunidade acadêmica vai se apropriando de espaços conquistados pelo compromisso, envolvimento e presença.

Partindo-se do pressuposto de que mudança organizacional é um processo e não um acontecimento (GLATTER, 1995), de que há uma estreita relação entre mudança e processos de aprendizagem deliberada (MACDONALD, 1995) e que as organizações são sistemas complexos e multidimensionais (DAFT, 1984), a fase de institucionalização é onde efetivamente podem ser visualizados os resultados dos esforços empreendidos em uma trajetória de mudanças organizacionais.

No caso da UNISINOS, a construção de um novo conceito de universidade é percebida pelos resultados alcançados, porém, há uma diferença entre a teoria esposada pela Reitoria e a efetivamente praticada, nas suas ações organizacionais. Dall’Agnol (2004) constatou isto, quando aponta a falta de espaços de aprendizagem no processo de desenvolvimento da instituição, principalmente na ampliação da coerência entre o discurso e a prática. Argyris e Schon (1996) defendem que a aprendizagem organizacional acontece quando existem evidências sobre mudanças na teoria em uso da organização e mesmo percebendo algumas evidências, no caso UNISINOS, percebe-se um certo descompasso com relação ao Centro 5 e mais alinhado com relação ao Centro 1.

Na conciliação entre a tensão entre mudança e estabilidade, observou-se pouco tempo para a fase de institucionalização da UNISINOS, pois a partir de 2001 a instituição começa a repensar novamente seus princípios e pressupostos de gestão, em busca de maior flexibilidade e inovação. Infere-se que muito ainda poderia ter sido repensado, nas bases atuais da mudança instaurada efetivamente a partir de 1994, principalmente, no que diz respeito a aprender com os erros e com as experiências passadas, reconhecendo novos espaços de participação para o dialogo e instigar uma maior disposição para aprender, em toda a instituição e não somente com relação ao corpo gerencial.

4.5.2 Análise da Apropriação e Assimilação de Aprendizagem Organizacional Relacionada à Trajetória de Mudanças Organizacionais

Como já observado anteriormente, os sujeitos entrevistados não conseguiram distinguir por fases de mudança, suas percepções com relação à Aprendizagem Organizacional decorrente do processo de mudanças. Assim, procuraram-se evidenciar alguns achados da pesquisa com relação a três dimensões, o processo de aprendizagem pessoal, o processo de aprendizagem organizacional e o processo de aprendizagem informal, inter-relacionado com as cinco categorias descritas anteriormente. De uma forma geral, foi evidenciado:

- **Com relação ao seu processo de aprendizagem, este grupo destaca:**
 - a) Houve uma ampliação de suas competências e qualificações, pois ao longo de suas carreiras de gestores na UNISINOS e, principalmente, após 1986, eles viveram situações que lhes exigiram novos aprendizados;
 - b) O contexto social e cultural da UNISINOS, com as mudanças em curso, proporcionou um aprendizado situado, relacionado especificamente com as demandas da instituição;
 - c) Por fim, as demandas profissionais de aprendizagem, foram mediadas por construções de significados sobre o que é uma IES, como ela funciona (formal e informalmente) e quais seriam os conhecimentos, habilidades e atitudes esperados deste grupo na condução das mudanças.
- **Com relação ao processo de aprendizagem organizacional, este grupo destaca:**
 - a) O compartilhamento de modelos mentais ficou comprometido por haver um *gap* entre o discurso das mudanças e a ação e prática gerencial do dia-a-dia da UNISINOS;
 - b) Evidenciou-se uma aprendizagem de ciclo duplo e aprendizagem sistêmica ao longo da trajetória de mudanças;
 - c) Verificou-se que com os espaços de socialização e participação proporcionados pelas mudanças na UNISINOS, houve aprendizado em grupo, socialização e externalização do conhecimento;

- d) Algumas atividades citadas pelo grupo facilitaram o processo de aprendizagem organizacional, sendo os projetos colocados em prática e a experiência do *benchmarking*;
- e) A geração de novas idéias e práticas de trabalho emergia dos grupos, na 1ª fase da mudança e na 3ª fase eram oriundos do nível gerencial;
- f) Com relação à memória organizacional que foi gerada com a trajetória de mudanças, evidenciou-se pouca relevância com a memória histórica como facilitadora do processo de aprendizagem organizacional;
- g) Por fim, falta uma sistematização do processo de aprendizagem organizacional pela UNISINOS, através da prática de uma aprendizagem de ciclo triplo, inserida no seu modelo de gestão.

– **Com relação ao processo informal, este grupo destaca:**

- a) Apesar da identificação por este grupo de uma rede informal de aprendizagem, observou-se que a UNISINOS, para construir um verdadeiro ambiente de aprendizagem, precisa legitimar os espaços informais, oportunizando-os e valorizando-os na sua prática gerencial.

Há uma perceptível articulação entre mudança e aprendizagem organizacional na visão deste grupo, ora ocorrendo em maior grau de apropriação, ora ocorrendo em menor grau. Retomando estes resultados percebe-se que este grupo identificou vários processos e práticas de aprendizagem organizacional, em decorrência da trajetória de mudanças realizada pela UNISINOS, porém os dois Centros de Ensino (Centro 1 e Centro 5) também demonstram esta articulação entre mudança e aprendizagem com sua inserção na trajetória de mudanças da UNISINOS ? Este questionamento procurará ser respondido no próximo capítulo.

5 INSERINDO OS CENTROS DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS (C5) E DE CIÊNCIAS HUMANAS (C1) NO CONTEXTO DA TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS DA UNISINOS E SUA RELAÇÃO COM PROCESSOS E PRÁTICAS SISTEMÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

*“O candidato a educador precisa saber que a sua profissão não se funda nas coisas inanimadas – máquinas e objetos – mas sim, nas pessoas e nos saberes, que são coisas vivas e fecundas”
(MORIN, 2001)*

Este capítulo procura identificar e sistematizar os processos de mudanças ocorridos em dois de seis Centros²⁶ de Ensino da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003. Se no capítulo anterior, buscou-se construir a trajetória de mudanças que ocorreu na UNISINOS, este por sua vez, procurará inserir os dois Centros - objetos de estudo desta tese - em todo o contexto das mudanças.

Na construção deste capítulo é igualmente trabalhado todo um *corpus* documental, escolhido intencionalmente, através de documentos existentes dos referidos Centros de Ensino. A análise efetuada para esta construção também precisou lançar mão do conceito de memória coletiva (HALBWACHS, 1990), que se caracteriza pela transmissão oral de experiências vividas. Isto porque, se no capítulo anterior, havia abundância de documentos sobre os

²⁶ A título de elucidação, os cursos e habilitações em âmbito da graduação eram oferecidos à comunidade em um Campus, que inicialmente incluía sete Centros de Ensino, conhecidos por números, que iam do 1 ao 7. Cada Centro de Ensino abarcava um conjunto de ciências próprias e correlacionadas, sendo elas: Centro 1 – Ciências Humanas, composto pelos cursos das áreas sociais, as licenciaturas, história, pedagogia, filosofia, serviço social e geografia; o Centro 2 – Ciências da Saúde, composto pelos cursos de Ciências Biológicas, Enfermagem, Educação Física, Nutrição e Psicologia; o Centro 3 – Ciências da Comunicação, composto pelos cursos de Secretariado, Comunicação Social e Letras; o Centro 4 – Ciências Jurídicas, composto pelo curso de Direito; o Centro 5 – Ciências Econômicas, composto pelos cursos de Economia, Ciências Contábeis e Administração (Habilitações: Recursos Humanos, Hospitalar, de Empresas e Comércio Exterior); o Centro 6 – Ciências Exatas, composto pelos cursos de Ciências Matemática, Física e Licenciatura, Tecnólogo em Processamento de Dados e Informática; e, o Centro 7 – Ciências Tecnológicas, compostas pelos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Geologia e Engenharia (Habilitações: Mecânica e Civil).

processos de mudança organizacional da UNISINOS, não se pode dizer o mesmo com relação aos Centros pesquisados. Neste sentido, não necessariamente obtém-se uma “história verdadeira” sobre as suas trajetórias de mudança organizacional, mas verticaliza-se e integraliza-se o conhecimento sobre ela, pois partindo do pressuposto de Halbwachs (1990) a memória do indivíduo é uma confluência de memórias de grupos e, portanto, sempre coletiva²⁷.

Cabe esclarecer que a descrição das fases da mudança aqui apresentada está inter-relacionada com o capítulo anterior e seus entrelaçamentos posteriores com os processos e práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional, no âmbito formal e informal, bem como os elementos facilitadores e dificultadores deste processo.

5.1 Considerações Sobre os Sujeitos Entrevistados

Como apresentado no capítulo quatro, este capítulo contém, inicialmente, um mapeamento sobre quem foram os sujeitos entrevistados para a composição do que se convencionou chamar de Centro 1 e Centro 5 da UNISINOS. O objetivo disto é traçar um panorama geral e esquemático destes sujeitos, como forma de compreensão das percepções e discursos que constroem. Foram realizadas 35 entrevistas nos dois centros de ensino, 20 sujeitos pertencentes ao Centro 5, divididos nos seguintes grupos: 07 pessoas que compunham a direção, 05 pessoas que compunham a coordenação de cursos de graduação, extensão e pós-graduação, 06 professores e 02 funcionários e; 15 sujeitos pertencentes ao Centro 1, divididos nos seguintes grupos: 04 pessoas que compunham a direção, 05 pessoas que compunham a coordenação de cursos de graduação, extensão e pós-graduação, 04 professores e 02 funcionários. As entrevistas duraram em torno de 60 minutos cada uma, perfazendo um total de aproximadamente 100 horas de transcrição. No quadro 17, apresentou-se o perfil dos sujeitos entrevistados e que a seguir é realizado um detalhamento destes sujeitos quanto a tempo de trabalho, cargos ocupados e escolaridade para melhor compreender suas percepções sobre o fenômeno estudado nesta tese.

5.1.1 Detalhamento do Perfil dos Sujeitos Entrevistados

Tempo de Trabalho na UNISINOS: este item procurava demonstrar os “novos” e os “antigos” na UNISINOS, compreendendo como os sujeitos entrevistados percebiam as

²⁷ Para Halbwachs (1990) o conteúdo da memória é coletivo, porque será formado a partir das experiências comuns e em relação aos conhecimentos compartilhados pelos grupos sociais, que no caso em questão, são os sujeitos entrevistados em cada Centro, compondo diversos grupos sociais, conforme explicitado na metodologia.

mudanças ocorridas ao longo do tempo e sua relação com o fenômeno da Aprendizagem Organizacional. *Com relação ao grupo Centro 1*, a média de tempo na instituição é de 20 anos, sendo um grupo que também consegue relacionar este processo antes e depois de 1986. Um dado interessante sobre este Centro é que quase na sua totalidade, os docentes possuem regime de tempo integral, sendo um Centro em que existe mais “vida” acadêmica. *Com relação ao Centro 5*, a média de tempo na instituição é de 13 anos, sendo um grupo, que na sua maioria, ingressou na instituição com o processo de mudanças em andamento, trazendo comparações com outros locais de trabalho, é um Centro em que o regime de trabalho dos docentes é quase que na sua totalidade formado por horistas, apesar de que com a criação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, está realidade esta se revertendo.

Cargos Ocupados: procurou-se contemplar a maioria dos níveis hierárquicos da instituição, com relação aos sujeitos entrevistados. Isto fornece dados interessantes para contraste entre posições e papéis assumidos pelos sujeitos e suas percepções sobre o processo.

Escolaridade: com relação aos cargos diretivos e de docentes, seja da administração da UNISINOS ou dos Centros pesquisados, o nível de escolaridade é o terceiro grau completo, com Mestrado e/ou Doutorado. Isto é um dado compatível com as exigências do MEC para Instituições de Ensino Superior. Somente entre os funcionários entrevistados é que se encontrou cursando ou com formação em nível de terceiro grau. Este item ilustra um nível intelectual elevado dos colaboradores da instituição, sendo em alguns momentos responsável pelos “avanços” ou “retrocessos” que houve no processo de mudanças.

Como é possível notar, esta pesquisa produz um recorte na UNISINOS e nos dois Centros Estudados, através da escolha intencional dos sujeitos pesquisados, mas não se refere necessariamente, a uma busca de generalizações, seja para a UNISINOS como instituição, ou para os Centros Estudados.

5.1.2 Motivações para o Ingresso na UNISINOS e Papel Desempenhado pelos Sujeitos Entrevistados na Trajetória de Mudanças

Complementando a descrição do perfil dos sujeitos entrevistados, elaboraram-se dois mapas, provenientes das entrevistas realizadas, com o objetivo de formar um panorama sobre suas motivações para trabalharem na UNISINOS e o papel que desempenharam na trajetória de mudanças organizacionais.

O mapa três, ingresso na UNISINOS, aponta para dois tipos básicos de ingresso: por

convite ou por processo seletivo. Com relação aos Centros 1 e 5, os sujeitos entrevistados entraram tanto por convite quanto por processo seletivo, demonstrando que não havia um único critério estabelecido para o ingresso na instituição e nos Centros.

O mapa quatro, papel desempenhado na trajetória de mudanças da UNISINOS, aponta para os diversos papéis exercidos. Com relação aos Centros 1 e 5, coube, principalmente, à direção o papel de articulador político do processo, fazendo o “meio de campo” entre a Reitoria e os Centros. Na operacionalização do processo, os coordenadores acabavam exercendo este papel, com relação ao corpo docente, na função tática e de acompanhamento do processo e não tendo necessariamente um papel ativo, os professores e funcionários entrevistados, exerciam um papel de acompanhamento do processo.

Cabe, algum esclarecimento com relação aos mapas elaborados. Em primeiro lugar, a sistematização dos dados nas categorias contempladas foram compiladas dos dados brutos das entrevistas. Em segundo lugar, o objetivo principal de uma construção deste tipo é poder demonstrar como os sujeitos “falam” sobre o processo de mudanças e sobre o fenômeno da Aprendizagem Organizacional.

5.2 Inserindo o Centro 5 na Trajetória de Mudanças Organizacionais da Unisinos e sua Relação com Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem Organizacional

Nesta seção será apresentada a inserção do Centro de Ciências Econômicas (Centro 5) na trajetória de mudanças da UNISINOS, relatada no capítulo anterior. Inicia-se por este Centro, por ser um dos Centros de Ensino pilotos na adoção das novas propostas pela UNISINOS. Optou-se, também, por descrever esta trajetória em três grandes fases de mudança, conforme já descritas anteriormente. Cada uma destas fases abrange uma etapa da inserção deste Centro nas mudanças da UNISINOS e devido a limitações espaciais, também serão descritos os principais eventos de cada uma das fases, onde para visualização do leitor é, primeiramente, apresentado um quadro síntese por fase, para logo a seguir, apresentar de forma descritiva, os eventos ocorridos.

Na situação do período anterior, compreendido entre os anos de 1986 a 1992, nota-se que os Centros de Ensino e, especialmente, o Centro 5 tinha uma organização muito incipiente, seja em termos acadêmicos, como em termos de gestão. Os depoimentos de três entrevistados (um ex-diretor, uma pró-diretora e uma professora) confirmam estas impressões.

Eu assumi a direção do Centro em 1982, em 1986 eu estava na UNISINOS começando o segundo mandato como diretor que foi até 1993. Na verdade naqueles primeiros tempos praticamente nós não tínhamos um grupo de professores atuando mais fortemente no Centro. Inclusive este foi um dos motivos que em 1988 começou a se pensar em tempo de regime integral, pensando exatamente em formar um grupo de professores que pudessem estar mais dedicados à universidade. Porque éramos horistas e particularmente no centro 5 todo mundo era horista. Então durante um bom tempo a gente estava praticamente sozinho e aos poucos começou a haver algum incentivo para os Mestrados e gradativamente a gente tentando buscar alternativas de atrair o pessoal para vir trabalhar aqui e abrir a possibilidade de pesquisa. Então uma das características daquele tempo é que praticamente se começou este movimento de professores com maior dedicação a instituição e já firmando contratos de regime de tempo parcial e integral (entrevista D1C5, 2004).

Pelo menos no centro eu vejo assim que houve muitas mudanças, eu me lembro que na época em que eu era professora, o centro inexistia diurnamente, ele era um centro completamente noturno, quase não existiam professores que trabalhavam diurnamente, eram pouquíssimos professores que tinham maior dedicação a universidade, os professores eram praticamente todos horistas (entrevista D5C5, 2004).

Olha muitas vezes eu fiquei aqui na UNISINOS até as 2 horas e 30 minutos da manhã porque eu tinha que arrumar tudo, porque não tinha uma secretária. A gente mandava as cópias e tinha que corrigir os materiais para distribuir para turma. Eu e uma outra professora uma vez até limpamos as salas na greve grande que teve de 88 dias dos professores (entrevista P2C5, 2004).

Nestas falas, observa-se que o Centro 5 funcionava, basicamente, com cursos de graduação, mais concentrados no turno da noite e sem uma estrutura de apoio que pudesse auxiliar a direção. Além disto, quando se inovava criando novos cursos (no depoimento da professora, referente à especialização), os professores faziam basicamente tudo, desde elaboração e coordenação pedagógica do projeto até trabalhos de secretaria e limpeza. Uma outra questão relevante diz respeito ao fato de haver poucos professores com dedicação ao Centro 5.

5.2.1 A Fase da Iniciação: Período compreendido entre os anos de 1992 a 1993 – Construção do Plano Estratégico do Centro 5

*“Entre o sono e o sonho
Entre mim e o que em mim
É o que eu me suponho
Corre um rio sem fim”.*
(FERNANDO PESSOA)

Para tornar mais significativa a descrição realizada nesta fase, a Quadro 22 apresenta de forma resumida os principais eventos que ocorreram, considerando que esta fase compreende a construção do Planejamento Estratégico do Centro 5.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Introdução De Novas Idéias | Introdução De Novas Práticas | Resultados Preliminares |
|----------------|--|---|---|--|---|
| 1992 | <ul style="list-style-type: none"> - Diretor do Centro neste ano: Ernani Ott.. - Participação do Centro no Planejamento Estratégico da UNISINOS. | Construção do Plano Estratégico do Centro 5 | Planejamento Estratégico Participativo na UNISINOS. | Metodologia para elaboração do Planejamento Estratégico. | |
| 1993 | <ul style="list-style-type: none"> - Diretor do Centro neste ano: Nestor Saul. - Planejamento Setorial do Centro 5. - Primeiro Seminário de Nivelamento Conceitual. - Seminários de consolidação do Plano Estratégico do Centro 5. | Construção do Plano Estratégico do Centro 5 | Plano das Unidades de Negócio. | Trabalhos em grupos para a construção do Plano Setorial do Centro 5. | <ul style="list-style-type: none"> - Documento PLANO ESTRATÉGICO 1994/1996. - Estabelecimento de cinco prioridades para os anos de 1994/1995. |

Quadro 22: Síntese da Fase da Iniciação do Centro 5, Período 1992-1993

Fonte: Dados de pesquisa

– Os anos de 1992 e 1993

A inserção do Centro 5 na trajetória de mudanças da UNISINOS começa no ano de 1992, com participação de um grupo de professores e direção do Centro, nos seminários O Desafio da Mudança. A palavra-chave deste período é **“Construção do Plano Estratégico do Centro”**. O principal objetivo, neste momento, era contribuir para a elaboração do Plano Estratégico da UNISINOS, a partir de 11 de julho de 1992, na instauração oficial deste processo. O Diretor neste ano era o Professor Ernani Ott.

A partir do ano de 1993, inicia-se o Planejamento Setorial do Centro 5. Este planejamento não é desencadeado em toda a UNISINOS, mas em dois Centros pilotos. A fala de um ex-diretor diz porque o Centro 5 inseriu-se no processo neste momento.

O centro 5 foi o pioneiro neste processo, eu realmente não tenho lembrança de que tivesse havido uma solicitação formal da Reitoria, o que houve foi uma solicitação genérica a todos os Centros, que procurassem ir colocando para dentro do Centro o que estava acontecendo no Planest. E o Centro 5 e o Centro 4 foram citados dentre os quais preferencialmente seriam encaminhados os recursos neste sentido. Eu acho que o Centro 5 encontrou facilidade já pela própria cultura e pelas pessoas aqui do Centro, então o pessoal baseou-se nos fundamentos de uma visão muito pragmática do que precisaria ser feito e o processo ganhou velocidade (entrevista, D2C5, 2004) [grifo nosso].

Assumido este compromisso, o novo diretor do Centro, Professor Nestor Saul estipula um cronograma de trabalho, que compreendia os meses de agosto a dezembro deste ano. Uma das primeiras tarefas era a nomeação de um grupo de trabalho para o Centro, que foi composta por 08 professores, com a finalidade de planejar o Planejamento para o Centro.

Em setembro é realizado o Primeiro Seminário de Nivelamento Conceitual, em conjunto com o Centro 4, onde participaram direção e professores dos dois Centros. Na avaliação elaborada deste seminário pela consultoria Macroplan, alguns itens chamam a atenção, sendo eles: faltam planejamentos sistemáticos nos Centros até o momento, pouca autonomia gerencial e gestores-professores. A idéia aqui apresentada trazia a esperança de que o Planejamento Estratégico Setorial pudesse oferecer maior autonomia e descentralização aos Centros de Ensino, idéia esta condizente com as propostas já apresentadas pelo Reitor Padre Dr. Aloysio Bohnen desde seu primeiro mandato.

Após a realização deste seminário, em Outubro é realizado um novo seminário, agora somente para o Centro 5, onde são realizadas análises de ambiente interno e externo, levantamento de projetos e aspirações profissionais, resultando em trabalhos de análise e

validação, que geram em dezembro de 1993, o Plano Estratégico 1994/1996 do Centro 5.

O texto apresentado continha os seguintes elementos:

MISSÃO PLANEJADA

Promover a formação profissional-acadêmica, humana e ética e o desenvolvimento do espírito empreendedor, na área econômica, através do ensino de qualidade e de realização de pesquisa e geração de informações voltadas para melhoria da sociedade.

OPÇÕES ESTRATÉGICAS PARA 1994/1996

Crescimento Moderado

Concentração e Diferenciação

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS PARA 1994/1996

1. Aumento de participação no mercado, através de qualificação dos cursos de graduação existentes;
2. Criar novos cursos voltados ao atendimento de novas demandas decorrentes da evolução tecnológica e sócio-econômica;
3. Ampliar oferta atual a novos clientes;
4. Desenvolver novas ofertas direcionadas a segmentos de mercado atualmente não atingidos ou contempladas;
5. Buscar qualificação dos docentes quanto à titulação e reciclagem;
6. Buscar maior envolvimento do corpo docente com atividades do Centro;
7. Otimizar e ampliar os recursos de infra-estrutura do Centro;
8. Aumentar o grau de comprometimento dos alunos com a sua formação profissional;
9. Consolidar e aperfeiçoar os cursos.

As prioridades para os anos de 1994/1995 eram a participação no mercado, a qualificação e consolidação dos cursos existentes, a ampliação da carteira de novos cursos a novos clientes, qualificação docente e satisfação do aluno.

5.2.2 Fase Implementação: Período compreendido entre os anos de 1994 a 1996 – Operacionalizando as ações

“Ser ou não ser, eis a questão”.
(SHAKESPEARE)

Em consonância com a fase de implementação das mudanças na UNISINOS, o Centro 5 procurou através da fase de iniciação, construir um Planejamento Estratégico Setorial para o biênio 1994/1996, alicerçado no documento Missão e Perspectivas 1994-2003. Nesta nova fase que se inicia, é dada a partida na implementação deste plano no âmbito do Centro. A Quadro 23 apresenta, de forma sucinta, os principais eventos desta fase.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Operacionalização das Mudanças Propostas | Resultados Preliminares |
|----------------|--|----------------------------------|--|---|
| 1994 | <ul style="list-style-type: none"> – Implantação do Plano Estratégico do Centro. – Implantação do TQC (Controle Total de Qualidade) no âmbito da gestão do Centro. – Implantação do processo seletivo para professores novos. – Avaliação Docente no âmbito do Centro. | Qualidade na Gestão | <ul style="list-style-type: none"> – Processo de desdobramento do Plano Estratégico em planos táticos e operacionais. | <ul style="list-style-type: none"> – Instituição do evento “Semana da Qualidade”. – Aprovado o novo currículo de Ciências Econômicas. |
| 1995 | <ul style="list-style-type: none"> – Início da Reconfiguração Organizacional no Centro. – Início do processo de avaliação institucional. – Largada da Reconfiguração em 14 de agosto. – Implantação do Plano Estratégico do Centro. – Encaminhamento da revisão do espaço físico atual do Centro. | Qualidade na Gestão | <ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe | <ul style="list-style-type: none"> – Criação do NAC do Centro. – Profissionalização da gestão universitária no Centro. – Revisão do processo dos trabalhos de conclusão. – Início do processo de revisão curricular dos demais cursos do Centro. – VIII Congresso do SLADE. |
| 1996 | <ul style="list-style-type: none"> – Reunião de avaliação do Plano Estratégico do Centro, em janeiro. – Operacionalização do Plan-Centro. – Sumário Executivo do Plano Estratégico do Centro e o seu alinhamento com o Plano Estratégico da UNISINOS. – Implantação do módulo 3 no Centro. | Qualidade na Gestão | <ul style="list-style-type: none"> – Trabalho em equipe | <ul style="list-style-type: none"> – Plan-Centros. – Programa de Mestrado em parceria com PUC/RJ. – Retomada da revista Perspectiva Econômica. – Ampliação do laboratório de informática. – Aquisição de banco de dados e softwares na área. – Apresentação de trabalhos por alunos do Centro 5 em congressos e feiras de iniciação científica. – Oferecimento de outros cursos como gestão empresarial, informática, metodologia do ensino, capacitação para orientação de trabalho de conclusão, econometria). – Mínimo de duas turmas por professor. – Aumento de professores com tempo contínuo. – Oferecimento de novos cursos: fenabreve, negócios internacionais, gestão empresarial, controladoria e análise organizacional. – Intercâmbios para graduação (Argentina e Uruguai). – Intercampus. – Projeto Alfa. – Canadá – Cosinexp. |

Quadro 23: Síntese da Fase de Implementação do Centro 5, Período 1994 a 1996

Fonte: Dados de pesquisa

Se, na UNISINOS, como um todo a mudança focava-se para a profissionalização da gestão universitária, o Centro 5 foi beneficiado, justamente pela criação de um centro mais acadêmico. O depoimento de um dos entrevistados da direção reforça esta idéia.

[...] a partir do Plano Estratégico e da Reconfiguração, profissionalizou muito a questão dos cargos e começou a se dedicar à construção de um centro acadêmico. Investiu muito na qualificação dos professores, muitos professores passaram a se engajar no processo, os grupos administrativos ganharam corpo, mas os professores envolvidos também começaram a pensar o curso, a extensão e a pesquisa[...] então eu acho que o centro teve uma evolução impressionante (entrevista D5C5, 2004) [grifo nosso].

– Os anos de 1994 e 1995

Em decorrência das prioridades estabelecidas para os anos de 1994/1995, o ano de 1994 foi marcado pela execução dos objetivos propostos. Na construção de um conceito de gestão universitária para o Centro 5, a palavra-chave deste período era **“qualidade na gestão”**, procurando estabelecer um marco na gestão e estruturação deste Centro. A fala abaixo de um dos diretores manifesta este desejo.

A palavra de ordem era qualidade e aí de novo aconteceu uma coincidência interessante. Eu tinha idéia na cabeça, mas não sabia quase nada, só tinha ouvido falar no TQC e nos programas de qualidade, do Falconi e esse negocio todo. Como eu assumi no Centro e tive a preocupação junto com a equipe de trabalho a gente começou a falar muito em qualidade, me lembro de algumas frases que a gente usava em cartazes aqui no Centro como, por exemplo: Chega de mais ou menos, de qualquer coisa vamos fazer as coisas direito, vamos fazer com qualidade e excelência. Então a gente partiu para procurar implementar um programa de qualidade, a idéia de excelência, as coisas bem feitas e evitar fazer de qualquer jeito. Uma idéia central foi a seguinte, colocar o foco da preocupação com qualidade no professor. Conseguir a qualificação na sala de aula através da melhoria do professor e imediatamente a universidade desenvolveu um plano de qualificação (projeto estratégico MAGIS) (entrevista D2C5, 2004) [grifo nosso].

Neste ano também é aprovado o novo currículo do curso de Ciências Econômicas, além da implantação de processo seletivo de professores. É instaurando um evento chamado de Semana da Qualidade, a ser realizado anualmente no mês de outubro e é realizada uma experiência de avaliação docente por parte da direção do Centro.

O ano de 1995 é marcado pela nova proposta de reconfiguração organizacional dos Centros e pelo início da avaliação institucional. Com relação ao projeto estratégico avaliação institucional, o Centro 5 formalizou a criação do NAC – Núcleo de Avaliação dos Centros, compatibilizando o processo de avaliação docente do Centro com o da Instituição.

Com relação ao projeto da Reconfiguração Organizacional no Centro foi realizada uma reunião, datada de 14 de julho de 1995, para apresentação aos diretores de Centro. Neste processo, o Centro 5 necessitava adequar a sua atual estrutura para a nova composição, pensando inclusive nas pessoas que assumiriam os cargos e comitês, pois haveria a extinção dos departamentos e o fortalecimento das coordenações de curso.

A comunidade acadêmica do Centro 5 tomou conhecimento da nova estrutura em evento Largada da Reconfiguração, do dia 14 de agosto, contando com a participação de 45 pessoas, recebendo uma cartilha sobre a nova estrutura dos Centros. Por outro lado, esta nova estrutura demandava ao Centro a instauração de um processo, em que a ele competia ser uma unidade básica da estrutura universitária, necessitando rever inclusive a qualificação dos chamados gestores-professores. Uma coordenadora coloca que este foi um aspecto positivo deste processo.

“Esse aspecto de profissionalização da gestão, da busca de novos talentos teve um impacto de bastante resultado no Centro, pois até os próprios alunos percebiam as atividades do centro” (entrevista C2C5, 2004).

Concomitante com a implantação da nova estrutura, a implementação do Plano Estratégico do Centro 5 também era objeto de interesse, procurando consolidar e aperfeiçoar os cursos, através da revisão do processo dos Trabalhos de Conclusão de Curso ou da seleção para professores novos. Além do encaminhamento de proposta para a revisão do espaço físico, que até o momento comportava o Centro 5. Além disto, em correspondência datada de 19 de outubro, o Diretor Professor Nestor Saul, convidava professores, funcionários e alunos para realizarem em janeiro de 1996, uma análise retrospectiva sobre o processo em andamento do Plano Estratégico do Centro e o estabelecimento de novas metas para o biênio 1996/1997.

– O ano de 1996

O ano de 1996 inicia com uma reunião de avaliação do Plano Estratégico do Centro 5, ocorrida entre os dias 15 a 18 de janeiro, em horário noturno. Dos 103 professores e 10 funcionários do Centro, compareceram 54 professores e 8 funcionários, além da presença de um aluno do Centro.

No retorno das férias docentes, em fevereiro, a UNISINOS inicia a operacionalização dos **Plan-Centros**. Como o Centro 5 realizou uma experiência piloto desde o ano de 1993, iniciava agora uma fase de revisão. Em ofício circular 001/96, o Reitor da UNISINOS, Padre

Dr.Aloysio Bohnen expressava seus desejos com relação a esta etapa.

A etapa do Plano Estratégico dos Centros, ora em fase de conclusão, tem por objetivo definir as grandes orientações e prioridades para a atuação da UNISINOS nas áreas estratégicas de negócios do seu interesse. Essa experiência constitui-se uma oportunidade de aprendizagem institucional para a gestão estratégica da Universidade, integrando, através de negociações explícitas, os níveis corporativos (global) e de negócios (atividades-fim) da Universidade. É o início da prática de um novo modelo de gestão que deverá ser aperfeiçoado e consolidado nos próximos anos [grifo nosso].

Dentre as orientações para o Centro 5, havia a criação de um sumário executivo, até março, contendo os principais destaques do plano do Centro e seu alinhamento com o Plano Estratégico da UNISINOS, missão atual, principais conclusões da avaliação estratégica, novas opções estratégicas 1996/2000, relação dos objetivos estratégicos para o ano de 2000, relação dos projetos prioritários 1996/1997, prioridades para 1996 e indicadores de desempenho recentes.

Assim, durante os meses de abril a junho, os Plan-Centros foram desenvolvidos e aprovados pela Reitoria. O documento do Centro 5 expressava objetivos estratégicos para cada curso de graduação, além da área da gestão propriamente dita. Cada objetivo foi desdobrado em metas e indicadores de controle. No segundo semestre de 1996 foi iniciada a implementação dos Plan-Centros.

Porém, segundo a fala de um membro da direção do Centro, havia uma falta de sintonia entre o Plano Estratégico da UNISINOS e seus desdobramentos e o que efetivamente era realizado no Centro.

No centro nos tínhamos dois tipos de ação em termos de planejamento, uma que era o desdobramento daquelas ações estratégicas da universidade, em termos de missão e projetos da UNISINOS, mas isto, como é que eu vou te dizer, muitas vezes a gente fazia aquele trabalho, se desdobrava, tirava tempo, tempo e tempo para quantificar indicadores abrindo as tabelas em si e não havia retorno da instituição, se devolvia aquilo e tu não enxergava aquilo muito alinhado, né? Nos fazíamos o planejamento do centro, isto sim, a gente fazia com os coordenadores, algum tempo planejava ações e planejava em grupo, fazia um planejamento operacional forte e bastante. Que na prática não era alinhado com o Plano Estratégico da UNISINOS. Eu não via isto muito colado na estratégia, não havia assim um fio condutor forte e as coisas ficavam assim muito na tarefa e desdobrava no Centro as ações estratégicas, se reunia com os coordenadores, se desdobrava e devolvia para a reitoria e tu não via retorno do trabalho (entrevista D6C5, 2004) [grifo nosso].

Com relação à implantação do projeto estratégico consolidação da graduação no Centro 5, **o módulo 3**, que foi a revisão do módulo padrão das disciplinas, houve uma reunião

do Centro, em 17 de setembro, onde participaram 40 professores, com o objetivo de compreender a nova sistemática de avaliação da aprendizagem da UNISINOS.

5.2.3 Fase Institucionalização: Período compreendido entre os anos de 1997 – 2003

*“Lançamos o barco, sonhamos a viagem:
Quem viaja é sempre o mar”.*
(MIA COUTO)

A fase de institucionalização procura identificar e descrever como as novas práticas de trabalho e idéias lançadas pelo Centro 5, a partir do ano de 1993, foram efetivamente incorporadas à gestão do Centro. Esta fase inicia-se em 1997 com a troca de diretores do Centro, fato este que acaba se perpetuando até 2001. Muitas idéias e práticas de trabalho acabam se institucionalizando no Centro, porém as constantes trocas de direção acabam sempre iniciando um processo de delineamento de rumos e objetivos em longo prazo, que muitas vezes não se concretizam conforme o planejado. A Quadro 24 apresenta inicialmente um resumo desta fase.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Normas e Procedimentos | Novas Práticas de Trabalho |
|---------|--|---|---|---|
| 1997 | <ul style="list-style-type: none"> – Assume interinamente um novo diretor, Professor Enio Klein. – Realização de seminários e palestras para professores e alunos. – Viagens internacionais de estudo (Portugal, Espanha, Chile, Japão e EUA). | | | <ul style="list-style-type: none"> – Institucionalização do programa PROGER. |
| 1998 | <ul style="list-style-type: none"> – Assume a direção o professor Massayuki Nakagawa. – Participação do Centro no desdobramento do Plano Estratégico da UNISINOS. – Criação do Mestrado em Ciências Contábeis. – Novos intercâmbios e viagens de estudo (EUA, Canadá e Japão). – Remodelação do espaço físico. – Criação do centro de pesquisa e treinamento em logística. | | | <ul style="list-style-type: none"> – Desdobramento do Plano Estratégico através da metodologia “desdobramento das diretrizes”. |
| 1999 | <ul style="list-style-type: none"> – Desdobramento do Plano Estratégico da UNISINOS. – Participação na pesquisa de clima organizacional. – Reformulação curricular dos cursos de graduação. – Conclusão de 9 projetos de pesquisa. | | | <ul style="list-style-type: none"> – Desdobramento do Plano Estratégico através da metodologia “desdobramento das diretrizes”. |
| 2000 | <ul style="list-style-type: none"> – Assume a direção o professor Luiz Paulo Bignetti. – Elaboração de um novo planejamento para o Centro. – Implantação do Mestrado em Administração. – Consolidação do Mestrado em Contabilidade. – Implantação dos novos currículos de graduação. – Incremento da pesquisa com aprovação de 14 projetos. – Aumento em 114% da receita dos eventos de extensão. | <ul style="list-style-type: none"> – Ser um centro de referência | <ul style="list-style-type: none"> – Definição das linhas de pesquisa do Centro. | <ul style="list-style-type: none"> – Seminários para qualificar a ação docente. |
| 2002 | <ul style="list-style-type: none"> – Assume a direção o professor Tiago Wickstrom Alves. – Busca de um novo reposicionamento estratégico da UNISINOS. – Realinhamento dos projetos estratégicos de 2001, passando agora a contar com 13 projetos, onde o Centro 5 participa em 04 projetos. – Criação de novos produtos como o novo curso de graduação orientado por Programas de Aprendizagem e o MBA. | <ul style="list-style-type: none"> Inovação | | <ul style="list-style-type: none"> – Gestão de Projetos. |
| 2003 | <ul style="list-style-type: none"> – Implantação do novo curso de graduação orientado por Programas de Aprendizagem e do MBA. – Projeto para o doutorado em Administração e o Mestrado em Economia. – Nova estrutura organizacional da UNISINOS, com a extinção dos Centros de Ensino, com validade para 2004/1. | | | <ul style="list-style-type: none"> – Curso de graduação por programa de aprendizagem. |

Quadro 24: Síntese da Fase de Institucionalização do Centro 5, Período de 1997 a 2003

Fonte: Dados de pesquisa

– **O ano de 1997**

Se, em nível institucional, o ano de 1997 é marcado pela descentralização da gestão acadêmica, o Centro 5 é, inicialmente marcado pela saída do seu Diretor Professor Nestor Saul. Assume, interinamente, o Professor Enio Klein e com relação à trajetória de mudanças instituídas nos anos anteriores, constata-se que em 1997 houve a manutenção do que já estava sendo realizado pelo Centro, em termos de ações. Alguns resultados advindos dos anos anteriores foram viagens internacionais de estudos, a realização de seminários e palestras para alunos e professores e a institucionalização do Programa de Geração de Renda - PROGER, contando neste ano com 46 estudos de viabilidade técnica, para a implantação de novos negócios.

– **Os anos de 1998 e 1999**

Com a recondução do atual Reitor ao seu quarto mandato, assume um novo diretor no Centro 5, Professor Masayuki Nakagawa, oriundo da USP. Esta troca muito recente de diretores no Centro, acaba gerando indefinições quanto ao seu rumo. O depoimento de um ex-diretor fala sobre este acontecimento.

[...] tivemos um período de dois em dois anos de mudanças de direção e isto foi realmente uma coisa que preocupou. Porque cria muita instabilidade, porque não conseguia se desenvolver um programa e pelo curto espaço de tempo não permitia que se desse um andamento e tal. E eu acho que particularmente isto complicou, se viveu assim um momento um pouco complicado no Centro 5. Estas mudanças muito rápidas nas direções e cada diretor com visões diferentes, embora relativamente com pouca autonomia também. Mas de qualquer maneira eu vi com bastante preocupação isto, de um lado eu até poderia imaginar que 12 anos é muito, mas por outro lado não foi legal este fato de a gente estar mudando muito de direção. Isto cria uma instabilidade muito grande, pessoas são mudadas e a própria coordenação muda não sei quem é quem e é impossível desenvolver um trabalho, um projeto, é impossível nestas condições. Acho que o centro sofreu muito em função disto, sofreu bastante, foi um episódio para mim bastante marcante e acho que foi nocivo ao Centro (entrevista DIC5, 2004).

Em agosto de 1998, o novo Diretor, envia uma correspondência (ofício circular 029) a todos os professores, para sua participação em mais uma nova etapa do Plano Estratégico da UNISINOS e do Centro, que culminou no novo Plano Estratégico da UNISINOS anos de 1999-2004.

Ao observar o Relatório de Atividades de 1999 as ações do Centro foram: (a) criação do Mestrado em Contabilidade; (b) pesquisa junto ao mercado para identificar perfil dos profissionais que o Centro formou, com vistas a obter elementos para o processo de revisão

curricular; (c) novos intercâmbios e viagens internacionais de estudo; (d) criação do Centro de Pesquisas e Treinamento em Logística; (e) remodelação do espaço físico.

No ano de 1999 acontece a aprovação do novo Plano Estratégico da UNISINOS e o Centro trabalha no desdobramento deste Plano, através da geração de um documento intitulado - Prioridades Institucionais e o Centro 5. Ao todo eram 83 prioridades para os próximos cinco anos. Neste ano também é iniciado o processo de reformulação curricular de todos os cursos de graduação do Centro.

– Os anos de 2000 e 2001

Novo diretor assume neste biênio, o Professor Luiz Paulo Bignetti. Sua proposta é tornar o Centro 5 um Centro de Referência nacional e internacional na área de gestão.

Bem, estava ocorrendo dentro da Universidade uma nova gestão. As modificações que estavam ocorrendo dentro da Reitoria, portanto eram mais do ponto de vista de estilo de gestão e de políticas derivadas deste estilo de gestão do que propriamente estruturais. Não se via naquela época mudanças estruturais que pudessem acontecer dentro da Universidade. Apesar disto, em algumas reuniões que os diretores tinham todas as quartas feiras com a Reitoria, se ouvia a palavra nas discussões se os Centros seriam necessários. O que eu procurei fazer dentro do Centro 5, que eu achei que era uma atribuição minha, foi procurar fazer um plano para desenvolver o Centro e tornar um Centro para uma referência nacional e até internacional. Eu achava, até porque eu tinha estudado muita estratégia, que era uma meta ambiciosa, mas era uma meta que catalisa as pessoas e faz com que as coisas se desenvolvam. Então, desde o começo eu me propus a querer enxergar o Centro ao longo do tempo, como um Centro de referência, tanto nacional quanto internacional (entrevista D3C5, 2004).

A idéia de um novo planejamento para o Centro excluía as propostas anteriores, do TQC e do Centro de Logística, tendo como palavra-chave “**ser centro de referência**”. O caráter deste novo planejamento tinha por delineamentos pensar estrategicamente o Centro e fazer com que a comunidade acadêmica que lá se encontrava pudesse ter um objetivo comum. Porém, ao ser encaminhado à Reitoria, o Centro não obteve respostas quanto as suas novas definições. O depoimento de um dos diretores entrevistados fala sobre este episódio.

Na reunião da reitoria, nós pedimos licença e apresentamos o plano, mas a única coisa que a reitoria disse é muito obrigado. E nunca mais ouvimos falar de se a reitoria aceitava ou não este desafio que a gente estava se colocando. Era um desafio realmente muito interessante, a gente queria, por exemplo, colocar o nosso nome, entre as universidades mais importantes do Brasil, e até de convênios internacionais. A gente faria e isto poderia ser um diferencial que a gente poderia vender para o mercado[...] (entrevista D3C5, 2004) [grifo nosso].

Apesar deste fato, houve realizações no ano de 2000, sendo elas: (a) implantação do

Mestrado próprio em Administração e a consolidação do Mestrado em Contabilidade; (b) a implantação dos novos currículos de graduação; (c) seminários e encontros para qualificar a ação docente; (d) incremento da pesquisa no Centro, com a definição das linhas de interesse e a aprovação de 14 novos projetos de pesquisa; (e) aumento da receita em 114% dos eventos de extensão no Centro.

Em 2001, o Centro continua o seu trabalho de qualificação para a prática docente com várias atividades e inicia um processo de fortalecimento das coordenações de curso. O resultado institucionalizado neste ano é a obtenção do conceito A na avaliação proposta pelo MEC, para os cursos de graduação em Administração de Empresas.

– Os anos de 2002 e 2003

Com a recondução ao quinto mandato do atual Reitor, novamente em 2002, o Centro 5 troca sua direção, substituindo o Professor Luiz Paulo Bignetti, o novo diretor é o Professor Tiago Wickstrom Alves. Com a proposta de reposicionamento estratégico da UNISINOS, o Centro 5, principalmente na figura do seu Diretor é que o patrocinador do Projeto Estratégico – Planejamento de Marketing. Com as atenções voltadas para este novo reposicionamento, o Centro 5, procura incorporar as novas perspectivas de flexibilidade, agilidade e inovação, na criação de novos produtos, sendo eles: (a) novo curso de graduação – Gestão para Inovação e Liderança; (b) MBA de Negócios, em substituição a todos os cursos de especialização do Centro. Para tanto, a palavra-chave que melhor expressa este ano é **“inovação”**.

Com relação ao planejamento estratégico do Centro, este fica em compasso de espera, aguardando as novas diretrizes institucionais.

O ano de 2003 inicia com rumores sobre as transformações organizacionais que haveria. O Centro 5, realiza a implantação do seu novo curso de graduação e de especialização, além de pensar na elaboração de novos projetos, como o Doutorado em Administração e o Mestrado em Economia. Porém, em novembro de 2003, ao ser anunciada a nova estrutura organizacional da UNISINOS, todos os Centros de Ensino foram extintos, com seus respectivos cargos, ficando agora os cursos e docentes vinculados, hierarquicamente, a quatro Unidades Acadêmicas. A sensação, no final de 2003, é de expectativa, porque como aconteceu em 1994, uma nova reconfiguração organizacional inicia-se e somente o tempo dirá e trará os seus efeitos e resultados.

Desta forma, a Quadro 25 apresenta um comparativo entre os anos de 1986 e 2003, procurando demonstrar os avanços ocorridos neste Centro.

| Segmento | | 1986 | 2003 |
|---------------------|--|---|--|
| Produtos e Serviços | Graduação | – 04 cursos de graduação | – 06 cursos de graduação – 01 curso de graduação por programa de aprendizagem |
| | Especialização | – 03 especializações “lato sensu” | – 01 MBA em gestão de negócios – 11 especializações “lato sensu” |
| | PPG | | – 02 programas de pós-graduação “stricto sensu” |
| | Eventos de Extensão | – 01 evento de extensão universitária | – 87 eventos de extensão universitária |
| | Núcleos | | – Agencia de integração e desenvolvimento – Núcleo de extensão empresarial – PROGER – Programa Ofi-Sinos – SIPAGIS |
| Força de Trabalho | Corpo Docente (Dados Referentes ao Segundo Semestre) | – 01 Doutor – 11 Mestres – 25 especialistas – 44 Graduados – Total de 81 docentes | – 41 Doutores – 142 mestres – 30 especialistas – 05 graduados – Total de 218 docentes |
| Alunos | Corpo Discente | – 4596 alunos matriculados | – 6138 alunos matriculados |

Quadro 25: Dados Comparativos sobre Centro 5, Período de 1986 a 2003

Fonte: Relatório de Atividades da UNISINOS, anos 1986 e 2003

5.2.4 A visão do Centro 5 (direção, coordenação, professores e funcionários) da UNISINOS frente aos Processos e Práticas Sistemáticas, Formais e Informais, de Aprendizagem Organizacional decorrente da Trajetória de Mudanças na UNISINOS e no Centro 5

Esta seção busca identificar e analisar a apropriação e a assimilação de práticas e processos sistemáticos, formais e informais, do fenômeno da Aprendizagem nas Organizações, bem como os elementos facilitadores e dificultadores deste processo, em decorrência da mudança organizacional anteriormente relatados, no período compreendido entre os anos de 1992 a 2003, no Centro 5, segundo a percepção de quatro grupos, sendo eles: a direção, a coordenação, os professores e os funcionários.

O Centro 5 da UNISINOS era composto pela sua direção, coordenadores de cursos de graduação, extensão e pós-graduação, professores e funcionários, até o ano de 2003. Foram considerados para este estudo, 07 sujeitos entrevistados da direção, 05 sujeitos entrevistados da coordenação, 05 sujeitos entrevistados dos professores e 02 funcionários. Seus posicionamentos foram agrupados em cinco categorias de análise: dimensão individual da

aprendizagem, modelos mentais, aprendizagem organizacional, memória organizacional e aprendizagem informal. Estas categorias representam a percepção deste grupo com relação a toda a trajetória de mudanças organizacionais, desencadeadas a partir de 1986 e sistematizadas até o ano de 2003. Não foi possível dividir estas percepções por fases da mudança, como descrito na seção anterior, pois os sujeitos entrevistados dificilmente fazem esta distinção, pois consideram as suas percepções inseridas dentro de uma prática organizacional histórica, influenciada pelo passado organizacional, mas com contribuições para seus momentos atuais. O quadro 18 apresenta uma síntese das categorias analisadas e as ICs associadas a elas.

| Dimensão | Categorias de Análise | Grupo de Entrevistados – Centro 5 | | | |
|---|--|-----------------------------------|-------------|-----------|-------------|
| | | Direção | Coordenação | Professor | Funcionario |
| Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem | Dimensão individual da aprendizagem | | | | |
| | IC1: Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças | | X | X | |
| | IC2: Contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem | | | X | |
| | IC3: Construção de sentidos (<i>sensemaking</i>) sobre o processo de aprendizagem | X | X | X | X |
| | IC4: Interação social do aprendiz com os outros membros da organização | | | | |
| | IC5: As experiências anteriores e a vivencia no cargo proporcionaram aprendizagem | X | X | | |
| | IC6: Estilo pessoal de aprendizagem | X | | | |
| | Modelos Mentais | | | | |
| | IC3: Havia um alinhamento entre o discurso da mudança e a ação praticada no Centro | X | X | X | X |
| | IC4: Faltou um maior alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e a ação efetivamente praticada no Centro | X | X | X | |
| | IC5: A constante troca de direções no Centro dificultaram o compartilhamento de modelos mentais | | | X | |
| | IC6: Faltou um maior alinhamento entre o discurso e as ações praticadas no Centro | | X | | |
| | | | | | |

Continua...

...Continuação

| Dimensão | Categorias de Análise | Grupo de Entrevistados – Centro 5 | | | |
|---|--|-----------------------------------|-------------|-----------|-------------|
| | | Direção | Coordenação | Professor | Funcionário |
| Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem | Aprendizagem Organizacional | | | | |
| | IC1: Processo <i>botton-up</i> de novas idéias e práticas de trabalho | X | | | |
| | IC2: Processo <i>top-down</i> de novas idéias e práticas de trabalho | X | X | X | X |
| | IC3: Ciclo Triplo de Aprendizagem: articulação entre reflexão e prática | | | | |
| | IC4: Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional | X | | | |
| | IC5: Ocorrência de aprendizagem em grupo | X | X | | |
| | IC6: Falta tornar-se uma “Instituição que Aprende” | | | | |
| | IC7: Ocorrência de aprendizagem experiencial via resolução de problemas não operacionais | | | | |
| | IC8: Criação de normas e procedimentos para resolução de problemas operacionais | X | | | |
| | IC9: Aprender fazendo: baseado na tentativa e erro | X | | X | X |
| | IC10: Faltava uma sistematização para ocorrer aprendizagem em grupo | | | X | X |
| | IC 11: Faltava uma sistematização para a resolução dos problemas | | X | X | |
| | Memória Organizacional | | | | |
| | IC1: Geração de memória organizacional tangível | X | X | X | |
| | IC2: Geração de memória organizacional intangível – memória viva | X | | | X |
| | IC3: A memória histórica da organização não tem relevância | | X | | |
| | Aprendizagem Informal | | | | |
| | IC2: Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem | X | X | X | |
| | IC3: Papel dos grupos informais na mudança organizacional | X | X | | |
| | IC4: Existência de espaços informais de aprendizagem | X | | X | X |

Quadro 26: Sinopse da Dimensão Processos e Práticas Sistemáticas – Formais e Informais – de Aprendizagem – Centro 5

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir apresenta-se cada categoria de análise. O objetivo, neste momento, é apresentar e comentar o significado dos DSC, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados.

Quanto ao grupo Direção do Centro 5

A direção do Centro 5 representa os cargos de diretor e dois pró-diretores, um administrativo e um acadêmico. Apesar da estrutura organizacional da direção ter sido modificada (nomenclatura) ao longo do período analisado – 1986 a 2003, sempre houve três cargos com estas atribuições que representavam este grupo.

– Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem

Os dados coletados e categorizados demonstraram que este grupo associa a dimensão individual da aprendizagem, três ICs, sendo elas: (1) IC3: Construção de sentido (*sensemaking*) sobre o processo de aprendizagem; (2) IC5: As experiências anteriores e a vivência no cargo proporcionaram aprendizagem e; (3) IC6: Estilo pessoal de aprendizagem. Este grupo ainda destacou que o seu papel na trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro 5 foi o de agente de mudanças e articulador do processo, através da mediação entre as demandas da Reitoria e o Centro 5 e um dos sujeitos entrevistados se colocou no papel de operacionalização do processo (D7C5) e um outro entrevistado no papel de articulador e de acompanhamento do processo de mudanças (D6C7).

Inicialmente, apresenta-se o resultado do estilo de aprendizagem deste grupo, onde se utilizou o Inventário de Estilos de Aprendizagem, desenvolvido por Kolb (1978). Especialmente para este estudo, os sujeitos entrevistados deste grupo revelaram possuir todos os estilos de aprendizagem, predominando o estilo convergente (3 sujeitos), o estilo acomodador (2 sujeitos), um sujeito entrevistado possui o estilo divergente e um outro o estilo assimilador. Um fato relevante e que merece destaque é que todos estes sete entrevistados não ocuparam concomitantemente os cargos na direção do Centro 5, sendo que não houve efetivamente a presença dos quatro estilos, ao mesmo tempo, na direção do Centro 5.

Os estilos predominantes dos sujeitos entrevistados da direção do Centro 5 são o convergente e o acomodador, que se caracterizam pela aplicação prática de idéias, dando preferência a questões técnicas e operacionais, usando teorias para tomar decisões e resolver problemas e se envolvendo com novas experiências. Os gestores com predominância destes estilos, por sua tendência de colocar em prática as idéias e estratégias, muitas vezes, não contemplam as habilidades dos outros dois tipos de estilos, o divergente e o assimilador, que por lidarem com modelos teóricos e abstratos, proporcionam as dimensões da “conceituação

abstrata” e “observação reflexiva”, importantes para o processo de aprendizagem destes gestores e do Centro 5 como um todo.

Os resultados apresentados por este grupo condizem com os estudos de Kolb (1984 e 1997) que, destaca, com relação aos aprendizes com predominância na dimensão experiência concreta, preferem ambientes de aprendizagem em que sejam tratados de problemas da vida real e aplicação prática, ao invés de discussão e interpretação sobre estes problemas.

Assim, com relação ao desenvolvimento de sua aprendizagem gerencial, este grupo explicitou na IC6, que o estilo pessoal de aprendizagem afetou o seu desempenho gerencial. Um dos entrevistados coloca que “[...] eu acho que o meu estilo particular de me conduzir é ser diretor com um estilo um pouco patrola. E eu acho que isto não é bem entendido na academia [...]” (D3C5) e que um contraponto a estilo prático de aprendizagem, demonstrado pela predominância dos estilos convergentes e acomodadores neste grupo, seria o parar e pensar, refletindo mais sobre as situações, como sugerem Streufert e Nogami (1989) que os gestores precisam ser capazes de diferenciar os estilos de aprendizagem adequados conforme a situação e aplicar os estilos mais apropriados. Estas discussões destacam que o estilo cognitivo afeta a aprendizagem e o desempenho individual, pois o individuo seleciona os tipos de informação à sua disposição, interpretando-a e guiando seu comportamento gerencial (HAYES e ALLINSON, 1998).

Outra idéia-chave destacada por este grupo refere-se a IC5, no qual explicita que o processo de aprendizagem gerencial do cargo de direção no Centro 5, relaciona-se a experiências anteriores e ao seu local de trabalho, seja relacionado aos cargos ocupados ou ao trabalho no PLANEST. Este grupo também relaciona o seu processo de aprendizagem com um autodirecionamento sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional (BROOKSFIELD, 1986; BOYDELL e PEDLER, 1981) e que as demandas institucionais (RICHTER, 1999; BROOKSFIELD, 1986) foram a fonte geradora da sua necessidade de aprender.

Verificou-se também que este grupo procurou construir significados sobre o processo de mudanças na UNISINOS e no Centro 5, indicando o relacionamento entre o Centro e a Administração da Universidade. Os depoimentos abaixo relatam isto.

“Olha na verdade eu vivi esse período todo na direção e na coordenação do mestrado, o que a gente observa é ainda que o procedimento, o processo de gestão ainda é muito centralizado [...]” (D1C5).

“[...] trabalhar como diretor de centro era maravilhoso quando tu lidava com os

professores. Mas era muito difícil quando tu enfrentava a burocracia da universidade [...]”(D3C5).

“[...] de ter oportunidade de entender o funcionamento, conhecer mais pessoas.[...]e acho que no institucional,acho que teve um grande aprendizado no inicio, foi de envolvimento da comunidade acadêmica”(D4C5).

A experiência vivida no processo de mudanças propiciou a este grupo, uma construção de sentidos sobre o funcionamento da instituição, os seus limites enquanto diretor e como realizar a “ponte” entre as demandas do Centro e da UNISINOS. Por outro lado, o processo de aprendizagem pela participação da comunidade acadêmica nesta trajetória de mudanças, referentes a 1ª e 2ª fases da mudança – iniciação e implementação – é vista como salutar, pois como destaca um outro entrevistado sobre a importância de “fazer crescer uma visão comum, o aprendizado de lidar com as pessoas e conseguir delas o que elas podem dar de melhor” (D5C5), para que as mudanças efetivamente ocorressem no Centro 5.

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

Nesta categoria de análise, segundo a percepção da direção do Centro 5 havia uma aproximação do discurso da mudança e as ações praticadas no Centro, através de uma aproximação da teoria esposada da teoria-em-uso (ARGYRIS, 1992). O compartilhamento de modelos mentais foi possível, segundo um dos entrevistados, pela cultura do Centro.

“Eu acho que o Centro 5 encontrou facilidade já pela própria cultura do Centro e das pessoas [...] baseados nos fundamentos de uma visão pragmática do que precisaria ser feito e o processo ganhou velocidade” (D2C5).

Por outro lado, este grupo observa que havia uma falta de alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e o que era praticado no Centro (IC4). Identificando uma lacuna entre a teoria esposada pela UNISINOS e a teoria-em-uso pelo Centro 5. Algumas justificativas dadas por este grupo são:

“[...] efetivamente eu acho que nos temos um certo divorcio entre a visão do dia a dia e o discurso ou que nos internalizamos para seguir” (D1C5).

“No centro 5 ele era um pouco diferente na medida em que nós tínhamos um discurso que não tinha o respaldo completo da própria universidade” (D3C5).

“Mas quando tu saias da instancia do centro 5 e ia para o institucional complicava” (D6C5).

– Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional

Nesta categoria de análise observou-se que a direção do Centro 5 evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças do Centro e da UNISINOS, através de sete ICs, sendo elas: (1) IC1: Processo *botton-up* de novas idéias e práticas de trabalho; (2) IC2: Processo *top-down* de novas idéias e práticas de trabalho; (3) IC4: Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional; (4) IC5: Ocorrência de aprendizagem em grupo; (5) IC7: Ocorrência de aprendizagem via resolução de problemas não operacionais ; (6) IC8: Criação de normas e procedimentos para resolução de problemas operacionais e; (7) Aprender fazendo: baseado na tentativa e erro.

Evidenciou-se, através da percepção deste grupo, que o Centro 5 aprendia fazendo (IC7), ou seja, na colocação dos projetos em prática, mesmo havendo um compartilhamento de informações e saberes, esta etapa não era exaustiva, pois como diz um dos entrevistados “[...] no centro 5 aprendia fazendo” (D2C5), onde “[...] o processo de aprendizagem do centro 5 ele era bastante truncado, a aprendizagem coletiva basicamente era instintiva” (D3C5). O aprendizado de ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995), realiza melhorias incrementais nos modelos mentais, porém o aprendizado não acontece através de um processo contínuo de ação e reflexão e nem proporciona à organização um entendimento sobre o processo de aprender a aprender do Centro, caracterizado por um ciclo triplo (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995), dificultando um maior entendimento sobre o que aprender e como aprender.

Mesmo assim, este grupo aponta a existência de espaços de socialização e participação (IC4) e de aprendizagem em grupo (IC5), porém relacionados à direção, coordenadores da graduação e professores com vinculação de tempo integral no Centro. Os espaços de socialização estavam no âmbito do formal e do informal, e o objetivo era fazer “girar o tácito entre os professores” (D3C5), numa clara alusão ao processo de socialização do conhecimento (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Este grupo cita como espaços de socialização, o evento café com pesquisa, os grupos do PLANEST, reuniões de coordenadores de curso de graduação, conselho de centro e o comitê científico do Centro, porém “o aprendizado em grupo estava nas instancias em que as pessoas viveram de forma mais presente” (D5C5) no Centro 5.

Com relação à geração de novas idéias e práticas de trabalho (IC1 e IC2), elas tanto

emergiam no sentido *botton-up* quanto no sentido *top-down*, segundo a percepção deste grupo. Nesse sentido, não se implantavam idéias sem antes discutí-las, porém, nos fóruns formais como o conselho de centro, comitê científico e fórum dos coordenadores de graduação. Um dos entrevistados comenta que “fazendo uma autocrítica hoje, eu acho que a gente não perguntava muito para os professores. Muito poucas eram idéias espontâneas dos professores” (D7C5). Isto revela que os espaços de participação, no Centro 5, não eram vistos como espaços a serem ocupados e que a participação acontecia sob a forma de processo de informação, onde os sujeitos são comunicados das novas idéias e práticas de trabalho, e como processo de consulta, buscando eventualmente suas opiniões e reações (LE BOTERF, 1982).

Assim, a prática de aprendizado via resolução de problemas não operacionais (IC7), acontecia também nestes espaços formais citados, anteriormente, no Centro 5 e condizentes com o estilo de aprendizagem predominante neste grupo, que é mais pela aplicação prática do que pela reflexão. Com isto, a pesquisadora não quer dizer que não havia uma articulação entre ação e reflexão na resolução de problemas, mas pouco tempo destinado à reflexão. Mesmo assim, a resolução de problemas não operacionais acontecia de forma colegiada, pela equipe diretiva e pessoas afetas aos problemas, sempre havendo a preocupação com o registro, para decisões futuras.

Por fim, com relação aos problemas operacionais (IC 8), a criação de normas e procedimentos era uma prática adotada pela direção, evidenciando um aprendizado de ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995), neste tipo de situação.

– Categoria de Análise: Memória Organizacional

A geração de memória organizacional tangível (IC1) é identificada por este grupo como advinda do processo de mudanças organizacionais do Centro e da própria UNISINOS. Este tipo de memória transcendia os aspectos legais de uma IES, pois era um conhecimento documentado e arquivado, em forma de fluxos, registro das reuniões, procedimentos operacionais, regimentos, *site* do Centro e relatórios do Centro.

Com relação à memória intangível (IC2), ela era considerada mais como um conhecimento tácito do que explícito, não havendo uma preocupação em converter este conhecimento (NONAKA e TAKEUCHI, 1997), conforme dito por um entrevistado “não existia uma grande preocupação de registros que pudessem perpetuar as coisas, a gente não tinha muito esta preocupação. Trabalhava muito mais com o tácito, propriamente dito” (D3C5).

– Categoria de Análise: Aprendizagem Informal

Este grupo identificou a existência de três ICs relacionadas a esta categoria, sendo elas: (1) IC2: Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem; (2) IC3: Papel dos grupos informais na mudança organizacional e; (3) IC4: Existência de espaços informais de aprendizagem.

No Centro 5, os espaços informais não são plenamente ocupados por sua comunidade acadêmica, muito em detrimento “[...] a maioria dos professores nem sabe o que está acontecendo aqui no dia-a-dia, dão aula e vão embora” (D1C5). Assim, os espaços informais são utilizados pelas pessoas que possuem um relacionamento mais estável com o Centro, como no caso da direção. Um espaço citado é o café com pesquisa, que segundo um entrevistado “[...] ainda não eram muitos, era muito incipiente” (D3C5). Outros locais informais considerados como espaços informais, eram a cantina e o restaurante da UNISINOS, locais em que havia troca de idéias. Porém, mesmo que estes espaços possam ser identificados como possíveis locais em que os significados coletivos eram realizados (DIXON, 1997), eles não eram percebidos como espaços legitimados no Centro 5, com relação ao processo de aprendizagem.

Quanto ao grupo Coordenação do Centro 5

Na estrutura organizacional do Centro encontravam-se as coordenações, que podem ser da graduação, extensão ou pós-graduação, situados hierarquicamente entre a direção do Centro e o seu corpo docente. Este grupo destacou que o seu papel na trajetória de mudanças da UNISINOS e do seu Centro foi de agentes da mudança e articuladores do processo e outros de operacionalização das mudanças promovidas pela instituição.

– Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem

Os dados coletados e categorizados demonstraram que este grupo associa a dimensão individual da aprendizagem, três ICs, sendo elas: (1) IC1: Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças; (2) IC3: Construção de sentidos (*sensemaking*) sobre o processo de aprendizagem e; (3) IC5: As experiências anteriores e a vivência no cargo proporcionaram aprendizagem.

Com o término da chefia de departamento na UNISINOS, estes coordenadores de curso tiveram que ampliar suas atribuições, para tanto, o grupo precisou mobilizar processos de aprendizagem que contribuíssem para sua qualificação. Uma das formas citadas por este grupo diz respeito às situações de aprendizagem formais, como cursos de especialização apoiados pela UNISINOS e de qualificação docente (mestrado e doutorado). A troca entre os coordenadores foi citada como uma das situações informais de aprendizagem (C3C5).

Condizente com estas formas de aprendizagem, a trajetória profissional (IC5) também foi citada como um elemento que auxiliou no aprendizado destes coordenadores, na redefinição do papel de coordenador de curso na UNISINOS. Os sujeitos entrevistados observam que o cargo de coordenador propiciou uma atuação gerencial, principalmente na ação, “eu te diria que dois anos de coordenação, eu tenho aprendido muito, muitas coisas” (D4C5), este depoimento é uma clara alusão ao tipo de aprendizagem situada (ELKJAER, 2001) onde a noção de aprender se dá enquanto se trabalha, tanto nos espaços formais quanto nos informais, como as trocas de experiências e debates. Este grupo também destaca que as demandas institucionais (RICHTER, 1999; BROKSFIELD, 1986) foram a fonte geradora da necessidade de aprender, evidenciada na IC3, sobre a necessidade de construir sentidos sobre o processo de mudanças na UNISINOS e no Centro.

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

Nesta categoria de análise, a percepção do grupo de coordenadores é condizente com a da direção, no que diz respeito a IC4 que evidencia uma falta de alinhamento entre o discurso das mudanças proferidos pela UNISINOS e o que era praticado no Centro 5. Os depoimentos abaixo justificam esta evidências.

“[...] quando eu ouvia, um vice-reitor falando sobre a universidade parecia que era outra universidade e não aquela universidade que eu trabalhava como coordenadora de curso, por que tudo era mais difícil” (C1C5).

“Eu sinto que o discurso e a ação praticada entre o centro 5 e a UNISINOS sempre houve uma dicotomia muito grande” (C2C5).

Com relação ao alinhamento entre discurso e ação do Centro 5, existem duas posições controversas. Um grupo de coordenadores reconhece que havia um alinhamento entre discurso e ação (IC3), pois “no Centro 5 havia uma sincronia um pouco maior” (C2C5) ou porque “não via assim diferença entre discurso e prática” (C3C5). Por outro lado, um outro grupo acreditava que faltou um maior alinhamento entre discurso e ação (IC6), justificado pelo depoimento de um dos entrevistados.

Na época da direção do centro havia um discurso numa determinada linha e a prática era totalmente na outra linha, ou seja, era um discurso muito mais liberal, e a prática era muito mais conservadora, de um grupo fechado, de uma estrutura tática e operacional, montada, organizada e que não se mexia mesmo tendo, mesmo mostrando-se características ineficiência, inoperância, etc e tal, mas era mantida aquela situação [...] (C5C5).

Por certo, estas posições controversas demonstram uma falta de coesão no compartilhamento de modelos mentais pelo Centro 5, pois conforme a posição em que o coordenador se encontra, ele observa de uma forma esta questão.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional

Nesta categoria de análise observou-se que a coordenação do Centro 5 evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças do Centro e da UNISINOS, através de três ICs, sendo elas: (1) IC2: Processo *top-down* de novas idéias e práticas de trabalho; (2) IC5: Ocorrência de aprendizagem em grupo e (3) IC11: Faltava uma sistematização para a resolução dos problemas.

Com relação ao processo de aprendizagem organizacional, este grupo identifica poucas práticas institucionalizadas no Centro 5. Com relação à geração de novas idéias e práticas de trabalho, o sentido era *top-down*, ou seja, havia uma grande incidência de idéias e novas práticas, nas reuniões dos coordenadores de curso e nas reuniões de Conselho de Centro, onde havia plena participação e discussão dos assuntos em pauta. Por isto, este grupo indica uma aprendizagem em grupo (IC5), onde “o grupo de coordenadores partilhava e trocava experiências” (C4C5), porém quanto a integrar os professores do Centro neste aprendizado, um dos entrevistados diz que “[...] o professor horista, na sua grande maioria, não acompanha absolutamente nada das modificações, então não tem processo de aprendizagem nenhum” (C1C5). Assim, o processo de aprendizado em grupo ocorria em grande escala nos níveis diretivos e de coordenação no Centro 5 e com pouca identificação em nível dos professores.

Por fim, este grupo acredita que faltava uma sistematização para a resolução dos problemas, seja por não encarar o problema de frente (C2C5) ou por não haver um processo formalizado, pois “as informações não eram formalizadas, passando de uma pessoa para outra” (C3C5). Assim, este grupo identifica apenas uma aprendizagem de ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995), neste tipo de situação.

– Categoria de Análise: Memória Organizacional

Com relação à geração de memória organizacional, este grupo reconhece que a memória tangível (IC1) é oriunda do processo de mudanças da UNISINOS e do próprio Centro 5, transcendendo aos aspectos legais de uma IES. Como memória tangível este grupo cita os regimentos, fluxos de processos, processo de avaliação do ensino, normas quanto a trabalhos de conclusão e estágios e atas de reunião.

Este grupo não faz referência a memória intangível, porque de certa forma, através da IC3 coloca que a UNISINOS não reconhece a memória histórica como relevante para o processo de aprendizagem. Os depoimentos abaixo explicitam melhor este posicionamento.

Eu acho que é uma grande falha na universidade por que não tem memória para nada [...] isso é decorrência dessa vontade, dessa idéia fixa que a UNISINOS tem pelo novo então quando tu tem uma idéia fixa com o novo e teu passado a tua história ela é relegada ao 2º plano e tu não preserva nada [...] (C1C5).

Novamente é aquela questão as discontinuidades eu acho que muitas vezes dificulta esse processo de mudança, assim o regimento interno fica como está, por que repensando já vem o novo tipo de política e tu tem que parar e se adequar à nova política (C3C5).

O que este grupo aponta seria um dos pontos frágeis da UNISINOS como um todo, que é o reconhecimento da falta de uma sistemática para aprender com experiências passadas e acumuladas, pela história organizacional (WALSH e UNGSON, 1991).

– Categoria de Análise: Aprendizagem Informal

Este grupo identificou duas ICs associadas à Aprendizagem Informal, sendo elas: (1) IC2: Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem; (2) IC3: Papel dos grupos informais na mudança organizacional.

Para este grupo, os espaços informais existiam, mas eram vistos, muitas vezes através dos grupos informais, como um “movimento de contrapor e tornando a dinâmica da mudança mais lenta” (C2C5), mesmo que as pessoas no Centro 5 utilizassem os espaços informais para “buscar informações do que estava acontecendo” (C5C5), este grupo não legitimava nem estes espaços e nem os grupos informais.

Um dos depoimentos procura justificar o porque deste posicionamento, dizendo que:

eu acho que o papel desses grupos é a critica as mudanças de forma geral eu acho que o centro 5 não soube aproveitar essas criticas desses grupos informais, eles ficaram sempre na margem, na margem do processo sim [...] por que até é mais difícil ficar negociando com grupos que não concordam com a tua opinião É muito mais fácil para a UNISINOS montar um grupo formal (C1C5).

Quanto ao grupo Professores do Centro 5

O corpo docente de uma IES é o responsável direto pela execução do processo ensino-aprendizagem. É muitas vezes, através dele que será determinada a imagem de uma

IES perante à comunidade e através de suas práticas e discursos, constroem as significações do processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos, sendo que em primeiro lugar o seu universo de atuação é a sala de aula, podendo contundo exercer funções administrativas ou de pesquisa. O grupo de professores entrevistados no Centro 5 destacam que, na sua maioria, acompanharam o processo de mudanças.

– Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem

Os dados coletados e categorizados demonstraram que este grupo associa a dimensão individual da aprendizagem, três ICs, sendo elas: (1) IC1: Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças; (2) IC2: Contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem e; (3) IC3: Construção de sentidos (*sensemaking*) sobre o processo de aprendizagem.

Por uma necessidade de qualificação docente da UNISINOS, este grupo associa suas experiências de aprendizado (IC1), principalmente através de situações formais, processo de certificação de Mestres e Doutores. A política de capacitação docente da UNISINOS contribuiu para isto conforme o seguinte depoimento “[...] o incentivo ao mestrado o doutorado, muita aprendizagem de quem esta no papel de ensino, grande parte de minha aprendizagem vem de momento em que teoricamente se ocupam do ensino seja em cursos de capacitação em sala de aula” (P4C5). Porém, este grupo concorda que a certificação formal não garante sucesso em sua atividade, colocando que é também necessário construir significados (IC 3) sobre a própria UNISINOS, como ela funciona. O discurso proferido por este grupo relaciona-se muito em compreender que a instituição não é uma empresa e tem características peculiares por ser uma organização de ensino, mesmo não sendo fácil para docentes da área econômica, como no depoimento a seguir:

eu estou acostumado a trabalhar dentro das empresas que o time de mudança é muito rápido, quer dizer, tu não podes esperar, tu não podes discutir muito, refletir, na universidade a coisa é muito mais lenta, discute, vai e até tu tomar uma decisão, então um dos grandes processos de aprendizagem é você analisar as situações sob diversos ângulos antes de efetivamente tomar uma decisão (P1C5).

Por fim, este grupo guiou suas necessidades de aprendizado mais por uma demanda profissional do que institucional (RICHTER, 1999; BROKSFIELD, 1986), pois relacionam o contexto social e cultural (IC2) como uma oportunidade de crescimento pessoal e na busca de conhecimentos, habilidades e atitudes que seriam mais adequadas para sua função, porém não necessariamente para a trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro.

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

Com relação ao alinhamento entre discurso e ação do Centro 5, existem duas posições controversas. Um grupo evidencia um alinhamento entre o discurso e a ação (IC3) e um outro, a falta de alinhamento entre o discurso e a ação do Centro 5 (IC4).

Uma das possíveis justificativas para esta falta de coesão entre a percepção deste grupo é a IC5, que diz respeito á constante troca de direção no Centro 5. Os depoimentos abaixo esclarecem isto.

“Porque você vê que no centro 5 nenhum diretor ficou mais do que dois anos é uma coisa muito curiosa, que eu acho que a UNISINOS tem que avaliar isto aí. Isto é ruim para a gestão, se eles (Reitoria) apostam na gestão em longo prazo [...]” (P1C5).

[...] acredito que tenha um fator que dificultou bastante que acho que foi o centro que mais intensamente trocou de direção e isto por si só gera diferenças de discursos, por outro lado esta intensa mudança ela facilitou em um sentido da gente conhecer diferentes formas de liderança e diferentes maneiras de se gerenciar (P4C5).

Eu acho que no centro 5 teve muitos percalços, aqui nos tivemos [...] Descontinuidade de direções [...] quer dizer se a gente analisar aí os diretores dos centros, quantos passaram por esse período [...] diretores com um viés que quando era um cara da contabilidade, a contabilidade era mais importante, quando o cara era da administração, a administração era mais importante, quando o cara era da economia, a economia era mais importante e isso pra mim, essas três áreas, economia, contabilidade e administração elas são uma única área (P5C5).

Assim, o grupo que percebe uma falta de alinhamento entre discurso e ação no Centro 5, diz que “o conhecimento sobre o centro, ele ficou basicamente no diretor, nos pró-diretores e nos coordenadores de curso, os professores eram bem operacionais, muitas vezes não ouvidos e nem sabiam o que estava acontecendo [...]” (P1C5) e como é o corpo docente que precisa estar numa linha de transformação e intervenção (BROILO, 2004), a implantação das estratégias, mudanças, idéias e práticas e trabalho no Centro 5 era mais difícil por isto.

Por outro lado, o grupo que reconhece que havia um alinhamento entre discurso e ação no Centro 5, aponta o seu pioneirismo na implantação das mudanças propostas pela UNISINOS (ver capítulo 6), como um fator para ter “aspectos de relevância e congruência” (P4C5).

– Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional

Nesta categoria de análise observou-se que este grupo evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças do Centro e da

UNISINOS, através de quatro ICs, sendo elas: (1) IC2: Processo *top-down* de novas idéias e práticas de trabalho; (2) IC9: Aprender fazendo: baseado na tentativa e erro; (3) IC10: Faltava uma sistemática para ocorrer aprendizagem em grupo; (4) IC11: Faltava uma sistemática para a resolução dos problemas.

Este grupo indica que, com relação à aprendizagem organizacional, havia uma sistemática relacionada ao aprender através da tentativa e erro (IC9), ou seja, a aprendizagem acontecia ainda através de ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) e de uma aprendizagem técnica (CHILD e FAUKNER, 1998), em que a aprendizagem foca-se na aquisição e no domínio de ferramentas técnicas para a realização de sua atividade profissional. O depoimento de um professor entrevistado diz que

É difícil quando você tem um discurso bastante descolado da prática um discurso mais de sonhos de que de realidade [...] Por que numa organização as pessoas aprendem umas com as outras dentro dos processos, dentro de formação de equipes e aqui a troca entre os professores é uma reunião por semestre, é impossível aprender, exceto as que tem dedicação exclusiva [...]" (P5C5).

Desta forma, este grupo também indicou uma falta de aprendizagem em grupo (IC10), principalmente em decorrência do fato exposto acima, em que a maioria dos docentes do Centro 5 são do tipo horistas, havendo poucos espaços para troca (reuniões semestrais) e discussões que evidenciem um aprendizado em grupo. Porém, este grupo imagina que o grupo da direção e coordenações tenham aprendido muito (P4C5), justamente por serem grupos com maior dedicação ao Centro.

A emergência de idéias e práticas de trabalho é condizente com os posicionamentos acima, pois segundo este grupo ocorriam no sentido *top-down*, sendo definidas “num primeiro momento a partir daquela reunião de diretores e coordenadores” (P1C5) e quando os professores se davam conta “surgia a idéia meio *top-down*” (P2C5). Nesta idéia-chave (IC2) a percepção deste grupo era que o Centro 5 acabava não inovando, mas sim seguindo as diretrizes da Instituição. O depoimento a seguir demonstra este fato.

“[...] o centro 5 [...] era o “Joãozinho” que está sempre fazendo o que os outros querem que seja feito [...] É aquele que tá se adequando sempre [...] Por que na verdade o que foi que o centro 5 fez ele inovou? Eu acho que não, ele não inovou, ele só fez, ele adiantou aquilo que a universidade ia fazer um ano depois. Não inovou em nada, não propôs também nenhum projeto assim diferente pra estar tentando e talvez aí fizesse o grande salto. E aí que pudesse fazer um grande salto [...] Repensar os cursos de graduação estava numa entidade maior, me parece só se eu estou com uma informação

equivocada, mas me parece que o repensar o curso de graduação não veio do centro 5. Veio de uma instância maior da universidade [...]” (P3C5).

Por fim, este grupo também percebeu uma falta de sistematização para a resolução dos problemas (IC11), ou porque “há um acúmulo de aprendizagem, porém eu diria que não sistemático [...] empírico talvez” (P1C5), ou por “não olhar os problemas de frente” (P2C5), mas também por faltar mais reflexão no processo de resolução dos problemas (P3C5). Todas estas percepções indicam e evidenciam a falta de um processo de aprendizagem organizacional sistematizado e com intencionalidade no processo de mudanças do Centro 5, na percepção deste grupo.

– Categoria de Análise: Memória Organizacional

Com relação à geração de memória organizacional, este grupo reconhece que existe uma memória tangível (IC1), principalmente em decorrência das reuniões entre direção e coordenação, oriundas deste processo de mudanças da UNISINOS e do Centro 5. Porém, a utilização desta memória, ainda não serve aos propósitos da aprendizagem organizacional, principalmente pela inexistência de memória intangível, percebida por este grupo, revelando que o Centro 5 não é um Centro que tenha identificado uma proposta, diferencial ou identidade (P5C5), por valores e crenças compartilhados (POPPER e LIPSHITZ, 1998).

– Categoria de Análise: Aprendizagem Informal

Este grupo identificou duas ICs associadas à Aprendizagem Informal, sendo elas: (1) IC2: Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem e; (2) IC4: Existência de espaços informais de aprendizagem.

Os espaços informais para troca e discussão foram relacionados aqueles nas cafeterias, corredores e alguns eventos do Centro 5, como o Café com Pesquisa e alguns eventos de final de ano. Porém este grupo destaca a pouca relevância que o Centro 5 dava a estes espaços informais de aprendizagem, muito evidencia pelo fato deste grupo achar que a direção não reconhecia nem grupos, nem espaços informais (P1C5; P2C5: P3C5), onde somente um entrevistado reconheceu que a direção sabia de sua existência (P4C5). Novamente, estes espaços não eram considerados como um canal de interação e relacionamento (GROAT, 1997).

Quanto ao grupo funcionários do Centro 5

Os funcionários representam o corpo técnico-administrativo de uma IES, aqui

representando os cargos relacionados à secretaria do Centro 5 e do atendimento aos professores e alunos. Respondem hierarquicamente geralmente à direção do Centro. Este grupo reconhece que na trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro teve um papel de acompanhamento e ligado à sua função, neste processo.

– Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem

Os dados coletados e categorizados, demonstram que este grupo associa a dimensão individual da aprendizagem em uma única IC, sendo ela, IC3: Construção de sentidos (*sensemaking*) sobre o processo de aprendizagem. Este grupo indica que “deu para aprender a ter mais um pouco de cautela” (F1C5) e também “que é um processo de maturidade [...] porque a mudança assusta [...] e tu aprende apanhando, aprende na diversidade mesmo” (F2C5). O que este grupo expressa é que ele construiu significados sobre o processo de mudanças, através de um olhar retrospectivo aos ciclos de eventos passados, em que consciente ou inconscientemente, este grupo assume pressupostos que servem de preditores para os eventos futuros (LOUIS, 1980), ou seja, manifestando-se na sua forma de ser e agir dentro do Centro 5 e na Instituição como um todo.

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

Nesta categoria de análise, a percepção do grupo de funcionários era de que havia um alinhamento entre o discurso das mudanças e a ação praticada no Centro 5 (IC3), porém um entrevistado (F1C5) manifesta esta coerência na 1ª fase de mudança do Centro, a iniciação. Outro entrevistado (F2C5), até pelo cargo exercido no Centro, vislumbra coerência entre as propostas e a ação das mudanças.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional

Nesta categoria de análise observou-se que este grupo evidencia a ocorrência de aprendizagem organizacional com relação à trajetória de mudanças do Centro e da UNISINOS, através de três ICs, sendo elas: (1) IC2: Processo top-down de novas idéias e práticas de trabalho; (2) IC9: Aprender fazendo: baseado na tentativa e erro e; (3) IC10: Faltava uma sistematização para ocorrer aprendizado em grupo.

Como o grupo de professores do Centro 5, este grupo indica que com relação à Aprendizagem Organizacional, havia uma sistemática de aprender fazendo (IC9), mais na tentativa (F1C5) e com a figura de um líder por trás deste processo (F2C5), mas ainda através de uma aprendizagem de ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) e de uma aprendizagem técnica (CHILD e FAUKNER, 1998).

Este grupo também identificou uma falta de aprendizagem em grupo, com relação ao corpo técnico-administrativo (IC10), pois “eventualmente a gente trocava idéias” (F1C5) e não tinha a “cultura de reuniões de funcionários” (F2C5).

Por fim, a geração de idéias e práticas de trabalho, vinham no sentido *top-down*, segundo a percepção deste grupo, cabendo aos funcionários serem informados (F1C5 e F2C5) sobre o que estava para mudar ou acontecer.

– Categoria de Análise: Memória Organizacional

Com relação à geração de memória organizacional, este grupo ao reconhecer a geração de memória intangível (IC2) observa que o Centro “fica sem memória, porque as pessoas é que fazem a memória do Centro” (F1C5) e porque se a “memória existe, existe muita coisa na cabeça de quem viveu” (F2C5) a trajetória de mudanças. Este grupo não relaciona a categoria memória organizacional ao processo de aprendizagem organizacional do Centro 5.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Informal

Este grupo identificou uma IC associada a esta categoria, IC4: Existência de espaços informais de aprendizagem. Para este grupo, os espaços informais são chamados de “tricot” (F1C5), porém não relacionam estes espaços como um elemento importante para o processo de aprendizagem, não gerando um ambiente de aprendizagem entre os funcionários, deixando-os à parte da dinâmica do Centro e da UNISINOS.

5.2.5 Elementos Facilitadores e Dificultadores deste Processo

No presente estudo, pelo relato dos sujeitos entrevistados foi possível identificar os elementos facilitadores do processo de aprendizagem organizacional decorrentes da trajetória de mudanças organizacionais do Centro 5. A título de esclarecimento, observa-se uma vinculação dos elementos facilitadores a aspectos organizacionais (espaços, trabalho em equipe, políticas formalizadas, ambiente de trabalho e comunidade acadêmica), aspectos pessoais (liderança e abertura ao novo) e aspectos sociais (identidade). Estas evidências confirmam os estudos de Antonacoupoulou (2001, p.266) que diz “embora seja geralmente concebido que cada individuo teria alguma capacidade de aprender, a importância do contexto no qual a aprendizagem ocorre vem recebendo proeminência”, estabelecendo um clima propício à aprendizagem. Porém, também se evidenciou a ausência de fatores políticos e

culturais, percebidos pelos entrevistados, que pudessem ter facilitado esta aprendizagem. Isto tanto no Centro 5, quanto posteriormente no Centro 1.

Assim, a apresentação dos elementos que facilitaram e dos que dificultaram o processo de Aprendizagem Organizacional no Centro 5 se dará por ordem decrescente de citações, segundo as entrevistas realizadas.

– Elementos facilitadores do processo de Aprendizagem Organizacional

1) Ambiente de trabalho e o Corpo Docente do Centro 5

O elemento facilitador mais citado pelos sujeitos entrevistados do Centro 5 diz respeito ao ambiente de trabalho e corpo docente do Centro 5. Citado como positivo e propício às mudanças, este ambiente propiciou troca de experiências e aprendizagens, seja por ser um Centro ligado a aspectos de gestão organizacional (D6C5), havendo facilidade com a “linguagem” da mudança (C5C5), ou pela própria disponibilidade pessoal para aprender que este Centro tinha, em que “o próprio ambiente era um estímulo, porque tu estavas cercado de pessoas que estão continuamente num movimento de aprendizagem, de trazer novas situações, propostas, projetos, onde esta dinâmica faz com que as pessoas tenham motivação para aprender continuamente” (C2C5).

O grupo entrevistado identifica que o aprendizado organizacional ocorre no seu contexto de trabalho, na possibilidade de interagir com seus pares, através do ambiente instaurado no Centro 5, como um elemento facilitador (FIOL e LYLES, 1985).

2) A Liderança do Centro 5 no processo de mudanças

O papel da liderança no Centro, aqui representado principalmente pelos pró-diretores, é tido como um pilar do processo de mudanças, representando o fio condutor neste processo. Isto porque devido às constantes trocas de Diretor neste Centro, estes dois representantes da equipe diretiva “representavam um sustentáculo do Centro, por mais que houvesse trocas” (D5C5). Este elemento facilitador da aprendizagem organizacional é citado mais em detrimento do aspecto de estabilidade (FIOL e LYLES, 1985) que trouxeram ao processo de aprendizagem das mudanças no Centro.

3) Os espaços organizacionais propiciaram participação e aprendizagem para os gestores do Centro

Os espaços formais ou informais, de participação e socialização de conhecimentos e aprendizagens, do Centro 5 também são um elemento facilitador do processo de

aprendizagem. Os sujeitos entrevistados de um modo geral colocam que estes espaços abriam perspectivas para que se pudesse agir, realizar discussões coletivas sobre as mudanças em curso, seja dentro do próprio Centro ou com outros Centros de Ensino da UNISINOS, porém relacionadas ao corpo gerencial do Centro, isto é, a direção e os coordenadores. Por parte dos professores e funcionários não há o reconhecimento destes espaços.

4) Políticas Formalizadas do Centro

A formalização de políticas no Centro 5 foi um outro elemento facilitador de aprendizagem. Por ter sido um Centro que se expandiu, tanto em termos acadêmicos quanto de gestão na trajetória de mudanças (capítulo 6), a formalização de políticas propiciava aprendizagem, principalmente a de ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996).

– Elementos dificultadores do processo de aprendizagem organizacional

Assim, no presente estudo, pelos relatos apresentados foi possível identificar os elementos inibidores do processo de aprendizagem organizacional decorrentes da trajetória de mudanças organizacionais do Centro 5. A título de esclarecimento, os aspectos organizacionais (organização interna de trabalho, os processos de tomada de decisão, comunicação e feedback e as políticas de captação e seleção de gestores) e os aspectos políticos (jogos de poder) foram fatores citados por estes grupos e também pelo Centro 1. Steward e Steward (1981) citam que a sobrecarga de trabalho em pessoas motivadas para novos aprendizados pode inibir a aprendizagem real, gerada por rotinas pessoais defensivas (ARGYRIS, 1992) como forma de se preservar com relação à falta de tempo, stress e cobranças sobre o seu desempenho. Evidenciou-se a ausência de fatores culturais e sociais que pudessem ter dificultado seu processo de aprendizagem e dos seus locais de trabalho.

Assim, a apresentação dos elementos que dificultaram o processo de Aprendizagem Organizacional deste grupo se dará por ordem decrescente de citações, segundo as entrevistas realizadas com estes sujeitos.

- 1) Os sistemas organizacionais, incluindo burocracia, regime de trabalho docente e a tomada de decisão.

Semelhantes ao grupo UNISINOS, os sistemas organizacionais foram considerados como elementos dificultadores do processo de aprendizagem no Centro 5. Novamente, a burocracia da UNISINOS é citada como um elemento que dificultava, que se por um lado tinha as próprias normas do MEC, por outro a própria instituição acabava gerando novas normas e regras, que “se tornavam desgastantes” (D2C5) e impediam muitas ações e

inovações por parte do Centro 5, acabando por fazer com que o Centro processasse as mudanças “de uma maneira mais lenta do que podia realmente andar” (D4C5).

O regime de trabalho docente, formado quase que na sua totalidade por horistas também foi um fator que obstaculizou a aprendizagem do Centro 5 como um todo, ficando restrito muitas vezes ao seu corpo gerencial. Outra questão apontada seriam os “jogos de poder e os aspectos políticos” (P4C5) que atrasa e dificulta os processos de aprendizagem e conseqüentemente a tomada de decisão, pois muitas vezes “[...] quem está na ponta atendendo o aluno, está muito distante das decisões tomadas” (F2C5), complicando a operacionalização das mudanças propostas.

2) Troca de Diretores no Centro 5

Este elemento foi citado por ter dificultado a condução do processo de mudanças com maior efetividade, pois a medida “em que se trocavam as direções, o processo e a memória organizacional demorava a ser novamente ativada e isto prejudicava o andamento do Centro” (D6C5) em longo prazo. Com a falta de consolidação do trabalho proposto numa gestão, os processos de aprendizagem também não estavam inseridos numa linha de tempo de longo prazo e estas discontinuidades prejudicavam o Centro como um todo.

3) Tamanho da UNISINOS e do Centro 5 e o processo de comunicação interna

Com a trajetória de mudanças do Centro 5 (capítulo 6) houve um crescimento tanto em termos de tamanho quanto em conteúdo disponibilizado por este. Se por um lado o Centro se consolidou e foi muito positivo o seu crescimento, por outro lado, os diferentes produtos e serviços oferecidos exigiam um processo intenso de comunicação interna, que muitas vezes falhava, seja na construção coletiva do processo de mudanças e aprendizagem, seja na disseminação de informações e memória organizacional. Assim, esta “falta de comunicação e de informação, fez com que os gestores não tivessem a segurança para a tomada de decisão” (C5C5) e propiciou com que o Centro muitas vezes atuasse no “informal e tácito” (D6C5), gerando uma aprendizagem do tipo “aprender fazendo” (D5C5).

5.3 Inserindo o Centro 1 na Trajetória de Mudanças Organizacionais da Unisinos e sua Relação com Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem Organizacional

Nesta seção será apresentada a inserção do Centro de Ciências Humanas (Centro 1) na trajetória de mudanças da UNISINOS, relatada no capítulo anterior. A descrição da trajetória de

mudanças deste Centro está dividida em três grandes fases, conforme já descritas anteriormente e também devido a limitações espaciais, serão descritos os principais eventos por fase.

O período compreendido entre os anos de 1986 a 1993 tem o Professor José Jacinto da Fonseca Lara, como diretor do Centro 1. O então chamado Centro de Educação e Humanismo é fruto da embrionária Faculdade de Filosofia e Teologia, criada em 1954. No ano de 1969 quando a UNISINOS foi fundada, muitos cursos já estavam em funcionamento, porém, este Centro sempre será a origem da própria Universidade (SILVA, 1991).

Em 1986, com a posse do novo Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnen, todos os Centros de Ensino da UNISINOS são chamados para uma reunião de análise e debate. Este Centro, em documento intitulado Reunião de Análise e Debate (UNISINOS, 1986, p.8) coloca “[...] o Centro de Educação e Humanismo deverá tomar a si a tarefa de refletir sobre a Universidade, pois, muitas vezes falta a cabeça pensante na Universidade. Para que haja mais humanismo [...]”. **“Ser o centro pensante da Universidade”** é a palavra-chave que acompanha quase que a totalidade do período analisado nesta trajetória de mudanças. Isto significa ser um Centro de Ensino com características crítico-reflexivas pela própria natureza das ciências que o compõem, ou seja, a formação do seu corpo docente faz com que este Centro não se furte de se inserir e se apropriar das mudanças em pauta, porém sempre através de uma leitura crítica deste processo.

O depoimento de um dos entrevistados reforça esta percepção até os dias de hoje.

O Centro Um sempre teve este viés humanista, eu lembro que uma vez nós fizemos uma grande assembléia de toda a universidade, uma grande reunião de professores dentro do plano estratégico e um professor do Centro caracterizou o Centro Um como o Centro pensante da universidade. Aquilo causou uma confusão, mas eu entendi que era a forma que ele tinha de dizer que era um Centro que procedia das humanas, por agregar ali filosofia, historia, sociologia, pedagogia, serviço social, sendo assim um Centro mais reflexivo, então eu entendi assim. Mas aquilo causou um impacto muito grande, como se só o Centro Um pensasse (entrevista P2C1, 2004).

5.3.1 Fase Iniciação: Período compreendido entre os anos de 1992 a 1996 – A inserção no processo da UNISINOS e a construção do Plano Estratégico do Centro 1

Para tornar mais significativa a descrição realizada nesta fase, a Quadro 27 apresenta, de forma resumida, os principais eventos que ocorreram nesta fase, considerando que os mais marcantes foram a inserção do Centro 1 no processo de mudanças da UNISINOS e sua construção do Planejamento Estratégico.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Introdução de Novas Idéias | Introdução de Novas Práticas | Resultados Preliminares |
|----------------|---|---|--|---|--|
| 1992 | <ul style="list-style-type: none"> – Diretor do Centro: Prof. José Jacinto da Fonseca Lara. – Participação do Centro no Plano Estratégico da UNISINOS. | | Planejamento Estratégico participativo da UNISINOS | Metodologia para elaboração do Planejamento Estratégico | |
| 1993 | <ul style="list-style-type: none"> – Avaliação crítica por parte do Centro sobre o processo de condução do Planejamento Estratégico da UNISINOS. | | Discussão do modelo de universidade que se quer | | |
| 1994 | <ul style="list-style-type: none"> – Diretor do Centro: Prof. Benno José Lermen. | | | | |
| 1995 | <ul style="list-style-type: none"> – Início da Reconfiguração Organizacional no Centro. – O NAP passa a integrar a Estrutura Organizacional do Centro. | | | | <ul style="list-style-type: none"> – Profissionalização da gestão universitária no centro. |
| 1996 | <ul style="list-style-type: none"> – Primeiro seminário de planejamento do Centro 1. – Criação da comissão de sistematização do Plano Estratégico. – Construção do Plano Estratégico do Centro 1. – Sumário Executivo do Plano Estratégico do Centro e o seu alinhamento com o Plano Estratégico da UNISINOS. – Comunicação do módulo 3 no Centro. | Construção Participativa do Plano Estratégico do Centro | Planejamento Estratégico Participativo no Centro 1 | Trabalhos em grupo para a construção do Plano Estratégico do Centro 1 | <ul style="list-style-type: none"> – Documento PLANO ESTRATÉGICO 1996/2000. – Estabelecimento de doze prioridades para os anos de 1996/1997. – Início da revisão curricular de todos os cursos de graduação. – Integração do CEDOPE ao Centro 1. |

Quadro 27: Síntese da Fase da Iniciação do Centro 1, Período Compreendido entre os anos de 1992 a 1996

Fonte: Dados de pesquisa

No período compreendido entre os anos de 1986 a 1995, o Centro 1, diferentemente do Centro 5, já tinha as mínimas condições de organização e funcionamento, seja na graduação, na pesquisa e na extensão. Tanto que em 1987 foi implantado o seu primeiro Programa de Pós-Graduação – Mestrado em História.

Um destaque feito pelo seu Diretor chama à atenção para administração colegiada do Centro, incluindo uma ampla participação dos chefes de departamentos no processo de tomada de decisão (Informativo UNISINOS, 1987). Porém, com o processo de reconfiguração organizacional conduzido alguns anos mais tarde, a percepção de que o departamento era um espaço democrático passa a ser substituída pela nova estruturação em formato de colegiados, dinamizando os cursos de graduação e reforçando a figura do coordenador de curso.

Em 1992, a comunidade acadêmica da UNISINOS é inserida no Planejamento Estratégico. O Centro 1 participa desta etapa, refletindo sobre a missão, credo, princípios e objetivos estratégicos da UNISINOS, contando com a participação de 63 pessoas entre docentes e funcionários.

Em janeiro de 1993, o Centro 1 reúne-se para avaliar o processo desencadeado pela UNISINOS, gerando um documento intitulado “Pronunciamento do Curso de Mestrado em História e do Centro de Ciências Humanas da UNISINOS”, que tinha por objetivo discutir o processo de condução do Planejamento Estratégico na UNISINOS. Alguns trechos deste documento são reproduzidos abaixo.

Após atenta análise do material enviado pela comissão encarregada de conduzir o Planejamento Estratégico, o Colegiado do Mestrado em História, resolveu emitir um parecer que apresentado ao Centro de Ciências Humanas, foi aceito pelos professores presentes [...] os documentos apresentados não deixam transparecer até este momento, modelo algum de universidade [...] a menos que [...] pretenda-se uma universidade-empresa. O Mestrado em História e o Centro de Ciências Humanas resolveram apresentar o modelo de universidade que, entendem, seja adequado a uma universidade que tem como mantenedora a Companhia de Jesus. No caso da UNISINOS, o primeiro dado, e o mais fundamental, é o fato de ela ter como mantenedora a Sociedade Antonio Vieira [...] o conceito de universidade deverá ajustar-se, necessariamente, a uma série de idéias e diretrizes que normatizam as universidades mantidas pela Ordem. E como proposta final [...] sugerimos que se elabore o Plano Estratégico com a participação decisiva da academia, isto é, de elementos do corpo docente, pesquisadores, que, de fato, tenham vivência e experiência comprovada do meio universitário, juntamente com representantes do corpo discente e do corpo técnico-administrativo (CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, 1993, p.2-19).

Nestes trechos se observa a preocupação do Centro 1 em discutir primeiramente qual o modelo de universidade que se quer para a UNISINOS, para somente após isto, utilizar-se de meios e ferramentas de gestão para sua consecução, no caso o Planejamento Estratégico.

Este posicionamento reforça o viés crítico-reflexivo deste Centro.

O ano de 1994 inicia com a recondução do Reitor ao seu terceiro mandato, Padre Dr. Aloysio Bohnen e a troca de direção do Centro 1, com a entrada do Professor Benno José Lermen. Em 1995, o Centro 1 acompanha os movimentos da universidade com relação à implantação da Reconfiguração Organizacional dos Centros de Ensino, tanto que sua aula inaugural trata justamente do assunto, sob o título “ O novo rosto do Centro 1”, contando com a participação de professores, funcionários e alunos.

Porém, apesar do Centro 1 já contar desde 1987 com condições de organização e funcionamento, a reconfiguração também influenciou a visão que direção e docentes tinham do Centro e da UNISINOS como um todo. Os depoimentos de membros da direção, coordenação e professores falam a respeito disto.

Acho que a mais radical delas é aquela que desestrutura a Universidade daquela antiga estruturação de departamentos, que a maioria das grandes universidades ainda continua assim. Eu acho que aquele é o grande corte, a reconfiguração, o grande salto. A gente vai assumir uma outra configuração administrativa, e aquilo eu vivenciei aquela situação como uma forma democrática de administrar a universidade, porque este grande campus, e o número de professores e alunos é dividido em áreas e cada área na verdade tem sua forma de agir, se estruturar, de pensar e a universidade fica caracterizada desta forma. Eu acho que foi uma atitude muito corajosa no sentido, porque ela se distanciava da grande maioria, se diferencia até hoje. E no Centro Um foi isto, demorou um pouco para que o pessoal se ambientasse, mas acho que era interessante e os Centros na minha opinião também foram se configurando dentro destas áreas, das suas competências, das suas diferenças, eu penso realmente foi diferenciando tudo, a forma de agir de se relacionar, cada centro tinha uma e no seu conjunto acho que dava mesmo esta idéia de universidade, embora com todas as suas diferenças, enfim (entrevista P2C1, 2004).

[...] a própria estrutura da instituição foi se especializando e foi criando diferenciações no seu interior, e eu vejo o movimento de uma instituição voltada predominantemente para o ensino, para uma instituição com uma diversificação de atividades, incluindo pesquisa e extensão, então, eu acho que houve uma modificação estrutural, houve uma modificação das próprias funções desempenhadas pela UNISINOS, e realmente uma grande diversificação em termos de área de conhecimento (entrevista D4C1, 2004).

[...] mas foi essa grande mudança (a extinção) dos departamentos da organização departamental, que era mais rígida, mais fechada, realmente ela (a estrutura) ficou mais aberta, eu acho que isso serviu bastante pra dinamizar os próprios cursos [...] e quando aconteceu isso foi pra melhor (entrevista C1C1, 2004).

Estes depoimentos reforçam a idéia de construção efetiva de universidade, proposta pela UNISINOS, através da tríade ensino-pesquisa-extensão, para todos os Centros de Ensino. Neste ano o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP), criado em 1992, passa a ser absorvido e sediado pelo Centro 1, pois segundo Broilo (2004, p.130) “ocorreram novas mudanças na

proposta da universidade, e o trabalho pedagógico passou a ser concebido dentre desse novo processo, passando novamente a ser valorizado, mas numa proposta diferenciada, com o atendimento dirigido por centros”.

O Centro 1 inicia oficialmente o seu Planejamento Estratégico a partir do ano de 1996. A palavra-chave deste período é “**Construção Participativa do Plano Estratégico do Centro**” e procura representar como o Centro 1 se apropriou e exercitou a construção do seu Planejamento, em consonância com as diretrizes maiores da Universidade. A fala abaixo de um membro da direção do centro observa isto.

Nós tivemos um momento em que o planejamento estratégico geral foi, vamos dizer assim, instituído dentro dos centros, eu acho que era a ocasião em que o professor Benno estava na direção e houve realmente uma mobilização muito grande do centro como um todo, no sentido de se apropriar dessa metodologia e construir as suas perspectivas de futuro, as suas propostas, em termos de planejamento. Onde eu vejo que não era apenas uma reeleitura, eu acho que era uma apropriação daquelas discussões de âmbito geral na universidade, e ao mesmo tempo uma identificação de uma realidade muito específica que estava presente dentro do centro junto com os diferentes cursos, mas que não tinha sido sistematizada, então, ao mesmo tempo em que o grupo se apropriava daquela proposta geral, rearticulava isso com as demandas que ele próprio estava conseguindo verbalizar em relação a suas características e as áreas temáticas, os focos de trabalho aqui das humanas (entrevista D4C1, 2004).

E, se por um lado, a construção deste planejamento no âmbito do Centro 1, teve um caráter participativo, a percepção com relação ao Plano Estratégico da Instituição como um todo não era bem esta. Um dos coordenadores entrevistados comenta que percebia a condução do processo institucional de forma *top-down*, no que tange ao Plano Estratégico da UNISINOS, mas por outro lado reconhece que em uma grande instituição é difícil avançar de outra forma.

Eu participava de todas as reuniões que a universidade fazia e também no Centro 1 eu participei em todo o planejamento estratégico, do qual eu tinha uma percepção bastante ambígua no começo, eu achava que, claro, que eu na função em que eu estava eu tinha que participar, mas a maioria dos colegas não tinha o mínimo de motivação de participar, e também a forma de ir fazendo as coisas, como na tradição dos departamentos parecia que a gente tinha um ambiente mais democrático, a partir da base o planejamento estratégico, a percepção que eu tinha é que ele era muito feito de cima pra baixo, a partir de algumas idéias, inclusive a gente tava muito mais cumprindo tarefas dentro de um planejamento, do que ajudando a planejar ou discutindo as diretrizes que balizavam esse planejamento, então, havia um certo desconforto, porque às vezes a gente numa dessas reuniões gerais e fazia perguntas, a resposta era para deixar isto pra depois, agora nós temos que dar conta dessa tarefa aí, mas aos poucos eu fui, fazendo uma reengenharia da concepção que eu tinha de gestão, ou de administração, porque quando envolve um universo muito grande de pessoas, dificulta avançar, tem que algumas pessoas ir fazendo uma proposta e avançando e depois ir avaliando pra ver se de fato isso funciona melhor do que o posto até então (entrevista C5C1, 2004).

– O ano de 1996

A inserção do Centro 1 na trajetória de mudanças da UNISINOS, começa em 1996 com a elaboração do seu Planejamento Estratégico. O principal objetivo da direção do Centro era de inserir o Centro na nova dinâmica da UNISINOS. Assumido este compromisso, a direção do Centro instituiu uma dinâmica de trabalho realizada em três grandes etapas.

A primeira etapa ocorreu em janeiro de 1996, onde foi realizado o Primeiro Seminário de Planejamento Estratégico do Centro, contando com a participação de 86 professores e 04 funcionários. O objetivo principal deste seminário era realizar em primeiro lugar, uma sensibilização do Centro para a construção do seu Plano Estratégico, já que ele era o único centro que ainda não tinha realizado este exercício na UNISINOS. O documento resultante deste primeiro exercício representava uma síntese das propostas.

Na segunda etapa, foi criada de uma comissão de sistematização, composta por 07 professores do Centro, com a finalidade de construir o sumário executivo do Plano Estratégico, onde através de novas coletas de dados e contato com grupos de professores, pudessem apresentar um produto final. A conclusão deste trabalho ocorreu em março de 1996.

A terceira etapa propriamente dita, foi a de síntese e recomposição do planejamento, por sugestão da consultoria Macroplan, onde em 04 de maio o texto foi apresentado aos professores, funcionários e alunos, votado e aprovado, com definição inclusive das prioridades.

O Plano Estratégico do Centro 1, apresentava como introdução ao documento, um item que procurava destacar o alinhamento com o Planejamento Estratégico da UNISINOS e as propostas do Centro 1. Alguns itens merecem destaque como: (a) a formação humanista cristã como idéia geradora e fio condutor do plano; (b) o eixo temático da realidade latino-americana e brasileira; (c) considerar a forte relação com a comunidade local e regional, como um dos aspectos destacados do Centro; (d) o plano no Centro conta com as melhores perspectivas de exequibilidade, dada a ampla participação do corpo docente do Centro neste processo de planejamento.

Este seria um embrião do processo de identidade institucional instaurado no Centro 1, encontrado com maiores esclarecimentos na próxima fase da mudança apresentada. O texto apresentado à UNISINOS, sobre o Plano Estratégico 1996/2000 do Centro 1, continha os seguintes elementos:

MISSÃO PLANEJADA

As necessidades sociais percebidas pelo Centro de Ciências Humanas centram-se na formação humanística de profissionais e pesquisadores e a extensão desta perspectiva

formadora para as estratégias de atuação de empresas públicas e privadas. Neste sentido o Centro buscará proporcionar uma formação atualizada, contextualizada, consistente e numa perspectiva transformativa de profissionais em nível de graduação e pós-graduação.

OPÇÕES ESTRATÉGICAS 1996/2000

Crescimento

Diferenciação

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS PARA O ANO 2000

1. Consolidar a graduação
2. Desenvolver e qualificar a Pós-Graduação
3. Completar a reconfiguração do Centro
4. Implantar a avaliação institucional permanente
5. Implementar e implantar o projeto de formação humanística cristã
6. Criar núcleos de estudos e pesquisas sobre temáticas específicas
7. Dimensionar as atividades de pesquisa e extensão junto às organizações relacionadas a movimento popular, gestão municipal, trabalho e cidadania
8. Definir e implantar uma política de formação técnico-profissional e humanista cristã do professor de 1º, 2º e 3º graus, na UNISINOS
9. Definir e implantar uma política de formação do Pedagogo, entendido como agente educacional com formação humanística cristã e diversificação profissional
10. Implementação de ações de formação teológica para leigos, no âmbito universitário, em nível interno e externo
11. Articular a oferta de disciplinas da área da Filosofia a outros Centros e organizar serviços de assessoria, fortalecendo e ampliando a produção científica
12. Planejar, desenvolver e avaliar estratégias de atuação do serviço de coordenação pedagógica, sintonizadas com os articuladores desse serviço junto às coordenações de curso e direção dos Centros, reorganização e ampliando o serviço de coordenação pedagógica
13. Promover e avaliar o processo de formação continuada de docentes de acordo com o projeto de atuação da coordenação pedagógica, tendo por referência o projeto de avaliação institucional e o núcleo de avaliação dos centros
14. Intensificar e ampliar o papel do CEDOPE como instância de ligação entre a Universidade e a comunidade local e regional
15. Reforçar as atividades de pesquisa consolidando as linhas dos atuais núcleos do CEDOPE e (re) dimensionando-as face às linhas de pesquisa integrantes dos programas de Pós-Graduação e das ênfases dos cursos de graduação e consolidando o CEDOPE em seu papel de apoio metodológico a pesquisas afins às áreas das ciências humanas conduzidas por diversos Centros da universidade
16. Redimensionar e intensificar a participação do CEDOPE nos programas de pós-graduação atuais/ futuros dentro das áreas de conhecimento e aplicação nas quais seus quatro núcleos se definem

17. Estabelecer princípios integradores que fortaleçam as atividades do Centro e completem a proposta de reconfiguração, propondo políticas de articulação entre atividades de ensino, pesquisa e extensão

18. Definir uma política de fomento à participação de professores, alunos e pessoal técnico-administrativo nas atividades de ensino, pesquisa e extensão do Centro 1, promovendo formas de concretização

19. Valorizar as atividades do Centro 1 promovendo a sua visibilidade interna e externa e consolidando seus espaços de excelência

20. Equipar o centro de ciências humanas com recursos de informática e comunicação potencializando as condições de produção científica, ensino e ações de extensão.

As prioridades para os anos de 1996/1997 eram a avaliação dos cursos de graduação, o desenvolvimento de novos programas de pós-graduação *stricto sensu* e qualificação dos já existentes, implantação completa e definitiva das áreas de conhecimento, implementação e implantação dos 20 créditos de formação humanística cristã em cada currículo, criação do NAC, políticas de formação continuadas dos docentes, serviço permanente de assessorias e apoios técnico-científicos e parcerias institucionais, política das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas da UNISINOS, criação do núcleo de estudos sobre a pobreza e de estudos latino-americanos, fortalecimento dos espaços de integração entre ensino, pesquisa e extensão, vinculados ao curso de Pedagogia e serviço de consultoria pedagógica permanente.

5.3.2 Fase Implementação: Período compreendido entre os anos de 1997 e 1998 – Operacionalização das ações

*“Se deres um peixe a um homem,
ele alimentar-se-á uma vez;
Se o ensinares a pescar,
alimentar-se-á durante toda a vida”.*
(KUAN-TSU)

Nesta nova fase que ora se inicia são implementadas as ações deste plano. Apesar do Centro 1 ter se inserido nesta dinâmica da UNISINOS somente em 1996, observa-se seu empenho em se apropriar e (re) significar o Planejamento Estratégico para sua realidade, principalmente através da participação organizada de toda a comunidade que o compõem. A fase de implementação reflete também, como no caso do Centro 5, o fortalecimento deste Centro de Ensino, alinhado com as prioridades do Plano Institucional, que refletia uma novo conceito de universidade. A Quadro 28 apresenta de forma resumida os principais eventos desta fase.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Operacionalização das Mudanças Propostas | Resultados Preliminares |
|----------------|--|---|--|---|
| 1997 | <ul style="list-style-type: none"> - Implantação do Plano Estratégico do Centro. - Reformulação dos currículos. - Início de definições quanto a identidade do Centro 1. - | <p>Construção da identidade do Centro</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Processo de desdobramento do Plano estratégico em planos táticos e operacionais. - Trabalho em equipe através dos colegiados do Centro. | <ul style="list-style-type: none"> - Instalação de laboratório de informática. - Ampliação da titulação docente. - Definição de quatro eixos temáticos norteadores das atividades do Centro. |
| 1998 | <ul style="list-style-type: none"> - Assume o novo diretor do Centro, Prof. José Ivo Follmann. - Reunião de avaliação do Plano Estratégico do Centro, em janeiro. - Nova proposta de Plano Estratégico para o Centro 1998/2000. - Revisão do Plan-Centro 1996-2000; - Participação do Centro no desdobramento do Plano Estratégico da UNISINOS. | <p>Construção da identidade do Centro</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho em equipe através dos colegiados do Centro. | <ul style="list-style-type: none"> - Plano Estratégico do Centro 1 1998-2000. - Plan-Centro. - Desdobramento do Plano Estratégico através da metodologia “desdobramento das diretrizes”. |

Quadro 28: Síntese da Fase de Implementação do Centro 1, Período 1997 e 1998

Fonte: Dados de pesquisa

O fortalecimento e a construção de uma identidade para o Centro 1 estava condizente com os objetivos maiores da UNISINOS. Assim, a palavra-chave para este período é **“construção da identidade do Centro”**, agora através da operacionalização do seu Planejamento Estratégico.

– **O ano de 1997**

Em decorrência das prioridades estabelecidas para os anos 1996/1997, 1997 é marcado pela operacionalização de diversas prioridades. Algumas delas são: (a) formação de grupos de trabalho para a reformulação dos currículos de graduação de História, Serviço Social, Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais; (b) instalação de um laboratório de informática; (c) 19 projetos em andamento no núcleo de estudos sobre a pobreza e de estudos latino-americanos; (d) promoção de um seminário intitulado “A visão inaciana da educação: desafio hoje”, com a publicação de um livro com o mesmo título do seminário; (d) ampliação da titulação do corpo docente, em nível de mestrado e doutorado; (e) definição de quatro eixos temáticos norteadores das atividades do Centro, sendo eles: o mundo ocidental e a América Latina; História e atualidade da América Latina; Movimentos, Organizações e Políticas Sociais na América Latina; Processos Educacionais: Valores e Referências nas Sociedades da América Latina.

– **O ano de 1998**

O ano de 1998 inicia com uma reunião de avaliação dos resultados parciais do Plano Estratégico 1996/2000. É formulado um convite para professores e funcionários participarem da reunião realizada em 07 de janeiro, denominada de Perspectivas do Centro, eixos temáticos e impulsos para a revisão do planejamento. A programação desta reunião contava com a apresentação do novo Diretor do Centro, o Professor Dr. Ivo Follmann, além de uma avaliação das atividades do Centro e projeções para os anos de 1998 a 2000.

A continuação deste processo ocorreu em reuniões realizadas nos dias 15, 20 e 21 de janeiro, como os objetivos de atualizar a análise do ambiente interno e externo do Centro, o buscar horizontes comuns e discutir as linhas de pesquisa do Centro e a revisão do Plano Centro 1996-2000. As reuniões continuaram em fevereiro, nos dias 26 e 27, em que a direção e as coordenações de cursos e núcleos discutiram a inserção da América Latina como referência, além de finalizar as avaliações realizadas em janeiro e o desdobramento das metas em estratégias. Em 3 de março, o Comitê Científico realizou uma primeira apreciação do documento gerado e que foi posteriormente, distribuído para todos os professores e

funcionários, para apreciação, além dos subcomitês das áreas de conhecimento e aplicação. Para que no dia 25 de abril, em assembléia com professores e funcionários, houvesse discussão e aprovação da nova proposta de (re) Planejamento Estratégico do Centro 1998/2000.

No dia 05 de maio, o Conselho de Centro avalia a nova proposta de Plano Estratégico, destacando a ausência dos alunos no processo, sanada esta lacuna em 14 de maio, em reunião com os Diretórios Acadêmicos do Centro. Em 02 de junho há nova reunião do Conselho de Centro, para o destaque de prioridades e no dia 23 deste mesmo mês, uma reunião aberta para professores, alunos e funcionários para avaliação da proposta do novo Plano Estratégico.

No documento apresentado, destaca-se “que se trata de um documento em trabalho, não acabado, em processo” (Plano Estratégico 1998-2000, do Centro de Ciências Humanas, 1998, p.9). São propostos 37 projetos estratégicos, destacando quatro grandes prioridades, sendo elas: (a) pesquisa integrada com ensino e extensão; (b) inovação no ensino; (c) interdisciplinariedade; (d) visibilidade das ações do Centro. A América Latina é o grande horizonte de referência, tanto para os projetos estratégicos quanto para os eixos definidores da produção acadêmica-científica do Centro.

Este processo foi finalizado no dia 15 de agosto, onde em reunião que contou com a presença do Reitor, houve a apresentação do novo Planejamento Estratégico e sua integração com o Planejamento da Universidade.

Apesar do cunho participativo, a percepção de alguns docentes e funcionários não era bem esta. As falas a seguir demonstram isto.

No Centro 1 a lógica não era exatamente essa (proposta *top-down*) mas o envolvimento dos professores não era muito significativo, acho que por causa da lógica geral, também no Centro, houve momentos em que houve uma massiva participação em auditórios cheios assim, pessoas, mas isso não é, parece que não é muito bom pra fazer avançar o trabalho, é só pra fazer saber e discutir algumas questões mais de fundo (entrevista C5C1, 2004).

Olha, eu me lembro que eu participei de duas reuniões (de Plano Estratégico) do Centro, mas assim, eu me senti muito peixe fora da água, e aí depois eu não participei mais, até porque uma das coisas assim que eu lembro muito bem assim, era agora vamos fazer um grupo de discussão, então eu realmente me senti um peixe fora da água, então, eu disse bom, eu acho que eu estou fora, então não vou mais, e enfim acabei não indo mais porque eu não me senti motivada, na verdade assim, um planejamento que eu não me senti parte dele pra poder participar, pra poder opinar, pra poder discutir algumas questões e eu acabei não participando, e sei que assim a gente recebeu convite, veio via e-mail e tal, mas eu acho assim que não houve um movimento pra funcionários (entrevista F1C1, 2004).

Apesar destes depoimentos deixarem clara a intenção processual e participativa do desdobramento do Planejamento Estratégico no Centro, percebe-se que no fim, a ampla participação aqui referida pelos documentos é do nível gerencial do Centro, ou seja, coordenadores e direção, porque com relação aos docentes, estes eram chamados para validar o trabalho realizado e com relação aos funcionários, a linguagem utilizada estava fora do seu entendimento, por lidarem com questões mais operacionais do que estratégicas.

5.3.3 Fase Institucionalização: Período compreendido entre os anos de 1999 – 2003

*“É lento ensinar por teorias,
mas breve e eficaz fazê-lo pelo exemplo”.*
(SÊNECA)

A fase de institucionalização procura destacar como as novas práticas de trabalho e projetos lançados pelo Centro 1, a partir de 1996, foram efetivamente incorporados à sua gestão. Em uma avaliação realizada é dito que “o planejamento não terminou com aquela manhã de agosto. Desde então cursos e núcleos continuaram fazendo os desdobramentos do plano para o gerenciamento de seu cotidiano” (documento interno do Centro 1, 1999, p.1). Este documento destaca ainda, as aprendizagens decorrentes do processo de planejamento, sendo elas: (a) conhecimento do Centro e do trabalho de cada um; (b) conhecimento dos colegas como parceiros que estão na busca de melhorias para o seu trabalho; (c) valorizar o planejamento como um processo de participação. A Quadro 29 apresenta um resumo desta fase.

| Período | Principais Eventos | Principais Palavras-Chave | Normas e Procedimentos | Novas Práticas de Trabalho |
|---------|--|--------------------------------------|---|--|
| 1999 | <ul style="list-style-type: none"> - Reunião de avaliação e planejamento. - Planejamento do Cedope. - Desdobramento do Plano Estratégico da UNISINOS. - Participação na pesquisa de clima organizacional. - Reformulação curricular dos cursos de graduação. - Projeto de criação do PPG em Ciências Sociais e do doutorado em Educação. - Processo de Refundamentação das Ciências Humanas. - Projeto de construção do novo prédio do Centro. - Festival do vídeo. - Curso de extensão on line em cooperativismo. | Descentralização da gestão do Centro | <p>Avaliação e redefinição dos núcleos do Centro.</p> <p>Eixos temáticos e linhas de pesquisa assumem papel organizativo e orientador da pesquisa.</p> <p>Página do Centro na Rede.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Criação do fórum de pesquisa. - Uso de novas tecnologias. - Participação do NAP e do núcleo de humanismo social cristão na reformulação dos currículos de outros Centros. - Estudo e mapeamento de processos de matrícula, dinâmica curricular e atendimento ao professor. - Desdobramento do Plano Estratégico através da metodologia “desdobramento das diretrizes”. |
| 2000 | <ul style="list-style-type: none"> - Processo de Refundamentação das Ciências Humanas. - Aprovação do PPG em Filosofia. - Implantação dos novos currículos de graduação. | Descentralização da gestão do Centro | Processo de avaliação institucional. | <ul style="list-style-type: none"> - Espaço da sala aberta como fórum de discussão sobre os assuntos do Centro e da UNISINOS para alunos, funcionários e professores. |
| 2001 | <ul style="list-style-type: none"> - Novo planejamento estratégico do Centro 1 para os anos 2001/2003. - Novo prédio do Centro 1. - Implantação do Instituto Humanitas. - Obtenção do conceito A na avaliação do MEC para Pedagogia. - Lançamento de quatro revistas científicas. | | | |
| 2002 | <ul style="list-style-type: none"> - Busca de um novo reposicionamento estratégico da UNISINOS. - Realinhamento dos projetos estratégicos de 2001, passando agora a contar com 13 projetos, onde o Centro 1 tem presença ativa em 04 projetos. - Consolidação do instituto Humanitas. - Edição semanal do IHU on-line. - Segundo conceito A para o curso de pedagogia e o primeiro A para o curso de História. | | | <ul style="list-style-type: none"> - Gestão de Projetos. |
| 2003 | <ul style="list-style-type: none"> - Reunião de avaliação geral do Planejamento Estratégico do Centro. - Comemoração dos 50 anos do curso de Filosofia. - Atividades Infotechne. - Nova estrutura organizacional da UNISINOS, com a extinção dos Centros de Ensino, com validade para 2004/1. | | | <ul style="list-style-type: none"> - VI fórum de pesquisa. - Instalação de cátedra da Unesco no PPG em Ciências Sociais Aplicadas. |

Quadro 29: Síntese da Fase de Institucionalização do Centro 1, Período de 1997 a 2003

Fonte: Dados de pesquisa

– Os anos de 1999 e 2000

O ano de 1999 inicia com uma reunião de avaliação e planejamento. Os resultados das ações empreendidas até o momento são descritos no quadro a seguir. A palavra-chave deste ano é **“descentralização da gestão do Centro”**, refletindo os avanços obtidos até o momento.

Neste ano acontece a aprovação do novo Plano Estratégico da UNISINOS e o Centro também trabalha no desdobramento deste Plano, através da geração de um documento sobre as suas prioridades, sendo as mesmas 83 prioridades já estabelecidas também para o Centro 5.

Uma percepção a ser destacada é a do reconhecimento de estratégias emergentes advindas deste processo. A citação abaixo retirada do documento de avaliação do Plano Estratégico do Centro nos diz isto.

O objetivo do acima exposto foi pontuar alguns avanços, algumas dificuldades, algumas lacunas e alguns desafios novos relacionados com o planejamento do Centro. Sabemos que nem tudo pode ser planejado e que seguir cegamente um plano pode significar fechar os olhos para novas possibilidades que surgem e que exigem ações rápidas e às vezes grandes investimento de tempo. Tivemos várias ações deste tipo que não aparecem em nenhum planejamento, mas que agora são realidade. Como exemplos podem ser mencionados o núcleo do UNITRABALHO e o curso de pedagogia em regime especial para professores do Município de Salvador do Sul (DOCUMENTO INTERNO DE AVALIAÇÃO, 1999, p.4).

Neste sentido, o Centro 1 aprende que o planejamento do tempo relógio, delimitado e rotinizado, não pode substituir o tempo oportuno para a captação de novas idéias e novidades. O depoimento de um dos entrevistados fala desta peculiaridade relacionado ao processo do Centro 1.

O grupo de Ciências Humanas, não só da UNISINOS, tem um pouco mais esta questão da reflexão que é um tempo diferente. Eu fui alguns anos professora do curso da Educação Física e por isso eu consegui identificar que os cursos têm tempos diferentes e jeitos diferentes. E quando eu coloco a diferença não tem a questão de ser positivo ou negativo é questão de identidade é questão de característica e de peculiaridade da área. E esse tempo no Centro de Ciências Humanas ele foi necessário no sentido de amadurecimento das propostas que vinham chegando. E muitas destas propostas elas tiveram adequações dentro do próprio Centro segundo a visão do próprio Centro e aí a participação e a liderança da direção do Centro (entrevista. P4C1, 2004).

A discussão e reconfiguração dos núcleos temáticos do Centro 1 também foi instaurada neste ano, com o objetivo principal de obtenção de compreensão comum sobre

estes núcleos e a definição clara de um quadro de núcleos que responda, tanto às necessidades acadêmicas quanto de intervenção na sociedade.

Em setembro de 1999, os 37 projetos estratégicos estabelecidos no Plano Estratégico, são reavaliados e analisados em reunião com os responsáveis por cada ação. Esta prática é incorporada à gestão do Centro 1 e verificada também nos anos de 2000 e 2001.

Outro fato marcante deste ano é o processo de Refundamentação das Ciências Humanas, que nada mais é do que uma reflexão coletiva sobre os fundamentos das Ciências Humanas, a partir de todo o processo de Planejamento Estratégico iniciado pelo Centro 1. O objetivo principal das discussões realizadas era a geração de uma política de ensino-pesquisa-extensão para o Centro 1 e que pudesse subsidiar a tomada de decisões em todos os níveis do Centro e a elaboração de novos projetos estratégicos para os anos 2001-2003. Um texto foi distribuído para discussão na reunião de planejamento do Centro, ocorrida em dezembro. Ao comentar sobre este processo, um dos entrevistados diz que “[...] foi uma possibilidade aqui no Centro, de tentar criar um projeto para o Centro, nós aqui começamos a fazer uma discussão, com o título de Refundamentação das Ciências Humanas, tentando integrar as Ciências [...] (entrevista D2C1, 2004).

Alguns pontos relevantes também são observados no Relatório de Atividades da UNISINOS, no ano de 1999, sendo a implantação dos novos currículos em todos os cursos do Centro; o estudo e o mapeamento de processos de matrícula, dinâmica curricular e atendimento ao professor; início oficial do PPG em Ciências Sociais; curso de extensão *on-line* em Cooperativismo; início da construção do novo prédio do Centro; realização do I e II Fóruns de pesquisa do Centro 1; o projeto INFO, orientado para a capacitação docente no uso de novas tecnologias e consolidação do Núcleo de Humanismo Social Cristão.

No ano de 2000, destaca-se a aula inaugural em 16 de março, intitulada “Ciências Humanas em Questão: Teoria do Caos, Fractais, Auto-Organização”, dando início neste ano à retomada das discussões sobre a refundamentação das Ciências Humanas e que se estende ao longo do ano, com um fórum de discussão *on-line*. Também é aprovado o PPG em Filosofia e o estabelecimento de um espaço de interlocução com funcionários, professores e alunos denominado “sala aberta”.

Neste ano também foi encaminhado um documento à Comissão de Avaliação Institucional, com vistas a auxiliar e aperfeiçoar o processo interno de avaliação da instituição.

– Os anos de 2001, 2002 e 2003

O ano de 2001 é marcado pelo lançamento do documento que contém o novo Planejamento Estratégico 2001/2003, para o Centro 1. Em consonância com os planos anteriores e alinhado com o Plano Estratégico da Instituição, este novo planejamento é aperfeiçoado, contendo cinco objetivos estratégicos: (a) desenvolver de forma integrada, o ensino, a pesquisa e a extensão no Centro de Ciências Humanas e com os outros Centros da Universidade; (b) qualificar a ação pedagógica e administrativa do Centro; (c) estimular e incrementar formas participativas de gestão em todas as instâncias do Centro; (d) promover a adequação da oferta de cursos e da estrutura organizacional do Centro às necessidades sociais emergentes; (e) qualificar a formação humanística de orientação cristã na universidade. As ações e projetos estratégicos estão divididos em três dimensões, a saber: (a) dimensão pedagógica processual; (b) dimensão estratégica política; (c) dimensão técnica gerencial.

Segundo o Boletim Informativo da UNISINOS (2001), algumas ações implantadas e institucionalizadas decorrentes da trajetória de mudanças do Centro 1 foram o novo prédio do Centro; a implantação do instituto Humanitas; a obtenção do conceito A na avaliação proposta pelo MEC para o curso de Pedagogia e o lançamento de quatro revistas científicas do Centro.

Em 2002, há a proposta de reposicionamento estratégico da UNISINOS e o Centro 1 tem presença ativa neste processo, em quatro grandes projetos estratégicos, sendo eles, o Projeto 1 – identificação dos clientes-alvo e necessidades; Projeto 3 – graduação de referência; Projeto 6 – ênfases e temas transdisciplinares e; Projeto13 – ação e formação pedagógica. Como resultados institucionalizados do Centro 1 há a consolidação do Instituto Humanitas e a edição semanal do IHU *on-line* e o segundo conceito A na avaliação proposta pelo MEC para o curso de Pedagogia e o primeiro para o curso de Historia.

Apesar do ano de 2003 iniciar com os rumores de possíveis mudanças organizacionais na UNISINOS, o Centro 1 promove uma reunião geral de avaliação do Planejamento Estratégico em janeiro, porém permanecendo em compasso de espera dos novos acontecimentos. Alguns resultados deste ano são a comemoração dos 50 anos do curso de Filosofia, o crescimento das atividades Infotechne, a realização do VI Fórum de Pesquisa em

novembro com a finalidade de refletir sobre a transdisciplinariedade e a pesquisa no Centro e a instalação de uma cátedra da Unesco, no PPG em Ciências Sociais Aplicadas.

A Quadro a seguir apresenta um comparativo entre os anos de 1986 e 2003, procurando demonstrar os avanços ocorridos neste Centro.

| Segmento | | 1986 | 2003 |
|---------------------|---------------------|---|--|
| Produtos e Serviços | Graduação | 13 cursos de graduação | 05 cursos de graduação |
| | Especialização | 03 especializações “ <i>lato sensu</i> ” | 06 especializações “ <i>lato sensu</i> ” |
| | PPG | | 04 programas de pós-graduação “ <i>stricto sensu</i> ” |
| | Eventos De Extensão | 11 eventos de extensão universitária | 123 eventos de extensão universitária |
| | Nucleos e Programas | | Núcleo de apoio às disciplinas de formação humanística cristã Instituto Humanitas Núcleo de apoio pedagógico Núcleo de formação de professores de educação básica Instituto Anchietano de pesquisas Assessoria ao Movimento de Mulheres e Organizações Co munitárias Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem Serviço de atenção, pesquisa e estudos com crianças e adolescentes Projeto de ação social na Zona Sul de S.L. Programa de estudos sobre desenvolvimento e autonomia no Vale do Rio dos Sinos Programa de educação básica de jovens e adultos Núcleo unitrabalho Núcleo de cooperativismo e associativismo A juventude e suas interfaces no cenário Latino-Americano Programa Gestando o diálogo inter-religioso e o ecumenismo Núcleo temático da terceira idade |
| Força De Trabalho | Corpo Docente | 06 Livre-Docentes 11 Doutores 38 mestres 46 especialistas 24 graduados Total de 125 docentes | 14 Pós-Doutores 99 Doutores 125 mestres 24 especialistas 01 graduado Total de 263 docentes |
| Alunos | Corpo Discente | 1813 alunos matriculados | 3005 alunos matriculados |

Quadro 30: Dados Comparativos sobre Centro 1, Período de 1986 a 2003

Fonte: Relatório de Atividades da UNISINOS, anos 1986 e 2003

5.3.4 A visão do Centro 1 (direção, coordenação, professores e funcionários) frente aos Processos e Práticas Sistemáticas, Formais e Informais, de Aprendizagem Organizacional decorrente da Trajetória de Mudanças na UNISINOS e no Centro 1

O Centro 1 da UNISINOS era composto pela sua direção, coordenadores de cursos de graduação, extensão e pós-graduação, professores e funcionários, até o ano de 2003. Foram considerados para este estudo, 04 sujeitos entrevistados da direção, 05 sujeitos entrevistados da coordenação, 04 sujeitos entrevistados dos professores e 02 funcionários. Seus posicionamentos foram agrupados em cinco categorias de análise: dimensão individual da aprendizagem, modelos mentais, aprendizagem organizacional, memória organizacional e aprendizagem informal. Estas categorias representam a percepção deste grupo com relação a toda a trajetória de mudanças organizacionais desencadeadas a partir de 1986 e sistematizadas até o ano de 2003. Não foi possível dividir estas percepções por fases da mudança, como descrito no capítulo seis, pois os sujeitos entrevistados dificilmente fazem esta distinção, pois consideram as suas percepções inseridas dentro de uma prática organizacional histórica, influenciada pelo passado organizacional, mas com contribuições para seus momentos atuais. O quadro 19 apresenta uma síntese das categorias analisadas e as ICs associadas a elas.

| Dimensão | Categorias de Análise | Grupo de Entrevistados – Centro 1 | | | | |
|---|--|---|-------------|-----------|-------------|--|
| | | Direção | Coordenação | Professor | Funcionario | |
| Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem | Dimensão individual da aprendizagem | | | | | |
| | IC1: Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças | | X | X | X | |
| | IC2: Contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem | | X | | | |
| | IC3: Construção de sentidos (<i>sensemaking</i>) sobre o processo de aprendizagem | | X | X | | |
| | IC4: Interação Social do aprendiz com os outros membros da organização | X | | | | |
| | IC5: As experiências anteriores e a vivência no cargo proporcionaram aprendizagem | X | X | X | | |
| | Modelos Mentais | | | | | |
| | IC3: Havia um alinhamento entre o discurso da mudança e a ação praticada no Centro | X | X | X | | |
| | IC4: Faltou um maior alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e a ação efetivamente praticada no Centro | | X | | | |
| | IC6: Faltou um maior alinhamento entre o discurso e as ações praticadas no Centro | | | | X | |
| | Aprendizagem Organizacional | | | | | |
| | IC1: Processo <i>botton-up</i> de novas idéias e práticas de trabalho | X | X | X | X | |
| | IC2: Processo <i>top-down</i> de novas idéias e práticas de trabalho | X | | | | |
| | IC3: Ciclo de Aprendizagem: articulação entre reflexão e prática | | X | | | |
| | IC4: Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional | X | X | X | | |
| | Processos e Práticas Sistemáticas de Aprendizagem | IC5: Ocorrência de aprendizagem em grupo | X | X | | |
| | | IC6: Falta tornar-se uma “Instituição que Aprende”. | | | X | |
| IC7: Ocorrência de aprendizagem via resolução de problemas não operacionais | | X | | X | X | |
| IC8: Criação de normas e procedimentos para resolução de problemas operacionais | | X | | X | | |
| Memória Organizacional | | | | | | |
| IC1: Geração de memória organizacional tangível | | X | X | X | X | |
| IC2: Geração de memória organizacional intangível – memória viva | | X | X | X | | |
| Aprendizagem Informal | | | | | | |
| IC2: Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem | | | | | X | |
| IC3: Papel dos grupos informais na mudança organizacional | | | | X | X | |
| IC4: Existência de espaços informais de aprendizagem | X | X | X | | | |

Quadro 31: Sinopse da Dimensão Processos e Práticas Sistemáticas – Formais e Informais – de Aprendizagem – Centro 1

Fonte: Dados da pesquisa

A seguir, apresenta-se cada categoria de análise. O objetivo neste momento é apresentar e comentar o significado dos DSC, a partir da percepção dos sujeitos entrevistados, procurando relacionar o todo do Centro 1 e os grupos entrevistados, no caso, direção, coordenação, professores e funcionários. Posteriormente, devido ao processo de análise e interpretação destas cinco categorias, por grupo analisado, foi possível realizar uma síntese das principais evidências identificadas.

Quanto ao grupo Direção do Centro 1

A direção do Centro 1 representa os cargos de diretor e dois pró-diretores, um administrativo e um acadêmico. Apesar da estrutura organizacional da direção ter sido modificada (nomenclatura) ao longo do período analisado – 1986 a 2003, sempre houve três cargos com estas atribuições que representavam este grupo.

– Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem

Os dados coletados e categorizados demonstraram que este grupo associa à dimensão individual da aprendizagem, duas ICs, sendo elas: (1) IC4: Interação Social do aprendiz com os outros membros da organização e; (2) IC5: As experiências anteriores e a vivência no cargo proporcionaram aprendizagem. Este grupo ainda destacou que o seu papel na trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro 1 foi o de agente de mudanças e articulador do processo, através da mediação entre as demandas da Reitoria e o Centro 1.

Inicialmente, apresenta-se o resultado do estilo de aprendizagem deste grupo, onde se utilizou o Inventário de Estilos de Aprendizagem, desenvolvido por Kolb (1978). Especialmente para este estudo, os sujeitos entrevistados deste grupo revelaram possuir dois dos quatro estilos de aprendizagem, predominando em três sujeitos o estilo divergente e um o estilo assimilador. O estilo divergente caracteriza-se pela capacidade de imaginação, estando aberto a novas experiências, refletindo sobre as mesmas e observando-as a partir de diversas perspectivas (pensamento sistêmico). O gestor deste estilo de aprendizagem percebe o processo de aprendizagem na forma pelo qual as pessoas atribuem significados às suas práticas de trabalho e levam em conta as experiências desenvolvidas ao longo dos anos. Já o gestor de estilo assimilador, por lidar abstratamente com modelos teóricos, tem um papel importante no processo de aprendizagem pelo desenvolvimento do raciocínio indutivo no processo decisório.

Os resultados apresentados por este grupo são condizentes com os estudos de Kolb (1984 e 1997) e Hayes e Allinson (1996) ao especificarem que aprendizes com alto escore

sobre a observação reflexiva aprendem melhor quando são proporcionados espaços para interpretação e discussão, com julgamentos obtidos através de muitas “leituras”. Porém, ressalta-se que para que a aprendizagem organizacional seja efetiva, é necessária a presença dos quatro estilos e das diferentes habilidades que o compõem.

Com relação ao desenvolvimento da sua aprendizagem gerencial, este grupo explicita na IC5, que o processo de aprendizagem gerencial do seu cargo no Centro 1 está mais relacionado com o seu local de trabalho e cargos anteriores (chefia de departamento, coordenação de curso, pró-direção, etc.) do que com um processo formalizado de educação gerencial fornecido pela UNISINOS. Esta constatação é condizente com o estágio atual do desenvolvimento de práticas e políticas gerenciais (BURGOYNE e REYNOLDS, 1997), isto até porque as organizações contemporâneas têm encorajado seus gestores a terem mais controle sobre o seu desenvolvimento pessoal e profissional (BOYDELL e PEDLER, 1981). Um outro fator de análise para o processo de aprendizagem gerencial deste grupo é que as novas demandas geradas pelas mudanças na UNISINOS e no Centro 1, caracterizadas aqui como demandas institucionais (RICHTER, 1999; BROOKSFIELD, 1986) eram a fonte geradora da necessidade de aprender, passando a solicitar dos diretores de Centro novos conhecimentos, habilidades e atitudes para a implementação e institucionalização das mudanças no Centro.

Verificou-se neste estudo que o seu processo de aprendizagem gerencial também foi impulsionado pela interação social (IC4) destes aprendizes com seus colegas, proporcionado pela dinâmica de participação do Centro 1. Os depoimentos abaixo ilustram isto:

“O que ajudou muito neste tempo foram os colegas” (D1C1).

“Aprendi muito com os colegas” (D3C1).

“Esse compartilhar e as discussões [...] isto também dá uma aprendizagem diferente” (D4C1).

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

Nesta categoria de análise, segundo a percepção da direção do Centro 1 havia uma aproximação do discurso da mudança e das ações praticadas no Centro, através de uma aproximação da teoria esposada da teoria-em-uso (ARGYRIS, 1992). O compartilhamento de modelos mentais era realizado num “esforço de aproximar o máximo o discurso da ação” (D2C1), porque neste Centro sempre houve “[...] uma prática de muita participação, inclusão das pessoas, estudantes e funcionários” (D3C1). Assim, a construção de significados para este

grupo era possível, mesmo que ainda houvesse possibilidade de melhoria nos espaços organizacionais, como citado por um entrevistado (D4C1) com relação ao Colegiado de Curso.

As formas praticadas para promover esta aproximação e o compartilhamento de modelos mentais, segundo a direção eram as políticas do Centro, a implementação das mudanças, a proposta pedagógica, as reuniões do Centro e dos colegiados.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional

Nesta categoria de análise observou-se que a direção do Centro 1 evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças do Centro e da UNISINOS, através de seis ICs, sendo elas: (1) IC1: Processo *botton-up* de novas idéias e práticas de trabalho; (2) IC2: Processo *top-down* de novas idéias e práticas de trabalho; (3) IC4: Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional; (4) IC5: Ocorrência de aprendizagem em grupo; (5) IC7: Ocorrência de aprendizagem experencial via resolução de problemas não operacionais e; (6) IC8: Criação de normas e procedimentos para resolução de problemas operacionais.

Analisando esta categoria como um todo, uma das formas praticadas para a geração de aprendizagem coletiva, percebida por este grupo, era o compartilhamento de saberes, novas idéias, práticas de trabalho e estratégias através de um processo contínuo de ação e reflexão evidenciado pela questão da participação. Desta forma, a idéia chave em que houve a maior incidência de depoimentos para compor o DSC foi a quarta, que representa os espaços para participação e socialização do conhecimento. Os colegiados do Centro foram fóruns importantes, como destacado no depoimento de um diretor “[...] valeu a pena, porque se decidiu alguma coisa? Não. Valeu a pena porque se refletiu, se trocou idéias” (D1C1). Esta tentativa de socialização e compartilhamento de experiências está plenamente de acordo com os modos de socialização e externalização do conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (1997). Um dos entrevistados exemplifica como se processa a ocorrência deste tipo de modo de conversão do conhecimento.

[...] esta função avaliativa, interpretativa, em que o indivíduo explicita um referencial e estrutura isso discursivamente de uma maneira conclusiva, isso faz com que o grupo, com que ele aprenda, ele compartilhe com o grupo essa aprendizagem que ele estruturou nessa narrativa, e com isso ele já encaminha uma discussão do coletivo, e eu acho que essas discussões no coletivo, elas são de muita aprendizagem (D4C1).

Outros espaços formais colocados à disposição do Centro 1, citados por este grupo foram o Conselho de Centro, os Fóruns de Pesquisa promovidos pelo Centro, as discussões coletivas do Centro sobre o CEDOPE e os seus núcleos de pesquisa e extensão.

Uma das explicações propostas por um dos entrevistados para isto, diz respeito “a cultura do Centro de Ciências Humanas, que sempre foi uma cultura de muita participação [...] e esse sentimento de pertencimento [...] faz tu ter identidade com o processo” (D3C1). Pela própria formação dos cursos que compõem o Centro 1, oriundos da área das humanas, a tradição da participação é vista como um ato e processo político e sua efetivação ocorre, na medida em que é conquistada e ocupa espaços de poder (SIQUEIRA e BAETA, 1984; DEMO, 1996). Assim, como estes espaços não são preexistentes, eles são pensados como um processo contínuo e lento, onde os sujeitos vão se apropriando destes espaços pelo compromisso, envolvimento e presença, propiciando aprendizagem em uma perspectiva multinível no Centro 1.

Com isto, há evidências de aprendizagem em grupo (IC5), por este compartilhamento de aprendizagem multinível que acontecia tanto em decorrência da participação em espaços proporcionados pela UNISINOS, como o PLANEST, quanto nos espaços proporcionados pelo Centro 1.

Com relação à geração de novas idéias e práticas de trabalho (IC1 e IC2), elas tanto emergiam no sentido *bottom-up* quanto no sentido *top-down*, segundo a percepção deste grupo. As idéias e novas práticas de trabalho transitavam num “processo de interação, num ir e vir permanente até a concretização das idéias e práticas num nível possível” (D3C1). Esta prática de construção coletiva está intimamente relacionada ao modo de ser e a identidade do Centro 1, conforme dito anteriormente.

Uma das práticas adotadas para a ocorrência de aprendizagem organizacional é o aprendizado via resolução de problemas (GARVIN, 1993), que no entender da pesquisadora está intrinsecamente relacionado com os estilos cognitivos e de aprendizagem dos gestores. O grupo em estudo, direção do Centro 1, possui uma predominância do estilo de aprendizagem divergente e segundo Hayes e Allinson (1996) aprendem melhor quando são proporcionados espaços para interpretação e discussão na resolução dos problemas. Evidenciou-se isto na IC7, que apresenta a maneira como o grupo resolvia problemas não operacionais.

O depoimento de um dos entrevistados diz que “porque tínhamos problemas e dificuldades e refletíamos sobre eles” (D2C1) indicando claramente uma predileção pela

discussão e interpretação dos problemas, de forma coletiva, pela equipe diretiva, ao invés de individualmente. Este processo era percebido como muito aberto e participativo, por parte da direção para a resolução e aprendizagem com os problemas. Nesta prática adotada, advinda deste exercício gerencial, evidencia-se também uma aprendizagem de ciclo duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995).

Por fim, com relação aos problemas operacionais (IC 8), a criação de normas e procedimentos era uma prática adotada pela direção, evidenciando um aprendizado de ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995), neste tipo de situação.

– Categoria de Análise: Memória Organizacional

A geração de memória organizacional tangível (IC1) é identificada por este grupo como advinda do processo de mudanças organizacionais do Centro e da própria UNISINOS. Este tipo de memória transcendia os aspectos legais de uma IES, pois era um conhecimento documentado e arquivado, em forma de boletins, publicações científicas, pelo *site* do IHU, etc. Com relação a memória intangível (IC2), esta efetivamente contribuía para que o Centro 1 construísse significados compartilhados, manifestados por conhecimentos tácitos. O depoimento de um membro da direção constata isto.

“[...] por exemplo, saber que um projeto de pesquisa pra ter uma aprovação pelo centro, tem que ter solicitação de recursos, agência, não tava escrito em nenhum lugar, mas todo mundo sabia que era isso [...] era um conhecimento tácito” (D2C1).

Outro membro da direção especificava a consulta a memória pessoal da comunidade acadêmica do Centro, porém revelando que não havia uma aprendizagem sistemática com a experiência passada e acumulada (WALSH e UNGSON, 1991).

“[...] embora existisse a ata [...] demonstra uma preocupação com uma avaliação e não é uma avaliação de produto final, mas é uma avaliação de acompanhamento e retomada de processo, e eu acredito que isso nós não fazíamos muito” (D4C1).

– Categoria de Análise: Aprendizagem Informal

Este grupo identificou a existência de uma IC relacionada a esta categoria, sendo ela, a IC4: existência de espaços informais de aprendizagem. Este grupo entende que tanto a organização formal quanto a informal é importante e relevante para a aprendizagem dos indivíduos, grupos e organização. Um espaço citado por este grupo é a sala aberta, instituída

na direção do Professor José Ivo (a partir de 1998), que era um espaço semanal, sem pauta definida, em que todos eram bem vindos, de alunos a docentes, para discutirem os mais variados assuntos.

Assim, ao invés de serem vistos como um outro espaço dentro do Centro, os espaços informais existiam em consonância com os espaços formais, citados anteriormente, sendo considerados efetivamente um canal de interação e relacionamento para o Centro (GROAT, 1997).

Quanto ao grupo Coordenação do Centro 1

Na estrutura organizacional do Centro encontravam-se as coordenações, que podem ser da graduação, extensão ou pós-graduação, situados hierarquicamente entre a direção do Centro e o seu corpo docente. Este grupo destacou que o seu papel na trajetória de mudanças da UNISINOS e do seu Centro foi de operacionalização das mudanças promovidas pela instituição. Tachizawa e Andrade (2001, p.159) constatam que o coordenador de uma IES deve “[...] ter uma responsabilidade fundamental no gerenciamento das mudanças na medida em que os ambientes das instituições estão se tornando menos analisáveis, mais complexos e turbulentos”, saindo das atividades estritamente pedagógicas e incorporando novos papéis gerenciais.

– Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem

Os dados coletados e categorizados demonstraram que este grupo associa à dimensão individual da aprendizagem, quatro ICs, sendo elas: (1) IC1: Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças; (2) IC2: Contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem; (3) IC3: Construção de sentidos (*sensemaking*) sobre o processo de aprendizagem e; (4) IC5: As experiências anteriores e a vivência no cargo proporcionaram aprendizagem.

Com o término das chefias de departamento na UNISINOS, o coordenador de curso teve uma ampliação nas suas atribuições. Para tanto, este grupo precisou mobilizar processos de aprendizagem que contribuíssem para sua qualificação.

Uma das formas citadas por este grupo diz respeito às situações de aprendizagem formais, curso de desenvolvimento gerencial proporcionado pela UNISINOS e situações informais, como a discussão e reflexão com colegas de trabalho. A trajetória profissional (IC5) também foi citada como um dos elementos que auxiliou no aprendizado gerencial deste grupo. Assim, na redefinição do seu papel de coordenador, esta evidência condiz com os

estudos de Merriam e Caffarella (1991) e Brooksfild (1986), que sugerem que os adultos guiam suas aprendizagens de acordo com seus interesses e possibilidades de aplicação.

Da mesma forma que o grupo Direção, este grupo destaca que as demandas institucionais (RICHTER, 1999; BROKSFIELD, 1986) eram uma das fontes geradoras da necessidade de aprender, evidenciada na IC2, quando os entrevistados especificam que o contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem.

Por fim, o depoimento a seguir de um dos coordenadores entrevistados, evidencia a necessidade de construir novos sentidos ao seu papel de coordenador.

Parece que a gente foi caminhando numa forma de gestão que eu caracterizei antes, de manter as coisas tais quais elas estão, ou então de uma forma de gestão mais burocrática, com as funções todas elas definidas, as atribuições e cargos definidos, pra uma forma de gestão em que tudo é constantemente precário, tudo é constante movimento [...] e essa é a aprendizagem que eu fiz nesse tempo, principalmente a partir de 94, 95 em diante [...] eu acho que a grande aprendizagem é de que o gerenciamento é qualificado, se dá através de contínuas inovações e mudanças, também quanto aos conteúdos com os quais a gente lida com o professor é da mesma forma, acho que passou-se o tempo em que nós temos um professor formado, o professor está em constante processo de transformação, e isso causa, causou ao longo desse tempo muito desconforto pra muitas pessoas [...] (C5C1).

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

Nesta categoria de análise, a percepção do grupo de coordenadores é condizente com a da direção, constatando que havia um alinhamento entre o discurso da mudança e a ação efetivamente praticada no Centro (IC3). Um dos coordenadores coloca que “acho que é profundamente coerente, até porque como a gente já disse anteriormente, havia um espaço efetivo de participação” (C5C1) e que a “prática era muito articulada” (C4C1) no caso com as mudanças propostas.

Porém este grupo observa que havia a falta de alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e o que era efetivamente praticado no Centro (IC4), identificando aqui uma teoria esposada com relação às mudanças pela Reitoria e não alinhada com uma teoria-em-uso no Centro (ARGYRIS, 1992). Algumas justificativas dadas para isto são oferecidas pelos depoimentos abaixo.

“[...] quando Centros pensavam uma coisa a Reitoria pensava outra [...]” (C2C1).

“[...] desde a época do planejamento estratégico a área já se fazia uma crítica a forma como vinha sido trazido por essas consultorias, essas consultorias externas, que a gente pensa

que são empresas que visam um produto e não tanto o ser humano como pessoa” (C3C1).

– Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional

Nesta categoria de análise observou-se que a coordenação do Centro 1 evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças do Centro e da UNISINOS, através de quatro ICs, sendo elas: (1) IC1: Processo *botton-up* de novas idéias e práticas de trabalho; (2) IC3: Ciclo de Aprendizagem: articulação entre reflexão e ação; (3) IC4: Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional; (4) IC5: Ocorrência de aprendizagem em grupo.

O grupo de coordenadores identifica que havia uma aprendizagem de ciclo duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) e de aprendizagem sistêmica (CHILD e FALKNER, 1998), pois partiam da premissa de compreenderem os seus problemas através de uma reflexão mais profunda, através de debates, discussões, trabalho coletivo junto aos professores e “que toda a aprendizagem é sempre uma aprendizagem ao mesmo tempo subjetiva e de diálogo” (C5C1), evidenciando uma melhor forma de fazer suas atividades e as atividades no Centro.

Uma das formas praticadas para este tipo de aprendizagem que este grupo reconhece eram os espaços de socialização e participação (IC4) colocados à disposição dos coordenadores, reconhecendo que a direção possibilitava a emergência destes espaços, evidenciada pela participação efetiva deste grupo. Esta tentativa de socialização e compartilhamento de experiências está plenamente de acordo com os modos de socialização e externalização do conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (1997). Desta forma, este grupo evidencia também que houve uma aprendizagem em grupo (IC5), seja no próprio Centro ou com os demais setores da UNISINOS, através dos trabalhos em grupos multidisciplinares.

Por fim, com relação a geração de novas idéias e práticas de trabalho, este grupo acredita que elas emergiam no sentido *botton-up*, pois nada era implantado sem discussão prévia, mesmo que em alguns momentos, um dos entrevistados (C4C1) reconhece que para um assunto ter a aprovação no Conselho do Centro deveria ter sido mais discutido, o que nem sempre acontecia, algumas vezes pela premência do assunto ou por já ter sido discutido anteriormente.

– Categoria de Análise: Memória Organizacional

Com relação à geração de memória organizacional, este grupo também reconhece que a memória tangível (IC1) é oriunda do processo de mudanças organizacionais da UNISINOS e do próprio Centro e que transcendia aos aspectos legais. Este grupo percebe que o desenvolvimento de novos projetos ou práticas de trabalho (WALSH e UNGSON, 1991) proporcionava aprendizado e memória tangível. Para exemplificar este grupo cita o projeto INFO e a pastanet, que foram projetos que procuraram

materializar aquilo que nasce informalmente, núcleo de apoio pedagógico, núcleo de formação de professores, núcleo de formação humanística, núcleo de tecnologias em educação, alguns deles já dissolvidos, outros continuam mas eu acho que gerou uma memória e que se materializou em iniciativas, e importância pra universidade toda, não só pro centro 1 (C5C1).

A memória intangível (IC2) também é citada como um tipo de memória oral e crítica.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Informal

Este grupo identificou uma ICs associada à Aprendizagem Informal, sendo ela a IC4: existência de espaços informais de aprendizagem. Novamente um espaço citado por este grupo é a sala aberta, que segundo o depoimento abaixo era um ambiente em que havia muita troca e aprendizagem.

Na sala aberta acho que idéias, projetos, era um momento mágico, era um momento das pessoas colocarem as suas preocupações, terem uma resposta num momento em que a gente tinha respostas da Direção, e eram respostas da Instituição, da nossa Instituição, e isso era muito bom. E era tão aberto que começava com oito pessoas e terminava com trinta pessoas, as pessoas iam chegando, iam chegando [...] (C4C1).

Quanto ao grupo Professores do Centro 1

O corpo docente de uma IES é o responsável direto pela execução do processo ensino-aprendizagem. É muitas vezes, através dele que será determinada a imagem de uma IES perante a comunidade e através de suas práticas e discursos, constroem as significações do processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos, sendo que em primeiro lugar o seu universo de atuação é a sala de aula, podendo contudo exercer funções administrativas ou de pesquisa. Tachizawa e Andrade (2001, p.194) vão adiante ao afirmarem que “o êxito de uma instituição de ensino irá depender cada vez mais das habilidades, da motivação e da

criatividade de seus professores e funcionários”.

Assim, os professores são atores reflexivos (GIROUX, 1987), no qual as situações contemporâneas exigem do docente um envolvimento pautado por uma postura crítica, em uma linha de transformação e de intervenção (BROILO, 2004). De nada adianta uma IES se modificar ao longo do tempo sem envolver efetivamente o seu corpo docente, que em última instância é o que faz com que estratégias, objetivos e planos, saiam do papel e se transformem em realidade.

– Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem

Os dados coletados e categorizados demonstraram que este grupo associa à dimensão individual da aprendizagem, três ICs, sendo elas: (1) IC1: Experiências de aprendizagem, através de situações formais e informais na trajetória de mudanças; (2) IC3: Construção de sentidos (*sensemaking*) sobre o processo de aprendizagem e; (4) IC5: As experiências anteriores e a vivência no cargo proporcionaram aprendizagem.

Por uma necessidade de qualificação docente da UNISINOS, este grupo associa suas experiências de aprendizado (IC1), principalmente através de situações formais, processo de certificação de Mestres e Doutores, como “forma de aperfeiçoamento” (P3C1) e de “sistematização da prática com a produção de conhecimento” (P1C1), confirmando o que Houle (1980) diz com relação à educação continuada que os profissionais das mais diversas áreas precisam buscar como forma de desenvolvimento profissional. Porém, este grupo também discursa sobre a aprendizagem da prática, no caso expressando as transformações que foram ocorrendo na UNISINOS e que fizeram com que o seu corpo docente revisasse sua forma de atuação.

A sua trajetória ao longo da sua carreira, como “experiências do passado do adulto que afetam sua aprendizagem corrente” (BROOKSFIELD, 1986, p.31), proporcionaram uma ampliação na sua qualificação e competências, mobilizando as dimensões de saber-fazer, saber-agir e saber-ser (LE BOTERF, 1999; ZARIFIAN, 2001), reconhecendo que a certificação (mestre ou doutor) não é garantia de sucesso na sua atividade.

Finalmente, a construção de sentidos sobre o processo de aprendizagem deste grupo (IC3) no que diz respeito às mudanças da UNISINOS e do Centro 1, revelam que o espaço do PLANEST, serviu para que pudesse se aprender sobre as mudanças, seja através de uma participação voluntária ou compulsória, porém como dito por um professor “e essas mudanças da universidade ou a gente aprende com elas, compreende e se enriquece para poder mudar a

própria prática ou não tem como se manter dentro dela [...]” (P4C1).

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

Nesta categoria de análise, a percepção do grupo de professores é condizente com a da direção e dos coordenadores, constatando haver um alinhamento entre o discurso da mudança e a ação efetivamente praticada no Centro (IC3). Para justificar este posicionamento, os professores colocam que no Centro já havia “uma certa hegemonia de pensamento crítico” (P1C1), em que o Centro não somente se adequou às mudanças da UNISINOS, mas buscou “dar uma certa organicidade à proposta” (P2C1), no sentido de “apropriação” (P4C1) e não simplesmente de adequação, condizentes com mudança de modelos mentais individuais para coletivos (BARTUNEK, 1984), em que não apenas se reflete sobre o como se faz, mas realiza-se modificações para adequação a novas situações e redefinições estratégicas, pensando em como as coisas devem ser feitas.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional

Nesta categoria de análise observou-se que este grupo evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças do Centro e da UNISINOS, através de cinco ICs, sendo elas: (1) IC1: Processo *botton-up* de novas idéias e práticas de trabalho; (2) IC4: Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional; (3) IC6: Falta tornar-se uma “Instituição que aprende”; (4) Ocorrência de aprendizagem via resolução de problemas não operacionais e; (5) IC8: Criação de normas e procedimentos para resolução de problemas operacionais.

Uma das formas praticadas e reconhecidas por este grupo, com relação à aprendizagem organizacional, eram os espaços de socialização e participação (IC4) colocados à sua disposição. Os espaços citados por este grupo era o NAP e a construção do PlanCentro. Novamente, evidencia-se a concordância com a direção e os coordenadores entrevistados sobre o processo de participação efetiva nas mudanças e socialização e externalização do conhecimento (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Um dos entrevistados inclusive coloca que esta cultura de participação e trabalho estava mais afeta ao Centro 1 do que à UNISINOS como um todo (P1C1).

Desta forma, a emergência de novas idéias e práticas de trabalho (IC1) vinham num sentido *botton-up*, ou seja, nada era implantado sem discussão prévia e gerando aprendizagem coletiva, a dinâmica disto era expressa pelos trabalhos do PLANEST no Centro.

No PLANEST se aprendeu muito neste momento e de alguma forma estas aprendizagens eram socializadas. O trabalho feito em uma determinada instância ele era levado para outra pela organização que tinha. Em termos de debates o grupo da sistematização organizava juntamente com as lideranças. Encaminhava-se um primeiro texto e um segundo texto, buscava outra equipe em termos de análise, o pessoal que validava o trabalho antes de chegar em uma instância de aprovação e justamente esta dinâmica do coletivo ela é mais demorada e complexa, precisa de mais tempo e neste momento a gente aprende bastante também (P3C1).

O grupo de professores identificou (IC7) que havia uma aprendizagem de ciclo duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) e de aprendizagem sistêmica (CHILD e FALKNER, 1998), pois partiam da premissa de compreenderem os seus problemas através de uma reflexão mais profunda, através de debates, discussões, trabalho coletivo. Com relação aos problemas operacionais (IC8), a criação de normas e procedimentos era uma prática adotada pela direção e pelos coordenadores, evidenciando um aprendizado de ciclo único e como ressaltado por um entrevistado (P2C1) que dependia muito de quem era o coordenador ou diretor no momento.

Contudo, indicam que se o Centro aprendeu, havia uma **falta de um processo de deuterio-aprendizagem** (BATESON, 1972; ARGYRIS e SCHON, 1996), ou de **aprendizagem de ciclo triplo** (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) observados nos DSC nas IC 6 e 8.

– Categoria de Análise: Memória Organizacional

Com relação à geração de memória organizacional, este grupo reconhece que a memória tangível (IC1) é oriunda do processo de mudanças da UNISINOS e do Centro, como diz um professor “[...] isto foi sendo construído” (P2C1) e transcendia aos aspectos legais. Para este grupo, havia uma valorização da aprendizagem das experiências passadas (WALSH e UNGSON, 1991), mantidas sob o formato de atas, cadernos, livros, comunicação virtual, etc. A memória intangível (IC2) também é citada como um tipo importante de memória.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Informal

Este grupo identificou duas ICs associadas à Aprendizagem Informal, sendo elas: (1) IC3: Papel dos grupos informais na mudança organizacional e; (2) IC4: Existência de espaços informais de aprendizagem.

Com relação a IC4, os principais espaços informais citados por este grupo é a Sala Aberta e o Programa de Pós-Graduação do Centro. Um professor destaca que a sala aberta “[...] que foi uma experiência que eu acho que poderia ter sido melhor aproveitada, a sala

aberta era o local pra contar essas possibilidades de experiência positivas e às vezes era muito pequeno o grupo de pessoas que ia, mas a direção se colocava e ficava dialogando junto” (P3C1). Com relação aos espaços oriundos do Programa de Pós-Graduação do Centro, outro professor coloca que no “[...] gabinete dos professores tinham reuniões as vezes maiores e de pequenos grupos, conforme a temática algum grupo assumia a busca deste estudo e encaminhavam fora de horários de aula e, além disso, nos próprios núcleos dos PPG’s que são espaços que as pessoas participavam” (P4C1).

Por fim, para este grupo, os grupos informais são um contraponto aos aspectos formais do Centro e ocupavam um papel de relevância no Centro 1, seja porque “eles tem um papel muito grande e muito influente” (P4C1) ou por servirem de “contraponto e quanto mais informações tu tens sobre o que está acontecendo, este contraponto é mais qualificado” (P2C1). Estas percepções são condizentes com Groat (1997) ao destacar os benefícios que estes grupos trazem à organização, para o melhoramento dos canais formais de comunicação e na geração de impactos positivos no local de trabalho.

Quanto ao grupo funcionários do Centro 1

Os funcionários representam o corpo técnico-administrativo de uma IES, aqui representando os cargos relacionados à secretaria do Centro 1, tanto da direção do Centro quanto dos Programas de Pós-Graduação. Respondem hierarquicamente geralmente à direção do Centro ou a um Coordenador. Este grupo reconhece que na trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro teve um papel de acompanhamento e coadjuvante neste processo.

– Categoria de Análise: Dimensão Individual da Aprendizagem

Os dados coletados e categorizados, demonstram que este grupo associa a dimensão individual da aprendizagem em uma única IC, sendo ela, IC1: Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças. As formas identificadas de aprendizagem estão mais na esfera do formal do que do informal, citando o curso de graduação e pós-graduação realizado e os cursos de capacitação oferecidos pela UNISINOS.

Neste caso, de acordo com os dados coletados, os funcionários relacionam suas experiências de aprendizagem condizentes com as demandas profissionais (RICHTER, 1999), em que os sujeitos buscam qualificação para o exercício de sua função, acreditando que irão ter uma prática profissional mais eficiente.

– Categoria de Análise: Modelos Mentais

Nesta categoria de análise, a percepção do grupo de funcionários é que faltava um alinhamento entre o discurso das mudanças e o que era efetivamente praticado no Centro 1 (IC6). Algumas justificativas oferecidas foram:

“Olha, eu acho que em algumas situações não, sincera, eu acho que em algumas situações ele era muito bonito no papel, e na prática ele acabava se perdendo [...]” (F1C1).

“Mas eu acho que era mais por questões de clima, por questão de como era passado, de como se via a questão de toda mudança” (F2C1).

A transformação e o compartilhamento de modelos mentais sobre o processo de mudanças, seja na UNISINOS, seja no Centro 1, exige que a comunidade acadêmica, o corpo docente e o técnico-administrativo estejam efetivamente participando deste processo. A partir do momento em que este grupo atribui a si mesmo um papel de coadjuvante na trajetória de mudanças, demonstra que ele não está efetivamente inserido na teoria da ação (ARGYRIS, 1992) da instituição.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Organizacional

Nesta categoria de análise observou-se que este grupo evidencia a ocorrência de Aprendizagem Organizacional com relação à trajetória de mudanças do Centro e da UNISINOS, somente através de uma IC, sendo ela: (1) Ocorrência de aprendizagem via resolução de problemas não operacionais.

Este grupo reconhece que havia uma aprendizagem de ciclo duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) e de aprendizagem sistêmica (CHILD e FALKNER, 1998), pois partiam da premissa de compreenderem os seus problemas através de uma reflexão mais profunda, através de debates, discussões e trabalho coletivo, mas não conseguem justificar este posicionamento através da citação de outras práticas e processos de aprendizagem ocorridos no Centro.

– Categoria de Análise: Memória Organizacional

Com relação à geração de memória organizacional, este grupo também reconhece e concorda com os demais grupos analisados que a memória tangível (IC1) é oriunda do processo de mudanças organizacionais da UNISINOS e do próprio Centro e que transcendia aos aspectos legais. Este grupo percebe que o desenvolvimento de novos projetos ou práticas de trabalho (WALSH e UNGSON, 1991) proporcionava aprendizado e memória tangível.

– Categoria de Análise: Aprendizagem Informal

Este grupo identificou duas ICs associadas à Aprendizagem Informal, sendo elas: (1) IC2: Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem e; (2) IC3: Papel dos grupos informais na mudança organizacional.

Para este grupo, não existiam espaços informais de aprendizagem para os funcionários, pela distribuição do espaço físico, porque “é cada um num andar” (F1C1), não gerando um ambiente de aprendizagem informal, ou porque algumas vezes, a reunião de funcionários era visto “como fofoca, tipo coisa de corredor” (F2C1). Neste caso específico, as práticas informais no que diz respeito a este grupo estão subestimadas como um elemento importante de aprendizagem organizacional, deixando os funcionários à parte da dinâmica do Centro e da UNISINOS.

5.3.5 Elementos Facilitadores e Dificultadores deste Processo

No presente estudo, pelo relato dos sujeitos entrevistados foi possível identificar os elementos facilitadores do processo de aprendizagem organizacional decorrentes da trajetória de mudanças organizacionais do Centro 1. A título de esclarecimento, observa-se uma vinculação dos elementos facilitadores a aspectos organizacionais (espaços, trabalho em equipe, políticas formalizadas, ambiente de trabalho e comunidade acadêmica), aspectos pessoais (liderança e abertura ao novo) e aspectos sociais (identidade). Porém, conforme especificado com relação ao Centro 5, também se evidenciou a ausência de fatores políticos e culturais, percebidos pelos entrevistados, que pudessem ter facilitado esta aprendizagem. Assim, a apresentação dos elementos que facilitaram e dos que dificultaram o processo de Aprendizagem Organizacional no Centro 1 se dará por ordem decrescente de citações, segundo as entrevistas realizadas com os entrevistados.

– Elementos Facilitadores do Processo de Aprendizagem Organizacional

1) Os espaços organizacionais no Centro propiciaram participação e aprendizagem

Já citado, anteriormente, pelo grupo do Centro 1 como uma das práticas que proporcionaram Aprendizagem Organizacional, os espaços formais ou informais, de participação e socialização de conhecimentos e aprendizagens, também são um elemento facilitador do processo de aprendizagem. Os sujeitos entrevistados de um modo geral colocam

que estes espaços abriam perspectivas para que se pudesse agir, realizar discussões coletivas sobre as mudanças em curso, seja dentro do próprio Centro ou com outros Centros de Ensino da UNISINOS. Um dos entrevistados dá um depoimento que revela todo o caráter participativo deste Centro.

Um dos fatores importantes foi um ambiente de trabalho participativo, acho que isso foi um fator importante, porque aí efetivamente aparece essa possibilidade das opiniões diversas e quando a gente recebe uma tarefa num grupo de cinco, seis, dez pessoas, a gente primeiro precisa chegar a um consenso e eu acho que aí que todos aprendem, todos avançam, todos ampliam os seus próprios horizontes, eu acho o fator decisivo foi essa forma participativa, palavra democrática, palavra desgastada, mas o diálogo, acho que através do diálogo se aprendeu muito, o diálogo que permite ou que oportuniza também o conflito, a discussão, o debate às vezes até acirrado de opiniões, acho que isso é normal no diálogo, acho que foi o fator decisivo da aprendizagem (C5C1).

Esta forma de aprendizagem foi facilitada pela pré-disposição ao aprender do corpo docente e técnico-administrativo do Centro 1, além de ter sido impulsionada pela direção do Centro.

– Trabalho em equipe no Centro e na UNISINOS

Complementando o fator citado acima, este grupo reconheceu que o trabalho em equipe foi um dos elementos facilitadores da aprendizagem, pois a reunião de várias pessoas proporciona “contribuição significativa nas discussões” (C3C1), compartilhando modelos mentais sobre a mudança e estabelecendo a tomada de decisão conjunta, porque também é importante “aprender a participar no coletivo, não somente propondo idéias, mas também tendo argumentos para sustentá-la” (P4C1).

A noção trazida por Nonaka e Takeuchi (1997) sobre sua espiral de criação do conhecimento na organização estabelece como o conhecimento é transferido de um colaborador (correspondendo ao conhecimento tácito) para um grupo de colaboradores (transformando-se em conhecimento explícito). A trajetória de mudanças descrita no capítulo 6 evidenciam que o Centro 1 procurou, através de uma perspectiva multinível disseminar e criar novos conhecimentos sobre as mudanças em curso, porque o trabalho em equipe “também é uma forma de compartilhar experiências e ampliar a confiança mútua entre os participantes” (NONAKA e TAKEUCHI, 1997, p.70), reorientando modelos mentais e processando a criação de conhecimento novo no Centro. Os estudos de Salisbury (2001) também comprovaram a importância do trabalho em equipe para os processos de aprendizagem organizacional.

– A Liderança do Centro 1 no processo de mudanças

O papel da liderança, representando pela equipe diretiva do Centro 1, foi extremamente importante, pois “os nossos gestores tiveram paciência e colocaram mais na nossa realidade de Centro, nos nossos processos, como se poderia aliar estas idéias do Planejamento Estratégico ao que estava acontecendo (no Centro)” (C4C1). O papel exercido por esta liderança foi o de facilitador do processo, auxiliando o Centro 1 como um todo na compreensão das mudanças e na necessidade de mudar, adquirindo novos conhecimentos e aprendizagens sobre este processo. Evidencia-se aqui que estes gestores foram resilientes ao processo de mudança, pois “pessoas resilientes sentem os mesmos medos e apreensões que todo mundo quando se envolvem em uma mudança. Porém, elas geralmente são capazes de manter sua produtividade, qualidade e competência, assim como o equilíbrio de sua saúde emocional, física e social, ao mesmo tempo em que vencem desafios [...]” (FAGUNDES, 2004, p.407).

– Identificação pessoal com a Identidade do Centro 1

Pela formação escolar e trajetória de vida, o corpo docente do Centro 1 tem um sentimento de identidade com o Centro de Ciências Humanas. Um dos diretores do Centro dá o seguinte depoimento sobre isto.

Olha, eu acho que o centro 1 ele tem uma dinâmica muito própria do que tange a questão da aprendizagem [...]eu acho que essa característica de ter os processos de crítica permanente, de revisão de posições, de procurar não se satisfazer com o que está acontecendo, como característica, como perfil, eu acho que cada área de conhecimento tem um perfil específico e a área das ciências humanas sempre foi uma área muito questionadora sempre usou uma coisa no seu horizonte que não sei se você vê ainda em vida, mas eu vou te dizer porque eu acho que é isso, no centro de ciências humanas os seus protagonistas sempre tiveram um ingrediente no horizonte que se chama utopia, a sua natureza o componente utópico ele faz parte permanente desse processo, então, a busca sempre do melhor, ou seja, que educação nós teríamos pra uma sociedade verdadeiramente democrática, por exemplo, nós queremos construir uma educação numa sociedade realmente democrática, está lá no horizonte, é uma utopia a construir, então, por ter um pouco esse tipo de horizonte de trabalhar com as questões sociais, de trabalhar com o homem como objeto das suas investigações nas suas diferentes perspectivas, ou históricas, ou sociológica, ou antropológica, ou educacional, enfim, sempre remete ao processo permanente de mudança, de aprendizagem, então, acho que isso sempre favoreceu a aprendizagem no centro de ciências humanas, a sua própria natureza, a disposição que as pessoas tinham de construir coletivamente novas possibilidades (D3C1).

Como elemento facilitador da aprendizagem organizacional do Centro 1, a identidade organizacional é um dos elementos explicativos para a compreensão dos processos e resultados da aprendizagem organizacional (BROWN e STARKEY, 2000).

– Elementos Dificultadores do Processo de Aprendizagem Organizacional

1) Condições de trabalho na UNISINOS

Uma das percepções dos entrevistados sobre um dos elementos dificultadores do processo de aprendizagem era a sobrecarga de trabalho que os mesmos tinham, tendo que atuar em vários papéis e frentes de trabalho, ao mesmo tempo. Com isto, faltava tempo para que pudesse se refletir mais e em melhores condições sobre os processos de mudança e o aprendizado advindo deste. Os depoimentos abaixo ilustram este entendimento.

O que dificultou é eu diria um pouco a sobrecarga, e ao mesmo tempo, além de ser diretor de centro, integrando também um PPG, com carga de sala de aula, orientações, e toda a participação no planejamento estratégico. Eu me vi durante este tempo todo, nos últimos anos, envolvido em várias frentes, eu vejo isto um pouco como..., eu diria assim que atrapalhou o aprendizado (D1C1).

“[...] porque tu está na extensão, tu está no ensino, tu está na pesquisa, a vantagem que tu vê essas dimensões de uma forma integrada, a dificuldade é que tu às vezes não consegue dar conta de tudo, como tu quer dar, então, é dificuldade” (D2C1).

Eu acho que nós entramos na Universidade numa roda-viva e tu é levado a reflexão. Talvez, em alguns momentos, eu não parei o tempo necessário para fazer a reflexão que eu deveria ter feito, para que eu pudesse de fato, tirar proveito de situações para mim, para a minha aprendizagem (C4C1).

2) Os sistemas organizacionais, incluindo burocracia, regime de trabalho docente e o processo participativo.

Como o grupo da Alta e Média Administração, os sujeitos entrevistados do Centro 1 manifestaram que os sistemas organizacionais também se constituem um elemento dificultador. A burocracia é um fator citado, pois a “Universidade tem muitas rotinas burocráticas que fazem com que a gente acumule funções” (C3C1) e mesmo que a burocracia faça parte de uma organização, porém “algumas pessoas dificultam as coisas” (F1C1), tornando os sistemas organizacionais morosos e pesados. Ao ponto abordado é o regime de trabalho dos docentes, que também em muitos casos é de horista e de desvinculação com a produção científica do Centro, limitando o aprendizado ao momento em que este professor está na UNISINOS, que é o mesmo em que está na sala de aula. Por fim, se por um lado os processos participativos foram um elemento facilitador, extremamente importante para o Centro, ele acabou também gerando “disputas de poder e falta de transparência” (P1C1), não

chegando de igual forma para toda a comunidade acadêmica do Centro 1.

3) Tamanho da UNISINOS e o processo de comunicação interna

Devido ao tamanho da Instituição, o seu quadro funcional acaba por “levar um tempo para entender a sua engrenagem” (C2C1) e os processos de comunicação interna ficam prejudicados por esta dificuldade, como alertam os seguintes depoimentos:

[...] a questão da comunicação ela é fundamental e para tu teres acesso a informações da instituição, e aí eu estou me referindo que determinadas informações que circulam quase que em camadas dentro da instituição, determinadas informações circulam num nível x, e portanto, não permeiam outros níveis da universidade (D4C1).

Eu acho que comunicação sempre foi uma coisa muito séria no centro 1, creio que também nos outros, essa universidade tem dificuldade de se comunicar, ou tu tem uma quantidade muito grande de informações e aí tu não presta atenção, mas às vezes as coisas tão acontecendo aqui dentro e tu não sabe que ta acontecendo, então, eu acho, a comunicação é um problema, não saberia como resolver, mas eu acho que é um processo complicado (P3C1).

5.4 Conclusões acerca da Articulação entre Mudança e Aprendizagem Organizacional nos Centros 1 e 5 da Unisinos

Este capítulo teve por objetivo contextualizar a inserção dos Centros 1 e 5 na trajetória de mudanças da UNISINOS, bem como sistematizar os processos de mudança organizacionais ocorridos nestes Centros, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003. Além disto, identificar e analisar a apropriação e assimilação de processos e práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional, por parte de quatro grupos de cada Centro, sendo eles, a direção, a coordenação, os professores e os funcionários. Para tanto, tomou-se como referencial para esta construção os documentos produzidos pela UNISINOS e pelos Centros de Ensino e as entrevistas realizadas.

De maneira geral, os dois Centros de Ensino pesquisados evidenciaram mudanças organizacionais, sejam elas transformacionais ou incrementais (ROBBINS, 1999). Porém, os contornos do escopo da mudança e as formas de apropriação não podem ser caracterizados como semelhantes observando os dois Centros de Ensino pesquisados. Retomando alguns elementos chaves deste processo, com vistas a identificar algumas peculiaridades, foi identificado.

5.4.1 Análise da Trajetória de Mudanças Organizacionais dos Centros Pesquisados

- Quanto à fase de mudança intitulada iniciação para os Centros 1 e 5:
 - 1) Constata-se que até o ano de 1992, praticamente inexistia espaços de participação para o Centro 1 e Centro 5 na trajetória de mudanças instauradas pela UNISINOS e, devido a um movimento interno da instituição, a partir de 1992, estes Centros foram chamados a participar deste processo;
 - 2) A não-linearidade temporal de um processo de mudança mostrou, através dos casos dos Centros 1 e 5, a dificuldade de inserção de diferentes Centros de Ensino, com diferentes modos de agir e pensar, em um mesmo tempo e espaço propostos pela UNISINOS.
 - 3) Especificamente com relação ao Centro 1:
 - Devido ao caráter crítico-reflexivo deste Centro, partiu-se do pressuposto de que a discussão de um novo modelo de universidade deveria valorizar a ação pedagógica como fim da Universidade e a busca de soluções políticas além das técnicas (NÓVOA, 1995), onde a instauração de projetos de mudança organizacional não poderiam prescindir da perda de sua identidade como instituição de ensino jesuíta, sob pena de gerar uma crise de identidade institucional (SANTOS, 1996);
 - A reconfiguração organizacional do Centro 1 procurou introduzir na gestão do Centro idéias de autonomia e descentralização do poder decisório, no que tange a ensino-pesquisa-extensão;
 - O processo formal de construção do Planejamento Estratégico do Centro 1 a partir de 1996, teve como fio condutor a construção de uma identidade para o mesmo, o estabelecimento de estratégias pretendidas (MINTZBERG *et al.*, 2000);
 - O exercício coletivo de sistematização e validação do Planejamento Estratégico proporcionou novos espaços de participação para o Centro, com ênfase na descentralização e democratização dos saberes sobre a gestão da universidade e do Centro 1.

4) Especificamente com relação ao Centro 5:

- O processo formal de construção do Planejamento Estratégico do Centro 5 a partir de 1993, como um dos Centros pioneiros da UNISINOS, tem como pano de fundo a construção de uma identidade para ele, mesmo que não dito explicitamente, com o estabelecimento de estratégias pretendidas (MINTZBERG *et al.*, 2000);
- O exercício coletivo de sistematização e validação do Planejamento Estratégico proporcionou novos espaços de participação para o Centro, com ênfase na descentralização e democratização dos saberes, sobre a gestão da universidade e do Centro 5.

No que diz respeito ao Centro 1, observa-se um processo de apropriação e re-interpretação dos movimentos institucionais, buscando sempre estabelecer um processo de conversão do conhecimento e de aprendizagem, de modo muito particular ao Centro. Com relação ao Centro 5, apesar de cumprir uma tarefa que lhe tinha sido designada, apresentou alguns traços de apropriação e re-interpretação dos movimentos institucionais, mesmo que não seja de forma tão evidente quanto ao exposto na trajetória do Centro 1.

- Quanto à fase de mudança intitulada implementação para os Centros 1 e 5:

1) Identificou-se a utilização de equipes de trabalho, relacionadas aos espaços formais, como os colegiados da nova estrutura organizacional, sendo um elemento importante na captura e disseminação destas novas práticas de trabalho nos Centros de Ensino pesquisados (SALISBURY, 2001), que serviram como fonte disseminadora do processo de aprendizagem organizacional;

2) Especificamente com relação ao Centro 1:

- O desdobramento do Planejamento Estratégico do Centro 1 foi pautado pelo fortalecimento da sua construção de identidade, alinhada aos objetivos institucionais;
- Ressalta-se que com relação às mudanças instauradas no Centro 1, os funcionários e professores muito pouco participam efetivamente da gestão do Centro, sendo informados ou consultados sobre estas questões.

3) Especificamente com relação ao Centro 5:

- A reconfiguração organizacional e o Planejamento Estratégico do Centro 5 procurou introduzir na gestão do Centro idéias de autonomia e descentralização do poder decisório, no que tange a ensino-pesquisa-extensão, bem como construir uma identidade acadêmica para este Centro;
- Revelou-se uma falta de alinhamento entre o desdobramento do Planejamento Estratégico da UNISINOS e o que efetivamente foi formulado e implementado no Centro 5.

No que diz respeito aos dois Centros de Ensino pesquisados, a mobilização dos processos participativos ocorrem, principalmente, através da sua nova estrutura colegiada, em detrimento da antiga estrutura departamental, facilitando o trânsito entre os conhecimentos tácitos e explícitos, principalmente no nível gerencial.

No que diz respeito ao Centro 1, percebe-se uma busca de alinhamento entre o Planejamento Estratégico do Centro e o seu desdobramento, tendo com fio condutor o fortalecimento da sua identidade enquanto Unidade Acadêmica. Porém, os novos espaços de participação criados privilegiaram o corpo gerencial do Centro, em detrimento do corpo docente e técnico-administrativo.

Com relação ao Centro 5, os movimentos de Reconfiguração Organizacional e Planejamento Estratégico do Centro, procuraram criar uma identidade acadêmica para este Centro. Mas, percebe-se uma falta de alinhamento e sintonia entre o desdobramento do Plano Estratégico da UNISINOS e o que efetivamente foi implementado no Centro.

- Quanto à fase de mudança intitulada institucionalização para os Centros 1 e 5:
 - 1) Constatam-se grandes avanços nos Centros pesquisados, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003, com relação aos produtos e serviços, força de trabalho e alunos;
 - 2) Especificamente com relação ao Centro 1:
 - A institucionalização das mudanças propostas no Centro 1, deve-se em grande parte pela liderança da Direção do Centro, comprometida com o processo e os resultados a serem alcançados;
 - Na institucionalização das ações estratégicas, identificou-se que o planejamento é visto como processo e não conteúdo, alinhado ao cotidiano do Centro e às grandes estratégias da UNISINOS; porém, havendo espaço

para que estratégias emergentes surgissem;

3) Especificamente com relação ao Centro 5:

- A constante troca de direções no Centro 5 dificultou avanços no processo de institucionalização das mudanças propostas, pois estava sempre se iniciando uma nova mudança ou implementando algo já planejado.

Com relação aos dois Centros de Ensino pesquisados, há instauração dos processos de mudança organizacional desencadeados pela UNISINOS e levados adiante pelos Centros, evidenciou resultados positivos de acréscimo quantitativo e qualitativo na sua atividade-fim, ou seja, ensino – pesquisa e extensão, quanto ao amadurecimento destes Centros de Ensino no que diz respeito à sua administração. Porém, se por um lado, a liderança do Centro 1 foi um fator decisivo para a institucionalização das mudanças, no caso específico do Centro 5, as constantes trocas de diretor dificultaram um pouco seu processo de institucionalização.

5.4.2 Análise da Apropriação e Assimilação de Aprendizagem Organizacional relacionada à Trajetória de Mudanças Organizacionais por parte dos Centros Pesquisados

Neste caso, os sujeitos entrevistados também não distinguiram por fases de mudança suas percepções com relação à Aprendizagem Organizacional decorrentes do processo de mudança. Assim, procuraram se evidenciar alguns achados da pesquisa com relação a três dimensões, o processo de aprendizagem pessoal, o processo de aprendizagem organizacional e o processo de aprendizagem informal, inter-relacionado com as cinco categorias descritas anteriormente e por grupos pesquisados. De uma forma geral, foi evidenciado:

- Com relação ao seu processo de aprendizagem, os grupos destacam:

Quanto ao grupo direção do Centro 1

- a) O seu processo de aprendizagem gerencial relaciona-se mais aos cargos ocupados anteriormente e ao seu próprio local de trabalho na UNISINOS, do que por um processo de desenvolvimento gerencial propiciado pela instituição;
- b) As interações sociais deste grupo com seus pares e colegas de outros locais de trabalho, contribuíram para o seu processo de aprendizagem.

Quanto ao grupo direção do Centro 5

- a) O seu processo de aprendizagem gerencial relaciona-se aos cargos ocupados anteriormente e ao seu próprio local de trabalho na UNISINOS, gerado por demandas institucionais, porém sem um processo de desenvolvimento gerencial propiciado pela instituição;
- b) As demandas profissionais de aprendizagem foram mediadas por construções de significados sobre o que é uma IES, como ela funciona (formal e informalmente) e quais seriam os conhecimentos, habilidades e atitudes esperados deste grupo na condução das mudanças, bem como os limites institucionais.

Quanto ao grupo coordenação do Centro 1

- a) Houve uma ampliação de suas qualificações e competências enquanto coordenadores de Centro, devido às mudanças ocorridas na UNISINOS, onde este grupo precisou vivenciar situações que lhes exigiram novos aprendizados, gerando novas construções de sentido sobre o seu papel de coordenador;
- b) O contexto social e cultural da UNISINOS e do Centro 1, com as mudanças em curso proporcionou um aprendizado situado, relacionado especificamente com as demandas da Instituição.

Quanto ao grupo coordenação do Centro 5

- a) Houve uma ampliação de suas qualificações e competências enquanto coordenadores de Centro, devido às mudanças ocorridas na UNISINOS, onde este grupo precisou vivenciar situações que lhes exigiram novos aprendizados, gerando novas construções de sentido sobre o seu papel de coordenador;
- b) A noção de aprender enquanto se trabalha, considerada como uma aprendizagem situada, foi uma forma de proporcionar aprendizagens gerenciais, relacionadas com as demandas da Instituição.

Quanto ao grupo professores do Centro 1

- a) Com o processo de mudanças na UNISINOS e no Centro 1, houve uma busca de maior qualificação pelos docentes (Mestrado e Doutorado), acrescentando que em decorrência destas mudanças, os docentes precisaram revisar sua forma de atuação, vivenciando situações que lhes exigiram novos aprendizados;
- b) Estas novas demandas profissionais foram mediadas por construções de sentido sobre este processo de mudanças da UNISINOS e do Centro 1, identificando qual

o perfil docente que a instituição buscava, para sua manutenção no quadro funcional da UNISINOS.

Quanto ao grupo professores do Centro 5

- a) Com o processo de mudanças na UNISINOS e no Centro 5, houve uma busca de maior qualificação pelos docentes (Mestrado e Doutorado), acrescentando que em decorrência destas mudanças, os docentes precisaram revisar sua forma de atuação, vivenciando situações que lhes exigiram novos aprendizados;
- b) Estas novas demandas profissionais foram mediadas por construções de sentido, identificando qual o perfil docente que as instituições estão buscando, porém não relacionadas somente com a trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro 5.

Quanto ao grupo funcionários do Centro 1

- a) A busca por maior qualificação na carreira (curso de graduação), caracterizada como uma demanda profissional para este grupo, ocorreu independente da trajetória de mudanças da UNISINOS.

Quanto ao grupo funcionários do Centro 5

- a) O processo de construção de significados sobre a trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro 5, ocorreu através de um olhar retrospectivo sobre o ciclo de eventos, servindo de preditores para o seu comportamento profissional.
- Com relação ao **processo de aprendizagem organizacional**, os grupos evidenciaram:

Quanto ao grupo direção do Centro 1

- a) Houve um compartilhamento de modelos mentais, aproximando o discurso proferido pela direção do Centro 1 e a ação praticada no dia-a-dia. O local em que ocorriam estes compartilhamentos eram os espaços formais do Centro como reuniões e, também, com as práticas de trabalho a serem implementadas;
- b) Evidenciou-se uma aprendizagem de ciclo duplo ao longo da trajetória de mudanças e na resolução de problemas não operacionais e uma aprendizagem de ciclo único para os problemas operacionais;
- c) Verificou-se que com os espaços de socialização e participação proporcionados pelo Centro 1, houve aprendizado em grupo bem como socialização e

externalização do conhecimento;

- d) A geração de idéias e práticas de trabalho vinham tanto no sentido *botton-up* (baixo para cima) como no sentido *top-down* (cima para baixo), num processo de interação e concretização destas idéias e práticas;
- e) Com relação à memória organizacional, o grupo destaca que tanto seus aspectos tangíveis quanto os intangíveis foram advindos do processo de mudanças do Centro e da UNISINOS, porém evidenciou-se pouca relevância na utilização da prática de aprendizagem com a experiência passada e acumulada.

Quanto ao grupo direção do Centro 5

- a) Houve um compartilhamento de modelos mentais, aproximando o discurso proferido pela direção do Centro 5 e a ação praticada no dia-a-dia, devido à própria cultura do Centro;
- b) Uma falta de alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e a ação e prática gerencial adota no Centro de Ensino;
- c) Identificou-se que o aprender fazendo era um fio condutor no processo de aprendizagem do Centro, evidenciando uma aprendizagem de ciclo único, no que diz respeito à gestão do Centro;
- d) Verificou-se que com os espaços de socialização e participação proporcionados para a direção, coordenadores da graduação e professores com vinculação de tempo integral, pelo Centro 5, houve aprendizado em grupo e, socialização do conhecimento;
- e) A geração de idéias e práticas de trabalho vinham tanto no sentido *botton-up* (baixo para cima) como no sentido *top-down* (cima para baixo), advindas principalmente dos espaços formais e com pouca participação do corpo docente;
- f) Evidenciou-se uma aprendizagem de ciclo único, tanto para problemas não operacionais como operacionais;
- g) Com relação à memória organizacional, o grupo destaca que tanto seus aspectos tangíveis quanto os intangíveis foram advindos do processo de mudanças do Centro e da UNISINOS, porém evidenciou-se pouca relevância na utilização da prática de aprendizagem com a experiência passada e acumulada.

Quanto ao grupo coordenação do Centro 1

- a) Houve um compartilhamento de modelos mentais, aproximando o discurso proferido pela direção do Centro 1 e a ação praticada no dia-a-dia. A prática da participação contribuiu para isto;
- b) Uma falta de alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e a ação e prática gerencial adotada no Centro de Ensino;
- c) Evidenciou-se uma aprendizagem de ciclo duplo, ao longo da trajetória de mudanças e na resolução de problemas não operacionais do Centro;
- d) Verificou-se que com os espaços de socialização e participação proporcionados pelo Centro 1, houve aprendizado em grupo bem como socialização e externalização do conhecimento;
- e) A geração de idéias e práticas de trabalho vinham acontecendo de forma predominante no sentido *botton-up* (baixo para cima), pois a dinâmica da participação e discussão no Centro indicava a tonica deste processo;
- f) Com relação à memória organizacional, o grupo destaca que tanto seus aspectos tangíveis, quanto os intangíveis foram advindos do processo de mudanças do Centro e da UNISINOS, percebendo que a geração de memória estava relacionada com o desenvolvimento de novos projetos ou práticas de trabalho.

Quanto ao grupo coordenação do Centro 5

- a) Uma falta de alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e a ação e prática gerencial adota no Centro de Ensino;
- b) Não há um consenso sobre o compartilhamento de modelos mentais, entre o discurso e ação do Centro 5;
- c) A geração de idéias e práticas de trabalho vinham acontecendo de forma predominante no sentido *top-down* (cima para baixo), sendo utilizados os espaços da reunião de coordenadores e do Conselho de Centro para isto;
- d) Houve aprendizado em grupo, com relação aos coordenadores entrevistados;
- e) Faltava sistematização para a resolução de problemas, evidenciando assim uma aprendizagem de ciclo único;
- f) Com relação à memória organizacional, o grupo reconhece a sua incidência

através dos aspectos tangíveis advindos do processo de mudanças do Centro e da UNISINOS; porém percebem que a instituição não dá relevância à memória histórica, dificultando o aprendizado com experiências passadas e acumuladas.

Quanto ao grupo professores do Centro 1

- a) Houve um compartilhamento de modelos mentais, aproximando o discurso proferido pela direção do Centro 1 e a ação praticada no dia-a-dia, mais pela apropriação pelo próprio Centro das mudanças a serem implementadas, segundo seu ponto de vista;
- b) Evidenciou-se uma aprendizagem de ciclo duplo ao longo da trajetória de mudanças e na resolução de problemas não operacionais e uma aprendizagem de ciclo único para os problemas operacionais;
- c) Verificou-se que com os espaços de socialização e participação proporcionados pelo Centro 1, houve aprendizado em grupo bem como socialização e externalização do conhecimento;
- d) A geração de idéias e práticas de trabalho vinham acontecendo de forma predominante no sentido *botton-up* (baixo para cima), pois a dinâmica da participação e discussão no Centro indicava a tônica deste processo;
- e) Com relação à memória organizacional, o grupo destaca que tanto seus aspectos tangíveis, quanto os intangíveis foram advindos do processo de mudanças do Centro e da UNISINOS, evidenciando-se a utilização da prática de aprendizagem com a experiência passada e acumulada;
- f) Por fim, falta uma sistematização do processo de aprendizagem organizacional pelo Centro 1, através da prática de uma aprendizagem de ciclo triplo, inserida no seu modelo de gestão.

Quanto ao grupo professores do Centro 5

- a) Não há um consenso sobre o compartilhamento de modelos mentais, entre o discurso e ação do Centro 5;
- b) A sistemática adotada com relação à aprendizagem organizacional do Centro 5 era o de aprender com a tentativa e o erro, principalmente observada através de uma aprendizagem de ciclo único ou técnica;

- c) A geração de idéias e práticas de trabalho vinham acontecendo de forma predominante no sentido *top-down* (cima para baixo), sendo utilizados os espaços da reunião de coordenadores e do Conselho de Centro para isto;
- d) Não houve aprendizado em grupo, com relação ao grupo de professores entrevistados;
- e) Faltava sistematização para a resolução de problemas, evidenciando assim uma aprendizagem de ciclo único;
- f) Com relação à memória organizacional, o grupo reconhece a sua incidência através dos aspectos tangíveis advindos das reuniões entre direção e coordenação, oriundas do processo de mudanças do Centro e da UNISINOS;

Quanto ao grupo funcionários do Centro 1

- a) O compartilhamento de modelos mentais ficou comprometido por haver um *gap* entre o discurso das mudanças e a ação efetivamente praticada no dia-a-dia, no Centro 1;
- b) Evidenciou uma aprendizagem de ciclo duplo e aprendizagem sistêmica ao longo da trajetória de mudanças do Centro, porém não oferecem justificativa para tal, ficando na ordem do sentimento ou “*feeling*”;
- c) Com relação à memória organizacional, o grupo destaca que tanto seus aspectos tangíveis, quanto os intangíveis foram advindos do processo de mudanças do Centro e da UNISINOS, evidenciando-se a utilização da prática de aprendizagem com novos projetos.

Quanto ao grupo funcionários do Centro 5

- a) O alinhamento entre o discurso e ação no Centro 5, proporcionou um compartilhamento de modelos mentais;
- b) Evidenciou-se uma aprendizagem de ciclo único e de aprendizagem técnica ao longo da trajetória de mudanças do Centro 5, principalmente baseado na tentativa e erro;
- c) Falta de uma aprendizagem em grupo com relação ao corpo técnico-administrativo do Centro 5;
- d) A geração de idéias e práticas de trabalho vinham no sentido *top-down*, cabendo a

este grupo ser informado das mudanças;

e) Com relação à geração de memória organizacional, o grupo destaca que ela encontra-se mais nos aspectos intangíveis, porém relacionados, à memória viva do processo e trajetória de mudanças.

– Com relação ao **processo informal**, os grupos evidenciaram:

Quanto ao grupo direção e coordenação do Centro 1

a) A identificação de espaços informais de aprendizagem, como a Sala Aberta, que existia em consonância com os espaços formais do Centro.

Quanto ao grupo direção e coordenação do Centro 5

a) Que os espaços informais não eram plenamente legitimados como espaços de aprendizagem sobre a trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro 5.

Quanto ao grupo professores do Centro 1

a) A identificação de espaços informais de aprendizagem, como a Sala Aberta e os Programas de Pós-graduação do Centro, que existia em consonância com os espaços formais do Centro;

b) Os grupos informais eram um contraponto e com um papel relevante no Centro 1, ocupando espaço conjuntamente com os grupos formais instituídos.

Quanto ao grupo professores do Centro 5

a) Que os espaços informais, como cafeterias, corredores, café com pesquisa e eventos de final de ano, não eram plenamente legitimados como espaços de aprendizagem sobre a trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro 5.

Quanto ao grupo funcionários do Centro 1

a) Não haver espaços informais de aprendizagem para o corpo técnico-administrativo do Centro e ser dada pouca relevância para a existência de grupos informais, também relacionados com este grupo de entrevistados.

Quanto ao grupo funcionários do Centro 5

a) Apesar de haver espaços informais, intitulados como “tricot” são realizadas poucas conexões entre estes espaços e o processo de aprendizagem informal.

Há uma perceptível articulação entre mudança e aprendizagem organizacional na

visão destes grupos, evidenciando a apropriação e assimilação de processos e práticas de aprendizagem organizacional, mesmo que em intensidades e formatos diferenciados. Uma das propostas deste estudo é procurar entender como acontece a articulação entre níveis, para os fenômenos mudança e aprendizagem organizacional. Com a finalidade de avançar nas discussões sobre estes temas, o capítulo seis procura contribuir para este fim.

6 ARTICULAÇÃO MULTINÍVEL ENTRE A TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS ORGANIZACIONAIS DA UNISINOS E DOS CENTROS 1 E 5 E OS PROCESSOS E PRÁTICAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O SEU ENTENDIMENTO

“Não se pode acelerar nem retardar o tempo em que as coisas acontecem na vida. Ele apenas acompanha o ritmo do amadurecimento de cada um”.
(ANÔNIMO)

Este capítulo procura interpretar e (re)interpretar os dados coletados e sistematizados nos capítulos quatro e cinco, através de construções de possíveis articulações multinível para o estudo dos fenômenos mudança e aprendizagem organizacional em uma IES. O seu objetivo principal, sem a pretensão de esgotar o assunto por considerá-lo complexo e multifacetado, mais do que realizar aproximações teóricas sobre o objeto de estudo é de avançar na etapa de análise e discussão dos resultados obtidos, em uma perspectiva multinível para pesquisas qualitativas.

Observa-se que isto, em parte, é possível por ser um estudo de cunho longitudinal, onde pensar o “micro” e o “macro” possibilitam conexões mais integradas entre os níveis, no caso deste estudo, os níveis grupo e organização, e sua relação com processos *top down e botton-up* (ver figura 05 sobre modelo orientador da pesquisa) na assimilação e apropriação de processos e práticas, formais e informais, de uma abordagem da Aprendizagem nas Organizações.

Assim, este capítulo constitui-se de duas seções, a saber: (1) um resgate sobre o modelo orientador da pesquisa deste estudo e sua relação multinível entre os grupos analisados, com a análise dos processos e práticas de aprendizagem decorrentes do estudo e; (2) estabelecer relações entre mudança e aprendizagem em um quadro de referência multinível.

6.1 Estabelecendo uma Relação Multinível entre os Grupos da Alta e Média Administração da Unisinos e os Centros de Ciências Humanas e de Ciências Economicas

No decorrer da coleta e organização dos dados, obteve-se um vasto material que apresentou as visões e percepções de cada grupo, representando a Alta e Média Administração da UNISINOS e os Centros 1 e 5, através da direção, coordenação, professores e funcionários. A partir dos documentos, das entrevistas e demais modos de coleta de dados, emergiram categorias de análise distintas, que agora se propõe uma análise multinível, de modo a apresentar as inter-relações entre estes grupos. Procurou-se analisar os aspectos e percepções que foram considerados mais relevantes para as questões norteadoras deste estudo e, de modo mais específico, para o seguinte questionamento: - Como acontece a articulação multinível entre os níveis grupal (micro práticas de aprendizagem) e organizacional (macro práticas de aprendizagem)? Esta articulação contribuiu para uma assimilação e apropriação dos processos e práticas de aprendizagem, ao longo do período analisado?

Para responder a este e aos demais questionamentos foi proposto um modelo orientador da pesquisa (figura 05), que além de oferecer uma visualização dos caminhos propostos para este estudo, também procurou demonstrar como poderia ser realizada uma integração multinível, considerando o objeto de estudo. Este modelo procurou explicitar teórica e metodologicamente como os processos e práticas de uma abordagem de Aprendizagem nas Organizações, em um determinado contexto de mudanças organizacionais, transitam entre os níveis de análise, no caso, dos grupos (Alta e Média Administração, Direção, Coordenação, Professores e Funcionários) e no nível da organização (UNISINOS, CENTRO 1 e CENTRO 5), em uma orientação longitudinal.

Desta forma, o capítulo quatro relatou a historicidade e os processos de mudança organizacional ocorridos na UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003. A trajetória de mudanças foi apresentada em três grandes fases, sendo elas: a iniciação (1986 a 1993); a implementação (1994 a 1996) e; a institucionalização (1997 a 2003), demonstrando os principais eventos e processos ligados a cada fase. De posse da construção deste capítulo, foi possível entender numa linha de tempo, os acontecimentos que compunham a trajetória de mudanças organizacionais. A relação estabelecida com processos e práticas sistemáticas de aprendizagem organizacional e os elementos facilitadores e dificultadores auxiliaram na compreensão da articulação entre mudança e aprendizagem em âmbito institucional.

A seguir, no capítulo cinco, procurou-se inserir os dois Centros de Ensino (1 e 5), objeto de estudo desta tese e que no entender da pesquisadora ficaria prejudicado sem toda a contextualização oferecida no capítulo cinco. Assim, dentro do mesmo período de análise, foi realizado o relato da inserção destes dois Centros na trajetória de mudanças organizacionais da UNISINOS como um todo, também apresentado em três fases da mudança, a saber: iniciação do Centro 1 (1992 a 1996) e do Centro 5 (1992 a 1993); implementação do Centro 1 (1997 a 1998) e do Centro 5 (1994 a 1996); e institucionalização do Centro 1 (1999 a 2003) e do Centro 5 (1997 a 2003), demonstrando os principais eventos de cada fase.

Ainda no capítulo cinco, procurou-se identificar e analisar, segundo a percepção dos sujeitos entrevistados, a apropriação e assimilação de práticas e processos sistemáticos, formais e informais, de uma abordagem Aprendizagem nas Organizações, além dos elementos facilitadores e dificultadores deste processo. As percepções e posicionamentos dos entrevistados foi dividida em três grandes grupos e em cinco categorias de análise, no qual após a apresentação dos dados, foi realizada uma breve análise com relação a três fatores, sendo eles: o seu processo de aprendizagem; o processo de aprendizagem organizacional; e o processo informal de aprendizagem, de cada grupo. Por fim, os elementos facilitadores e dificultadores auxiliaram em um melhor entendimento sobre todo o processo, suas facilidades e obstáculos, seja no âmbito dos Centros analisados.

De maneira geral, a UNISINOS e os dois Centros de Ensino evidenciaram práticas e processos, formais e informais, de Aprendizagem Organizacional. As três fases da mudança apresentadas indicam o que foi reavaliado e modificado ao longo do período analisado. Porém, a apropriação e assimilação destes processos e práticas de aprendizagem grupal e organizacional, não se sucedeu de forma semelhante na UNISINOS e nos Centros 1 e 5. O quadro abaixo procura destacar sinteticamente, por grupos de entrevistados, um resumo analítico, que permitirá comparar a incidência nas cinco categorias de análise e suas respectivas idéias chave.

| Categorias de Análise | Grupo de Entrevistados | | | | | | | | |
|--|----------------------------|----------|--------|-------|-------|----------|--------|-------|-------|
| | Unisinos | Centro 1 | | | | Centro 5 | | | |
| | Alta e Média Administração | Direção | Coord. | Prof. | Func. | Direção | Coord. | Prof. | Func. |
| Dimensão individual da aprendizagem | | | | | | | | | |
| IC1: Experiências de aprendizagem através de situações formais e informais na trajetória de mudanças | X | | X | X | X | | X | X | |
| IC2: Contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem | X | | X | | | | | X | |
| IC3: Construção de sentidos (<i>sensemaking</i>) sobre o processo de aprendizagem | X | | X | X | | X | X | X | X |
| IC4: Interação social do aprendiz com os outros membros da organização | | X | | | | | | | |
| IC5: As experiências anteriores e a vivência no cargo proporcionaram aprendizagem | | X | X | X | | X | X | | |
| IC6: Estilo pessoal de aprendizagem | | | | | | X | | | |
| Modelos Mentais | | | | | | | | | |
| IC1: Faltou um maior alinhamento entre o discurso da mudança e a ação praticada na UNISINOS | X | | | | | | | | |
| IC2: O processo participativo propiciou o compartilhamento de modelos mentais | X | | | | | | | | |
| IC3: Havia um alinhamento entre o discurso da mudança e a ação praticada no Centro | | X | X | X | | X | X | X | X |
| IC4: Faltou um maior alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e a ação efetivamente praticada no Centro | | | X | | | X | X | X | |
| IC5: A constante troca de direções no Centro dificultou o compartilhamento de modelos mentais | | | | | | | | X | |
| IC6: Faltou um maior alinhamento entre o discurso e as ações praticadas no Centro | | | | | X | | X | | |

Continua...

...Continuação

| Categorias de Análise | Grupo de Entrevistados | | | | | | | | |
|--|----------------------------|----------|--------|-------|-------|----------|--------|-------|-------|
| | Unisinos | Centro 1 | | | | Centro 5 | | | |
| | Alta e Média Administração | Direção | Coord. | Prof. | Func. | Direção | Coord. | Prof. | Func. |
| Aprendizagem Organizacional | | | | | | | | | |
| IC1: Processo <i>botton-up</i> de novas idéias e práticas de trabalho | X | X | X | X | X | X | | | |
| IC2: Processo <i>top-down</i> de novas idéias e práticas de trabalho | X | X | | | | X | X | X | X |
| IC3: Ciclo de Aprendizagem: articulação entre reflexão e prática | X | | X | | | | | | |
| IC4: Existência de espaços de participação e socialização da comunidade acadêmica nas mudanças organizacionais propiciou aprendizagem organizacional | X | X | X | X | | X | | | |
| IC5: Ocorrência de aprendizagem em grupo | X | X | X | | | X | X | | |
| IC6: Falta tornar-se uma “Instituição que Aprende”. | X | | | X | | | | | |
| IC7: Ocorrência de aprendizagem via resolução de problemas não operacionais | | X | | X | X | | | | |
| IC8: Criação de normas e procedimentos para resolução de problemas operacionais | | X | | X | | X | | | |
| IC9: Aprender fazendo: baseado na tentativa e erro | | | | | | X | | X | X |
| IC10: Faltava uma sistematização para ocorrer aprendizagem em grupo | | | | | | | | X | X |
| IC 11: Faltava uma sistematização para a resolução dos problemas | | | | | | | X | X | |
| Memória Organizacional | | | | | | | | | |
| IC1: Geração de memória organizacional tangível | X | X | X | X | X | X | X | X | |
| IC2: Geração de memória organizacional intangível – memória viva | X | X | X | X | | X | | | X |
| IC3: A memória histórica da organização não tem relevância. | X | | | | | | X | | |
| Aprendizagem Informal | | | | | | | | | |
| IC1: Existência de uma rede informal de aprendizagem | X | | | | | | | | |
| IC2: Pouca relevância para os espaços informais de aprendizagem | X | | | | X | X | X | X | |
| IC3: Papel dos grupos informais na mudança organizacional | X | | | X | X | X | X | | |
| IC4: Existência de espaços informais de aprendizagem | | X | X | X | | X | | X | X |

Quadro 32: Resumo Analítico das Cinco Categorias de Análise da Dimensão Processos e Práticas, formais e informais, de aprendizagem organizacional da UNISINOS e dos Centros 1 e 5

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados

Uma abordagem multinível para o estudo da Aprendizagem Organizacional precisa destacar e relacionar dois processos distintos para a compreensão sobre a apropriação e assimilação entre os níveis de grupo e organizacional. Estes processos são *o top-down* e o *botton-up*. Sua aplicação auxilia a entender a perspectiva das micro-práticas (no nível do grupo) dentro de uma perspectiva de macro-práticas (no nível da organização, ou seja, UNISINOS, Centro 1 e Centro 5) e vice-versa.

Em uma perspectiva micro (processo *botton-up*) ocorre um **vínculo horizontal** entre os pares, indicando uma maior ou menor apropriação e assimilação do fenômeno em estudo. Estes vínculos podem ocorrer por **composição**, que no caso de pesquisas qualitativas, manifesta-se pelo consenso, similaridade e concordância de percepção dentro dos grupos ou por **compilação**, que no caso de pesquisas qualitativas, seria quando as percepções dentro dos grupos ocorrem de forma descontinuada, sendo que seu teor explicativo está de acordo com uma combinação de diversas contribuições, que emergem no sentido *botton-up* para explicar os fenômenos no nível organizacional.

Agora, em uma perspectiva macro (processo *top-down*) ocorre um **vínculo vertical** entre os grupos analisados, indicando propriedades do tipo **compartilhadas**, que no caso de pesquisas qualitativas, ocorre pelo consenso, similaridade e concordância de percepção entre os grupos ou por propriedades **configurais**, que no caso de pesquisas qualitativas, ocorrem de forma descontinuada ou por compilação, indicando variabilidade ou pontos extremos de análise dos dados.

No estudo realizado, os três grupos serão primeiramente analisados através de um processo *botton-up*, com vínculo horizontal, dentro de cada grupo para, posteriormente, realizar uma análise através de um processo *top-down*, com vínculo vertical, entre os grupos, procurando explicar a apropriação e assimilação dos processos e práticas, formais e informais, de aprendizagem. Assim, de um modo geral o que foi identificado:

6.1.1 Quanto a uma Perspectiva Multinível dentro dos Grupos (UNISINOS, Centro 1 e Centro 5)

- Na apropriação e assimilação de processos e práticas, de uma abordagem de Aprendizagem nas Organizações para o grupo UNISINOS (Alta e Média Administração):

No grupo UNISINOS (Alta e Media Administração) evidenciou-se uma apropriação

e assimilação de processos e práticas de Aprendizagem Organizacional, no decorrer da trajetória de mudanças organizacionais. Este grupo buscou não somente aprender e ampliar novas competências e qualificações individuais, mas também manifestar isto, no grupo como um todo, formando um fenômeno coletivo. Por suas trajetórias de carreira e tempo de trabalho na UNISINOS, este grupo participou amplamente do processo de mudanças, seja como agente seja como realizador e possuem um pressuposto de que realmente entendem a instituição pela sua proximidade hierárquica e geográfica com a Reitoria da UNISINOS. Este grupo também evidencia processos mais avanços de aprendizagem organizacional (Ciclo Duplo e Aprendizagem Sistêmica), onde fatores como o processo de participação e a socialização do conhecimento foram fundamentais para isto.

Observam, também, que nas fases de iniciação e implementação houve grandes avanços na aprendizagem individual, grupal e organizacional, quando havia um maior envolvimento da comunidade acadêmica, porém o *gap* estabelecido entre o discurso das mudanças e as ações organizacionais, observados igualmente nestas duas fases da mudança comprometeu a inserção destes processos e práticas de Aprendizagem Organizacional, no modelo de gestão da instituição. Foi o único grupo a apontar a existência de uma rede informal de aprendizagem, porém não a considerando tão legítima para a assimilação da aprendizagem organizacional quanto os espaços formais. Estas constatações corroboram as análises anteriormente apresentadas no capítulo seis.

Mas, alguns elementos foram apontados, seja através de idéias chaves ou elementos dificultadores, que poderiam ser contribuições deste grupo para o entendimento dos pontos frágeis deste processo, mesmo acontecendo de forma descontinuada tem poder explicativo para o entendimento do nível organizacional (UNISINOS). Um dos elementos observados é a questão do tamanho da instituição, dificultando o processamento conjunto e entendimento das mudanças em curso, pela comunidade acadêmica. Aliado a isto existe problemas de comunicação interna, apresentando uma baixa efetividade na divulgação dos processos de mudança, fora deste grupo analisado e a inexistência do uso da prática de *feedback*, como apoio e redirecionamento no processo de aprendizagem organizacional, já que o erro não é visto como uma oportunidade de novos aprendizados. Por fim, a excessiva crítica do ambiente acadêmico da UNISINOS, pode imobilizar a instituição na institucionalização dos processos de mudança e aprendizagem no contexto da gestão universitária.

- Na apropriação e assimilação de processos e práticas, de uma abordagem de Aprendizagem nas Organizações para o grupo Centro 1 (Direção, Coordenação,

Professores e Funcionários):

No grupo Centro 1 (Direção, Coordenação, Professores e Funcionários) da UNISINOS também se evidenciou uma apropriação e assimilação de processos e práticas de Aprendizagem Organizacional, no decorrer da trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro 1, principalmente após a entrada do Prof. José Ivo na direção do Centro (1998). Este grupo, além das aprendizagens individuais relacionadas, também trabalhou intensamente para um compartilhamento do fenômeno da aprendizagem em nível coletivo, observado em quase todos os segmentos analisados deste grupo, direção, coordenação e professores. Os funcionários percebem alguns aspectos das categorias de análise, porém é o segmento que foi menos inserido neste processo.

Mesmo tendo um contingente do corpo docente com regime de trabalho do tipo horista, este grupo através de espaços de participação e socialização do conhecimento sobre as mudanças em curso, conseguiu construir avanços no seu processo de aprendizagem organizacional (Ciclo Duplo e Aprendizagem Sistêmica). Uma das explicações para isto dada por este grupo é da própria construção da área de conhecimento, Ciências Humanas, que tradicionalmente oriunda de movimentos sociais, incluem ampla participação e discussão dos atores envolvidos nos processos sociais, políticos, históricos e culturais, valorizando espaços de construção coletiva.

Este grupo, também, observou que o processo de aprendizagem organizacional foi fundamentado por toda uma apropriação e interpretação dos movimentos institucionais, para a sua linguagem, sendo um processo adequado às suas construções de significados sobre a gestão do Centro e seu processo de aprendizagem das mudanças, dentro da sua noção de tempo e espaço organizacional, aliados à liderança da equipe diretiva. Para isto, lançaram mão tanto dos espaços formais, quanto dos espaços informais, sendo o único grupo que articula estes dois espaços organizacionais como legítimos, para a assimilação da aprendizagem organizacional.

Por outro lado, este grupo apontou algumas idéias chave e elementos dificultadores que mesmo ocorrendo por compilação, teve um poder explicativo para entender porque este grupo não avançou mais neste processo. Um dos elementos apontados diz respeito às condições de trabalho na UNISINOS e no próprio Centro 1, onde existe uma sobrecarga de tarefas e atividades, das mais variadas possíveis, dificultando com que este grupo amadurecesse os processos de aprendizagem através da inclusão de ciclo triplo e aprendizagem estratégica na gestão do Centro. Corroborando com o grupo UNISINOS, citam

a existência de problemas de comunicação interna, no âmbito da instituição e do Centro. Por fim, a existência da dicotomia entre as áreas meio (administrativas) e as áreas fim (ensino/pesquisa/extensão) no Centro 1, observado também na instituição como um todo, propiciou com que o segmento funcionários se sentisse menos inseridos no processo de mudança e aprendizagem.

- Na apropriação e assimilação de processos e práticas, de uma abordagem de Aprendizagem nas Organizações para o grupo Centro 5 (Direção, Coordenação, Professores e Funcionários):

No grupo Centro 5 (Direção, Coordenação, Professores e Funcionários) da UNISINOS evidencia-se que os segmentos direção e coordenação são os que melhor expressam e articulam a apropriação e assimilação, seja do processo de mudanças, seja de processos e práticas de aprendizagem organizacional. Deste modo é o grupo que mais apresentou dicotomias com relação a este processo.

Relacionando com as fases da mudança apresentadas (capítulo cinco), o Centro 5 procurou na fase de iniciação instaurar processos participativos e de socialização do conhecimento, para toda a comunidade acadêmica envolvida no processo; porém, a intensa troca de diretores fez com que não houvesse efetividade nos processos de aprendizagem organizacional, ao longo da trajetória de mudanças analisadas, mesmo que este grupo percebesse que os pró-diretores foram basilares para a manutenção da estabilidade no Centro.

Também, não houve um trabalho intenso para o compartilhamento do fenômeno da aprendizagem organizacional em nível coletivo sendo evidenciado mais nos segmentos que compõem o corpo gerencial do Centro (direção e coordenação), por estes terem participado ativamente dos processos de mudança da UNISINOS e do Centro, principalmente por sua vinculação de trabalho, a maioria tem mais de 20 horas de trabalho semanal no Centro fora de sala de aula (graduação). Assim, são segmentos mais presentes no cotidiano institucional. O corpo docente e técnico-administrativo considera-se bem distante do processo de mudanças e de aprendizagem das mesmas, durante o período analisado. Em vários momentos, o segmento professores verbalizou que estava totalmente por fora do que estava acontecendo no Centro 5 e na UNISINOS. Assim, observou-se apenas aprendizagem de nível único, inclusive de um tipo muito elementar que é o aprender fazendo, na base da tentativa e erro.

Por fim, é um grupo que apesar de apontar a existência de espaços informais de aprendizagem, não os legitima como espaços de aprendizagem.

Complementando esta análise, este grupo apontou algumas idéias chave e elementos dificultadores que mesmo ocorrendo por compilação, teve um poder explicativo para entender porque este grupo não avançou mais neste processo. Um dos elementos citados foi a troca constante de diretores no Centro, dificultando, com isso, que houvesse efetiva implementação dos planejamentos realizados e conseqüentemente um amadurecimento do processo de aprendizagem organizacional deste Centro, através da inclusão de ciclos duplo e triplo de aprendizagem. Corroborando com o grupo UNISINOS e Centro 1, citam a existência de problemas de comunicação interna, no âmbito da Instituição e do Centro. Por fim, a falta de construções coletivas sobre o processo de mudanças organizacionais teve no regime de trabalho docente, horistas, uma das justificativas para que não se conseguisse avançar nos processos de aprendizagem organizacional.

6.1.2 Quanto à uma Perspectiva Multinível entre os Grupos (UNISINOS, Centro 1 e Centro 5)

A proposta desta investigação foi de examinar as relações entre os níveis grupo e organização e a articulação entre vários constructos ao mesmo tempo, para compor o fenômeno da aprendizagem organizacional. A análise relacional entre os vários constructos e os níveis de análise permitem que se sejam algumas considerações sobre este estudo.

Os grupos UNISINOS (Alta e Média Administração) e Centro 1, em nível organizacional, são os grupos que melhor perceberam a apropriação e assimilação de processos e práticas, formais e informais, de aprendizagem organizacional, transitando pelo ciclo de aprendizagem duplo (ARGYRIS e SCHON, 1996), em que houveram manifestação das mudanças na estratégia de ação destes grupos, repercutindo em suas ações organizacionais. A incidência de aprendizagem sistêmica (CHILD e FALKNER, 1998) foi observada com relação às novas práticas de trabalho, provocando mudança nos sistemas administrativos destes dois grupos. Estes grupos procuraram continuamente questionar o “porque” das mudanças (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) ao invés de simplesmente ter respostas do tipo “como” fazer as mudanças acontecerem.

Por outro lado, o grupo Centro 5, em determinados momentos até procurava questionar os “porquês” da mudança, contudo o que predominou foram ciclos de aprendizagem de ciclo único (ARGYRIS e SCHON, 1996), evidenciada por uma aprendizagem adaptativa, envolvendo processos de correção de erros, principalmente no

estabelecimento de políticas do Centro para as rotinas e procedimentos. Mesmo que os segmentos direção e coordenação deste Centro procurassem realizar reflexões sobre o “porquÊ”, procurando mudar regras e *insights* (SWIERINGA e WIERDSMA, 1995) sobre seus produtos e serviços, não havia evidências de mudanças nos modelos mentais coletivos, abrangendo todos os segmentos deste Centro. Assim, observou-se a oscilação entre uma aprendizagem técnica e uma sistêmica (CHILD e FALKNER, 1998), porém com uma predominância na coletividade do Centro, por uma abordagem mais técnica do que de mudanças sistêmicas.

No grupo do Centro 5, em nível organizacional não observou-se a ocorrência de aprendizagem de ciclo triplo (ARGYRIS e SCHON, 1996) ou de aprendizagem estratégica (CHILD e FALKNER, 1998), onde a principal manifestação envolveria a mudança de modelos mentais coletivos dos principais gestores dos grupos analisados, colocando em discussão a razão de ser do Centro e questionando sua identidade, mesmo que em alguns momentos este tenha sido o desejo dos seus gestores.

Nos grupos UNISINOS (Alta e Média Administração) e Centro 1, observou-se em momentos muito pontuais a ocorrência de aprendizagem de ciclo triplo (ARGYRIS e SCHON, 1996) ou de aprendizagem estratégica (CHILD e FALKNER, 1998). No grupo UNISINOS, principalmente, na fase iniciação em que se repensava o conceito de universidade e no grupo Centro 1, no momento das discussões sobre a refundamentação das Ciências Sociais e seu papel e identidade no Centro 1. Mas esta não era uma prática inserida em seus processos de gestão.

Cabe aqui lembrar que a memória organizacional tem um papel importante no processo de aprendizagem organizacional (KIM, 1997), através da captura e transferência de aprendizagens de uma dimensão individual para uma dimensão coletiva. Também de acordo com Walsh e Ungson (1991) e Garvin (1993) observar uma organização a partir da perspectiva da aprendizagem organizacional pressupõe que esta utilize determinadas práticas ou atividades que lhe facilitem este processo.

Assim, o grupo UNISINOS demonstrou que aprendia com os projetos colocados em prática e com as experiências dos outros (*benchmarking*). O grupo Centro 1 procurava aprender com experiências passadas e acumuladas e também transferir o conhecimento organizacional, através da criação de um ambiente propício para a aprendizagem. O grupo Centro 5 aprendia basicamente com a experimentação, na colocação da prática como um processo de aprendizagem organizacional.

Enfim, pode-se afirmar que ocorreu apropriação e assimilação de processos e práticas de aprendizagem organizacional nos grupos estudados, não de maneira homogênea e nem uniforme. Considerando que cada Centro de Ensino é como se fosse uma mini universidade, tendo uma cultura organizacional estabelecida e um ambiente mais propício ou não para a incidência de aprendizagem organizacional, esta análise permite inferir que o todo organizacional ficou prejudicado pelas oscilações entre a apropriação e assimilação de práticas e processos de aprendizagem nos grupos estudados, por fazerem parte da mesma instituição.

6.2 Estabelecendo Relações entre Mudança e Aprendizagem em um Quadro de Referência Multinível

Em processos de mudança organizacional, para que haja criação de novos conhecimentos sobre mercados, produtos, serviços e práticas de trabalho, é necessário mobilizar dois tipos de conhecimento: o tácito e o explícito (NONAKA e TAKEUCHI, 1997). Diversos relatos e falas dos grupos entrevistados permitem concluir que, na trajetória de mudanças da UNISINOS e dos Centros 1 e 5, houve uma mobilização destes dois tipos de conhecimento, compondo os modos de conversão do conhecimento. Contudo, este processo não foi de modo semelhante para os grupos analisados, havendo uma maior intencionalidade ou não neste processo de interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito. Por outro lado, Crossan *et al.* (1999) constrói um quadro de referências para o entendimento dinâmico do processo de aprendizagem organizacional, interníveis, anteriormente relacionado com os modos de conversão de conhecimento (capítulo dois) apresentado por Nonaka e Takeuchi (1997) e por fim, Shrivastava (1983) apresenta tipologias de sistemas de aprendizagem com o intuito de esclarecer o que significa aprender em uma organização.

Assim, aproveitando as relações teóricas realizadas no quadro 12, da revisão bibliográfica desta tese, apresenta-se, por grupo de entrevistados (UNISINOS, Centro 1 e Centro 5), evidências da relação entre os fenômenos mudança e aprendizagem organizacional, descritos e analisados nos capítulos cinco, seis e sete.

Tomando algumas situações descritas nos capítulos quatro e cinco como exemplos, procurara-se realizar uma relação entre as fases da trajetória de mudanças descritas, os modos de conversão de conhecimento utilizados, os processos de aprendizagem decorrentes e a possibilidade de inserir a fase da mudança com a tipologia de aprendizagem proposta.

Em uma IES, além de produzir conhecimento científico decorrente das suas mais variadas áreas e saberes, manifestada através do ensino, da pesquisa e da extensão, é um tipo de organização que também constrói conhecimento específico sobre sua gestão acadêmica e práticas gerenciais. Aliados aos processos de mudança organizacional há uma premência por aprender e desaprender conceitos organizacionais na mobilização e interação com a sua comunidade acadêmica, como forma de dar conta de novos valores e conceitos de gestão incorporados à instituição. Desta forma, o presente estudo procurou identificar e analisar como uma IES se apropriava e assimilava estes novos conceitos, manifestando formas mais avançadas de gestão. O que se observou na descrição deste estudo de caso é que foram mobilizadas as mais variadas formas de conhecimento, sejam explícitos ou tácitos, através de vários processos de aprendizagem, contudo como evidenciado anteriormente, os grupos analisados não realizaram esta mobilização de forma uniforme.

Assim, o quadro a seguir procura exemplificar, através de algumas situações, como ocorreu a relação entre o fenômeno mudança e aprendizagem organizacional, para os grupos pesquisados. Cada grupo será apresentado, separadamente, para um melhor entendimento dos leitores.

| Fase da Mudança | Grupo Pesquisado | Modo Predominante de Conversão do Conhecimento Nonaka e Takeuchi (1997) | Processo Predominante de Aprendizagem Crossan <i>et al.</i> (1999) | Tipologia de Aprendizagem Shrivastava (1983) |
|-----------------|-------------------------|---|--|---|
| Iniciação | UNISINOS 1986 - 1993 | Socialização: observado nos seminários o Desafio da Mudança e trabalhos em grupo para elaborar o Planejamento Estratégico. Facilitou o compartilhamento de modelos mentais para este grupo. Externalização: construção de um novo conceito de universidade; edição do Missão e Perspectivas e Reconfiguração Organizacional. | Intuição: na necessidade de buscar novos aprendizados e competências para suas carreiras. Modificação de modelos mentais individuais. Interpretação: ampliação do entendimento do que é uma IES e de como se processa sua gestão. Passaram a conhecer melhor a UNISINOS | Sistema Participativo de Aprendizagem , com formação de grupos e comitês de trabalho |
| | CENTRO 1 1992 – 1996 | Socialização: iniciando as discussões sobre a identidade do Centro 1. Facilitou o compartilhamento de modelos mentais, através da utilização de grupos de trabalho e seminários para construção do PE no Centro. Externalização: construção do documento referente ao Planejamento Estratégico do Centro 1. | Intuição: necessidade de buscar novos conhecimentos e competências para suas carreiras e cargos. A redefinição do papel de coordenador de curso e qualificação docente (mestrado e doutorado) Interpretação: amplo espaço de participação e socialização com a criação dos colegiados e um entendimento comum sobre o Planejamento Estratégico do Centro. | Sistema Participativo de Aprendizagem , com formação de grupos e comitês de trabalho |
| | CENTRO 5 1992 -1993 | Socialização: inicio das discussões sobre o Planejamento Estratégico do Centro, através de seminários e grupos de trabalho, envolvendo a comunidade acadêmica do Centro. Externalização: construção do documento referente ao Planejamento Estratégico do Centro 5. | Intuição: necessidade de buscar novos conhecimentos e competências para suas carreiras e cargos. A redefinição do papel de coordenador de curso e qualificação docente (mestrado e doutorado). Além disto, a direção e os coordenadores precisam compreender individualmente o que é construir um Centro Acadêmico para o Centro 5. Interpretação: Como fazer com que o Centro 5 funcione os três turnos e ampliação do entendimento pessoal sobre o que é uma IES e o funcionamento da UNISINOS. | Instituição de um homem só , na figura do diretor do Centro |
| Implementação | UNISINOS 1994 -1996 | Combinação: desdobramento do Planejamento Estratégico, projetos institucionais de revisão curricular dos cursos de graduação, novos programas de Pós-Graduação, com geração de memória organizacional tangível. | Integração: processo de desenvolvimento e compreensão compartilhada, onde as experiências do Planejamento Estratégico e o Plan-Centro, saiu da esfera institucional e começou a ser inserido no âmbito dos Centros de Ensino, com projetos pilotos nos Centros 4 e 5. | Sistema Participativo de Aprendizagem , com formação de grupos e comitês de trabalho |
| | CENTRO 1 1997 - 1998 | Externalização: com a construção da identidade do Centro 1 e definição de quatro eixos temáticos para o Centro. Combinação: desdobramento do Planejamento Estratégico do Centro, com reuniões periódicas de avaliação e em 1998 construção de um novo Planejamento Estratégico para o Centro 1. | Interpretação: compartilhamento de significados sobre sua identidade enquanto Centro, com formação de modelos mentais coletivos e apropriação e reinterpretação dos movimentos institucionais para a linguagem do Centro 1. Integração: com o desenvolvimento de projetos estratégicos, embasados nos quatro eixos temáticos do Centro, há uma integração entre o discurso das mudanças e a ação prática no Centro. | Sistema Participativo de Aprendizagem , com formação de grupos e comitês de trabalho |

Continua...

...Continuação

| Fase da Mudança | Grupo Pesquisado | Modo Predominante de Conversão do Conhecimento Nonaka e Takeuchi (1997) | Processo Predominante de Aprendizagem Crossan <i>et al.</i> (1999) | Tipologia de Aprendizagem Shrivastava (1983) |
|---------------------|-------------------------|---|---|---|
| Implementação | CENTRO 5 1994 - 1996 | <p>Externalização: processo de reconfiguração do Centro 5 e prática de avaliação institucional. Construção de um Centro mais Acadêmico e uma metáfora utilizada era de “<i>fazer as coisas bem feitas e evitar fazer de qualquer jeito</i>”.</p> <p>Combinação: revisão das normas para os trabalhos de conclusão de curso e processo seletivo para novos professores. Desejo de construir um modelo de gestão para o Centro.</p> | <p>Integração: houve falta de integração entre pensamento e ação com relação às diretrizes da UNISINOS (Plano Estratégico) e o que era efetivamente realizado no Centro 5. Pouco compartilhamento fora dos segmentos direção e coordenação.</p> | <p>Sistema Participativo de Aprendizagem, principalmente para direção e coordenadores</p> |
| Institucionalização | UNISINOS 1997 - 2003 | <p>Combinação: geração de um novo Planejamento Estratégico, projetos e ações para o seu desdobramento, novo conceito de graduação.</p> | <p>Institucionalização: processo de assegurar com que as ações rotinizadas aconteçam, no caso da UNISINOS, a geração de várias normas e procedimentos aprovados pelo CONSUN. Há um <i>gap</i> com relação à aprendizagem informal, mesmo evidencia a ocorrência de uma rede informal de aprendizagem para este grupo.</p> | <p>Sistema formal de gerenciamento</p> |
| | CENTRO 1 1999 - 2003 | <p>Combinação: através da refundamentação das Ciências Sociais, as avaliações do desdobramento do planejamento estratégico, com correção de rota e novos entendimentos estratégicos para o Centro.</p> <p>Internalização: os novos modos de gerenciamento do Centro passam a fazer parte do dia-a-dia do corpo diretivo e de coordenadores, internalizando novas práticas e processos de aprendizagem, de uma dimensão coletiva para uma dimensão individual.</p> | <p>Integração: processo de refundamentação das Ciências Sociais e o modo de gestão do Centro.</p> <p>Institucionalização: toda a trajetória de mudanças e as conseqüentes aprendizagens geraram novas práticas e processos, com reorientação estratégica do Centro, criação de núcleos e PPGs. A Sala Aberta é um exemplo de institucionalização de um espaço informal.</p> | <p>Sistema Participativo de Aprendizagem, com formação de grupos e comitês de trabalho</p> |
| | CENTRO 5 1997 - 2003 | <p>Combinação: geração do novo Planejamento Estratégico do Centro e criação de dois PPGs.</p> | <p>Institucionalização: toda a trajetória de mudanças e as conseqüentes aprendizagens geraram novas práticas e processos, com reorientação estratégica do Centro, criação de núcleos e PPGs. Há um <i>gap</i> com relação ao processo de aprendizagem informal.</p> | <p>Sistema Participativo de Aprendizagem, principalmente para direção e coordenadores</p> |

Quadro 33: Resumo das Relações entre os Fenômenos Mudança e Aprendizagem Organizacional da UNISINOS e dos Centros 1 e 5, Período compreendido entre os anos de 1986 a 2003

Fonte: Elaboração própria com base nos dados coletados

O Quadro 33 demonstra como o conhecimento e a aprendizagem organizacional transitou de forma interníveis.

Considera-se como **primeiro nível**, o individual, onde a aprendizagem ocorre através dos membros da organização (DODGSON, 1993). No caso estudado relacionou-se com a fase de iniciação das mudanças. A mobilização para os processos de aprendizagem deste nível está justamente na utilização de conhecimento tácito e modelos mentais individuais, onde o aprendiz necessita rever, buscar e desenvolver novas aprendizagens e competências sobre as mudanças em curso. Este nível leva um tempo razoável para ser processado, pois os processos individuais demoram em ser compartilhados. Hayes e Allinson (1998) no entendimento desta perspectiva internível, afirmam que as diferenças individuais fazem com que não haja conversão do conhecimento e nem processos de aprendizagem, quando as pessoas não reconhecem como elas aprendem.

Na passagem de um primeiro nível para um **segundo nível**, o grupal, a aprendizagem e o compartilhamento de conhecimentos deve ocorrer de forma coletiva, preferencialmente nas equipes de trabalho. Neste nível podem ser mobilizados processos de aprendizagem baseados no modelo de Kolb (1997) em que estas equipes se deparam com problemas e/ou tarefas a realizar, combinando novas formas de conhecimento na articulação do tácito com o explícito. No caso estudado, relacionou-se este segundo nível e com uma manifestação de maior intensidade na fase de implementação. Para tanto, espaços de participação e socialização são importantes para que o dialogo aconteça neste nível, onde os processos de interpretação e integração (CROSSAN *et al.*, 1999) exigem o uso amplo da linguagem para provocar interações entre e nas equipes.

Desta forma, para a compreensão do fenômeno no **terceiro nível**, o organizacional, a aprendizagem organizacional precisa apresentar uma definição que alie perspectivas técnicas e sociais, quando se estudam IES, além de compreender que este nível apresenta diferenças quanto aos demais apresentados, pois além de olhar para o ambiente interno precisa, também, analisar o ambiente externo da organização. No caso estudado, relacionou-se este terceiro nível com a fase de institucionalização, que precisaria demonstrar como os grupos analisados assimilaram as novas aprendizagens e usaram na prática o que foi aprendido, seja através de normas e procedimentos gerados (memória organizacional) seja manifestado através de novos produtos e serviços. Aqui é verificada efetivamente a aprendizagem organizacional como um processo dinâmico (CROSSAN *et al.*, 1999), deslocando-a somente da noção de tempo e espaço, para esta tensão entre assimilação e utilização, metaforicamente falando, quando a

aprendizagem entra no sistema circulatório da organização.

Por fim, observa-se que através deste estudo se pode identificar e analisar processos e práticas de aprendizagem organizacional em uma IES privada, levando à comunidade acadêmica a reflexão e questionamentos, principalmente através de uma ampliação e troca de conhecimentos sobre a UNISINOS e os Centros estudados. Analisando as micro práticas (em nível dos indivíduos e dos grupos) e das macro práticas (em nível organizacional), evidenciou-se como a aprendizagem transita entre os níveis e dentro de cada grupo estudado, com maior ou menor intensidade e abrangência. Ainda assim, é importante lembrar que a aprendizagem organizacional relacionada a processos de mudança organizacional são fenômenos que evoluem e necessitam de maior entendimento, prático e teórico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nada do que foi será, de novo, do jeito que já foi um dia [...] Tudo passa, tudo sempre passará. A vida vem em ondas como o mar, num indo e vindo infinito. Tudo o que se vê não é igual ao que a gente viu a um instante [...] Tudo muda o tempo todo no mundo [...]”
(LULU SANTOS)

Ao final deste estudo fica a consciência de algo inacabado, pois o processo de construção do conhecimento é permanente. No curso de pesquisar, analisar, interpretar e escrever, ficaram reflexões e questionamentos, além de contribuições deste estudo para o estudo da Administração. É neste espaço que se inscreve o capítulo final desta tese.

Nos três últimos capítulos, foram centrados esforços de organizar, analisar e interpretar e, também, na busca de responder aos objetivos propostos para este estudo, empreendeu-se literalmente uma viagem pelo mar dos dados coletados, onde estes eram lidos e relidos, para que pudessem falar por si e, também, para que se pudesse confirmar ou não percepções e impressões da pesquisadora.

O tema central desta tese era entender a articulação entre mudança e aprendizagem organizacional, em uma Instituição de Ensino Superior. Sabe-se que existe um espaço de pesquisa entre os fenômenos analisados e o tipo de organização analisada e este estudo revelou a possibilidade de avançar no conhecimento sobre este tema e segmento de investigação. Além disto, a questão de uma gestão universitária menos amadorística delineia-se hoje como uma condição de sobrevivência para as IES privadas, colocando-se como um tema que necessita de novos entendimentos e construções de saberes e fazeres na prática universitária, pois melhorias na qualificação docente, nos recursos físicos e no oferecimento de produtos e serviços de qualidade precisam vir aliados com uma preocupação com a gestão.

Neste sentido, o estudo de caso apresentado evidencia tanto melhorias no campo

educacional, quanto no da gestão, na trajetória de mudanças analisadas, ficando um questionamento sobre como os gestores de uma Instituição de Ensino Superior Privada, identificavam, assimilavam e se apropriavam de processos e práticas de uma abordagem de Aprendizagem nas Organizações. No desenvolvimento do estudo, ampliou-se este questionamento, incluindo não somente os gestores, mas também a comunidade acadêmica (no caso dos Centros pesquisados, os professores e funcionários) que vivenciam as mudanças e precisam muitas vezes operacionalizá-las. Assim, novas questões norteadoras do estudo foram propostas, incluindo estes atores. Porém, a inclusão destes também possibilitou a utilização de uma abordagem multinível como estratégia de pesquisa, onde seria interessante entender como acontecia esta articulação entre os níveis analisados, que no caso deste estudo, foram os níveis de grupo e organização. Assim, estes aspectos atenderiam aos objetivos propostos para este estudo e se procuraria identificar as principais contribuições para os estudos de Aprendizagem Organizacional, considerando suas especificidades.

Através da pesquisa realizada, pode-se reforçar a idéia de que Aprendizagem Organizacional tem sentido em Administração, quando associada a processos de mudança (RUAS e ANTONELLO, 2003) e que comprovem efetivamente processos e práticas intencionais de aprendizagem, independente do nível de análise. Neste contexto, o presente estudo revelou-se importante por entender sobre quais processos e práticas de aprendizagem está se falando e como estes se articulam de forma interníveis no contexto organizacional, para criação de novos conhecimentos e aprendizagens num *looping* crescente e ascendente. Assim, esta pesquisa esclareceu em parte, a conexão entre mudança e aprendizagem e procurou entender porque alguns projetos de mudança, a partir de determinado período de implementação, apresentam dificuldades para prosseguir (RUAS, 2001) e consolidar a aprendizagem. Desta forma, com base nos resultados obtidos, pode-se tecer considerações, que serão apresentadas a seguir.

Considerando que um dos objetivos deste estudo foi o de **contextualizar os processos de mudança organizacionais ocorridos na UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003**. Foi construído o capítulo cinco, onde através da divisão por fases de mudança, foram apresentados os principais eventos sobre como se processaram estas mudanças, bem como a percepção dos envolvidos com a mesma. A principal contribuição deste capítulo foi de identificar com relação à UNISINOS, a sua trajetória de mudanças, com seus sucessos e fracassos, avanços e retrocessos, servindo de pano de fundo para a inserção dos dois Centros de Ensino nesta trajetória de mudanças. Foram, também, identificadas a existência de ações e de resultados, como novos métodos de

trabalho e produtos e serviços educacionais, advindos deste processo de mudanças; porém, ainda, sem a conexão com o fenômeno da Aprendizagem Organizacional.

Outro objetivo deste estudo era o de **identificar e sistematizar os processos de mudança organizacionais ocorridos nos Centros de Ensino de Ciências Econômicas e Ciências Humanas, da UNISINOS, no período compreendido entre os anos de 1986 a 2003**. Quanto a este objetivo, o capítulo seis procurou respondê-lo, sendo possível estabelecer algumas articulações entre mudança e aprendizagem organizacional, descritas a seguir:

- A UNISINOS estava redirecionando o seu conceito e modelo de universidade, procurando profissionalizá-la, passando de uma gestão de curto prazo para uma de longo prazo. A construção do Planejamento Estratégico, liderada pelo Reitor, Padre Dr. Aloysio Bohnen, foi um ponto de ruptura da “velha” para a “nova” UNISINOS. Este processo de mudanças perpassou toda a estrutura da UNISINOS, inclusive nos dois Centros de Ensino estudados, porém o escopo da mudança e as formas de apropriação e assimilação não foram semelhantes;
- Quanto à fase de iniciação, a UNISINOS procura rever seu modelo de gestão universitária e conseqüentemente o papel do gestor universitário, através da descentralização e delegação de maiores poderes aos Centros de Ensino. Para tanto, mobiliza novos espaços de participação e socialização para a comunidade acadêmica, iniciando um processo de aprendizagem individual e organizacional. A inserção dos dois Centros de Ensino estudados, não ocorreu de forma semelhante, em parte por congregarem diferentes áreas de conhecimento e em parte por terem modos de agir e pensar muito diferentes; mas, observou-se que o Centro 1 se apropriou de forma diferente deste processo de mudanças, comparado ao Centro 5, principalmente através de um processo de apropriação e re-interpretação dos movimentos institucionais, que mais tarde se manifesta no modo como se apropriou e assimilou os processos e práticas de aprendizagem advindos da mudança;
- Quanto à fase implementação: na UNISINOS, observou-se um “hiato de implementação”, pois o processo de mudanças exigia aprendizado e desaprendizado e em uma IES, como instituição complexa, isto não era fácil de se fazer. Também, se constatou que no modelo de gestão universitária proposto até o momento faltavam dimensões relacionadas à sua estrutura social, como, comunicação interna, processos de participação, clima e cultura organizacional e poder e política. Avançando no

estudo, observa-se que estes elementos foram dificultadores do processo de aprendizagem organizacional da UNISINOS e dos Centros Estudados. Com relação aos Centros 1 e 5, observou-se um alinhamento maior da fase anterior e esta no Centro 1 com relação à UNISINOS e uma falta de alinhamento e sintonia entre o Centro 5 e a UNISINOS, manifestada posteriormente pelos sujeitos entrevistados;

- Quanto à fase de institucionalização: na UNISINOS, evidencia-se nesta fase os resultados alcançados ao longo dos anos, porém na construção de um modelo de gestão universitária evidencia-se a falta da inserção de aprendizagem do tipo triplo, realizando efetivamente um processo intencional de aprender a aprender, não só na teoria mas também na prática. Com relação aos Centros 1 e 5, na instauração dos processos de mudanças evidenciou acréscimos positivos nas suas ações e resultados.

Através do entendimento dos processos de mudanças ocorridos nos Centros de Ensino estudados, pode-se inferir que mudanças na UNISINOS dependeram da utilização de novas informações e do seu aprendizado, bem como da capacidade de utilização destas informações, que não podem estar dissociadas da forma como eu capturo e dissemino estas informações para toda a comunidade acadêmica (MACDONALD, 1995). Neste sentido, aprendizagem é vista como algo intencional e não acidental (FIOL e LYLES, 1985), onde as organizações não podem forçar com que haja aprendizagem e desaprendizagem de velhos hábitos e práticas de trabalho, mas pode sim, criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Assim, um olhar atento às descrições fornecidas nos capítulos quatro e cinco, sobre a UNISINOS e os Centros 1 e 5 permitiram entender como se processaram as mudanças, a aquisição e utilização de novas informações, a geração de novos conhecimentos e as possibilidades de aprendizado intencional destes grupos, que apesar de não terem vindo durante a trajetória de mudanças analisada, num ritmo crescente e ascendente, não se pode afirmar que toda a aprendizagem, independente do nível de análise (indivíduo, grupo ou organização), não ocorreu de forma acidental, mas sim através utilização dos espaços de participação e socialização das informações e conhecimentos, das interações realizadas entre a comunidade acadêmica, da colocação na prática de idéias e projetos estratégicos, que contribuíram para que a UNISINOS e os Centros estudados pudessem avançar, mesmo em tempos e modos diferentes, para um novo modelo de universidade. As lacunas existentes deveriam ser compreendidas pela Instituição como oportunidades para novas aprendizagens.

Até este momento, o estudo realizado deixava espaços para novas indagações, que

remeteu a um avanço, procurando **identificar e analisar a apropriação e assimilação dos processos e práticas – formais e informais - associados à abordagem Aprendizagem nas Organizações, sob uma dimensão coletiva, ao longo do período analisado.** Também quanto a este objetivo foi possível estabelecer relações entre mudança e aprendizagem organizacional, através da análise de cinco categorias que emergiram dos dados coletados e que possibilitaram o esclarecimento com relação a que processos e práticas de aprendizagem está se falando, segundo a percepção dos grupos entrevistados. O quadro abaixo sintetiza os resultados obtidos.

Como se pode observar nos casos estudados, houve incidência de processos e práticas, formais e informais, de Aprendizagem Organizacional, marcados pela singularidade do grupo analisado e por uma maior ou menos apropriação destes processos e práticas por grupo estudado. Resgata-se aqui o conceito de espaço e tempo organizacionais (DUTRA, 2001), que são extremamente importantes para compreender os momentos organizacionais em que se encontravam, até o ano de 2003, estes grupos. Dutra (2001) coloca que a ampliação do espaço ocupacional para os indivíduos obedeceria a duas variáveis, uma relacionada às necessidades da empresa e a outra à competência do indivíduo em atender estas necessidades. Extrapolando esta noção para este estudo, constata-se que a aprendizagem organizacional, quando analisada sob a ótica de diversos grupos pertencentes à uma organização, também são marcadas por noções que se convencionou chamar para este estudo de **espaço e tempo organizacional** para a compreensão das mudanças em curso. A necessidade de ampliação deste espaço e tempo para o processamento das mudanças e sua inserção nos seus locais de trabalho, para este estudo, foi guiada pela maior ou menor necessidade de apropriação, reflexão e construção das mudanças organizacionais, especificamente para os Centros 1 e 5. Se constatou que o Centro 1 respeitou muito mais este processo de espaço e tempo organizacionais, evidenciando maiores ganhos de aprendizagem ao longo do tempo, do que o Centro 5.

Outro aspecto observado é que nenhum dos três grupos analisados expandiu-se para níveis mais avançados de aprendizagem organizacional, relacionado ao ciclo triplo (ARGYRIS e SCHON, 1996; SWIERINGA e WIERDSMA, 1995), fazendo com que estes ciclos se tornassem cíclicos e atuantes na UNISINOS, como um veículo de aprendizagem intencional.

Por fim, surpreendentemente, observou-se a pouca relevância para as práticas de aprendizagem informal, seja através de comunidades de práticas ou redes informais de aprendizagem, com relação aos micros processos de aprendizagem organizacional, situada contingencialmente no dia-a-dia do trabalho. Neste sentido, a UNISINOS e os grupos estudados estão perdendo uma valiosa oportunidade de iluminarem o seu entendimento sobre

o processo de construção e transferência de conhecimentos interníveis, no que diz respeito à aprendizagem organizacional.

| Processos e Práticas Sistemáticas | Grupos | | |
|---|---|--|--|
| | Alta e Média Administração | Centro 1 | Centro 5 |
| Aprendizagem Formal | Foram identificadas através de estudos, cursos e seminários realizados. | Foram identificadas através de estudos, cursos e seminários realizados. Pouca relevância para o grupo. | Foram identificadas através de estudos, cursos e seminários realizados. Qualificação para o trabalho docente (Mestrado e Doutorado). |
| Aprendizagem Informal | Identificada, porém sem a mesma importância que a aprendizagem formal. | Identificada como prática oportunizadora de aprendizagem para o cargo e carreira profissional. | Identificada, porém sem a mesma importância que a aprendizagem formal. |
| Aprendizagem Situada | Identificada, pois os novos aprendizados foram gerados por demandas institucionais. | Identificada, pois os novos aprendizados foram gerados por demandas institucionais e profissionais. | Identificada, pois os novos aprendizados foram gerados por demandas institucionais e profissionais. |
| Ciclos de Aprendizagem | Ciclo Duplo e Aprendizagem Sistemática. | Ciclo Duplo e Aprendizagem Sistemática. | Predominância de ciclo único. |
| Espaços formais e/ou informais para socialização e participação | Identificados predominantemente nas 1ª e 2ª fases da mudança. | Identificados em todas as fases da mudança. | Identificado na 1ª fase da mudança para toda a comunidade acadêmica e nas 2ª e 3ª fases para os níveis gerenciais. |
| Resolução sistemática de problemas | Identificado, porém sem metodologia apropriada. | Identificado, porém sem metodologia apropriada. | Identificado, porém sem metodologia apropriada. |
| Aprender com o passado | Pouca relevância para a memória histórica da UNISINOS. | Pouca relevância na utilização de aprendizagem com a memória passada e acumulada. | Pouca relevância na utilização de aprendizagem com a memória passada e acumulada. |
| Aprender com os outros | Identificado pelo uso de benchmarking. | Identificado pela interação social com pares e colegas de trabalho. | Identificado. |
| Experimentar projetos, idéias e práticas de trabalho | Identificado em todas as fases da mudança. | Identificado em todas as fases da mudança. | Identificado em todas as fases da mudança. |
| Aprender em grupo | Identificado em todas as fases da mudança. | Identificado em todas as fases da mudança. | Identificado em todas as fases da mudança, com predominância para o grupo gerencial. |
| Memória Organizacional | Identificado com maior incidência para memória tangível. | Identificado tanto para memória tangível quanto intangível. | Identificado com maior incidência para memória tangível. |
| Comunidade de Prática | Não identificado. | Não identificado. | Não identificado. |
| Rede Informal de Aprendizagem | Identificado, mas de forma incipiente. | Não identificado. | Não identificado. |

Quadro 34: Síntese dos Processos e Práticas, Formais e Informais, de Aprendizagem Organizacional Identificados para os Grupos Alta e Média Administração, Centro 1 e Centro 5 da UNISINOS

Fonte: Elaboração própria com base nos dados analisados

Os elementos facilitadores identificados neste estudo foram vinculados a aspectos organizacionais (espaços, trabalho em equipe, políticas formalizadas, ambiente de trabalho e comunidade acadêmica), pessoais (liderança e abertura ao novo) e sociais (identidade). Com relação aos elementos limitadores, foram identificados neste estudo aspectos organizacionais (organização interna do trabalho, processos de tomada de decisão, comunicação interna e a prática do feedback e políticas de captação e seleção de pessoas para atuarem no nível gerencial) e políticos (jogos de poder).

Na análise destes elementos, facilitadores e inibidores, da aprendizagem organizacional, observa-se que na introdução de uma gestão universitária menos amadorística, na UNISINOS e nos Centros estudados, os entrevistados perceberam que existiam lacunas no modelo de gestão proposto, considerando somente neste modelo o que Nóvoa (1995) denominou de estrutura física e administrativa de organizações educacionais, e descuidando da estrutura social e política deste tipo de organização. Assim, a UNISINOS poderia mobilizar estas três dimensões em seu modelo de gestão, permitindo esboços de uma maior eficácia na condução da mudança e nos resultados alcançados, seja para a instituição como um todo, sejam para os Centros em estudo.

Por fim, este estudo buscou através de uma articulação multinível entre os fenômenos mudança e aprendizagem organizacional avançar na etapa de análise dos dados. Com base nos resultados pode-se efetuar algumas considerações gerais sobre o estudo realizado, que são as seguintes:

- Verificou-se um processo de articulação multinível de aprendizagem organizacional, com maior visibilidade e incidência nos grupos Alta e Média Administração e Centro 1 da UNISINOS;
- Observando a Quadro 33 do capítulo seis, evidenciou-se que o Centro 1 efetivamente realizava *links* entre um modo e outro de conversão do conhecimento e entre os processos de aprendizagem, seguido pelo grupo da Alta e Média Administração. O Centro 5, na fase de iniciação procurou imprimir um ritmo semelhante, mas no desenvolver do estudo, ficou evidenciado que pela falta de compartilhamento de informações, conhecimentos e aprendizagens fora do corpo gerencial (direção e coordenadores), o trânsito entre os conhecimento tácitos e explícitos e os processos de aprendizagem não evoluiu para todo o corpo docente e técnico-administrativo deste Centro, deixando de efetuar ricos

aprendizados com as situações vivenciadas;

- Por fim, houve ações e resultados, foram observados novos métodos de trabalho, novos produtos e serviços educacionais e de apoio e ampliação da qualificação da gestão universitária e seu corpo docente e técnico-administrativo, evidenciado tanto com relação à UNISINOS (capítulo quatro) quanto com relação aos Centros estudados (capítulo cinco). Agora, se estas ações e resultados estão relacionadas aos processos e práticas de aprendizagem organizacional, acredita-se que de forma mais consciente nos grupos da Alta e Média Administração e do Centro 1 e de forma menos consciente no grupo do Centro 5, por todas as análises já realizadas neste estudo.

7.1 Contribuições do Estudo

Reconhecer que mudança e aprendizagem organizacional são temas legítimos de pesquisa e que puderam contribuir para o entendimento e articulação entre estes dois fenômenos organizacionais, permite que sejam construídas considerações sobre as principais contribuições deste estudo, relacionadas às contribuições conceituais, metodológicas e empíricas.

Com relação à **contribuição conceitual**, ao assumir que a noção de aprendizagem organizacional fica desprovida de atribuição de sentido (ORLANDI, 1996) para uma IES, quando fora do contexto que a emprega, assumiram-se aqui duas perspectivas para a construção de uma noção própria sobre este tema, a técnica e a social. Desta forma, entende-se que em se tratando de organizações brasileiras e do segmento educacional pode-se contribuir com este estudo, através de uma definição conceitual de aprendizagem organizacional e na medida em que o estudo empírico avançou, pode-se comprovar que a Aprendizagem Organizacional “é um processo complexo, dinâmico e multifacetado, associados à mudança organizacional, que envolve a gestão do conhecimento interno e externo da organização, sejam eles tácitos ou explícitos, acontecendo através de uma rede de aprendizagem socialmente construída, considerando uma perspectiva multinível (individual, grupal e organizacional) em que são compartilhados processos e práticas formais e informais, com vistas à melhoria, adaptação e reinvenção da realidade organizacional” (elaborado pela autora).

A **contribuição metodológica** acontece na medida em que foi utilizada como estratégia de pesquisa a abordagem multinível para estudos qualitativos. A tradição de

pesquisa desta abordagem é eminentemente quantitativa (KLEIN e KOZLOWSKI, 2000), mas devido ao fenômeno estudado, aprendizagem organizacional, através de níveis de análise (grupo e organização), propôs-se a sua utilização para este estudo de cunho qualitativo, com as devidas readequações metodológicas. A construção de um modelo orientador da pesquisa ajudou a esclarecer como poderia ser inserida a abordagem multinível de pesquisa neste estudo. Sugere-se para futuros estudos, que esta abordagem possa ser lapidada para estudos qualitativos de cunho longitudinal.

Com relação às **contribuições empíricas**, considera-se que o presente estudo:

- a) Identifica processos e práticas de aprendizagem relacionadas à trajetória de mudanças organizacionais

Mesmo que o estudo tenha revelado a apropriação e assimilação de processos e práticas de aprendizagem ocorridas em intensidades diferentes para os grupos estudados, podem-se identificar como estes processos e práticas estão inseridos, num contexto de mudanças e também na prática organizacional, observando como estes contribuíram para a geração de ações e resultados organizacionais, na valorização da aprendizagem informal e na construção de novas competências, seja para os indivíduos, seja para a organização.

Relacionado ainda a este item, identifica-se a importância das noções de tempo e espaço organizacional, com grande poder explicativo, de como os grupos vão se apropriando das mudanças e da aprendizagem das mesmas, formando uma grande espiral de geração de conhecimento, para toda a comunidade acadêmica. Quando não foi respeitada esta noção, o aprendizado operacional se sobrepôs ao aprendizado conceitual, efetuando muito o aprender fazendo, na base da tentativa e erro.

- b) Reafirma que aprendizagem organizacional tem sentido em administração quando associada a processos de mudança

Principalmente na condução de estudos longitudinais, onde se podem verificar os avanços significativos em termos de aprendizagem, tanto formais quanto informais. A utilização de triangulação de dados também permite uma ampliação do escopo de análise e interpretação, produzindo uma visão sistêmica com relação a estes fenômenos.

- c) Identifica a articulação interníveis entre mudança e aprendizagem organizacional

Ao pensar “micro” e “macro” ao mesmo tempo e no mesmo estudo, são esclarecidas as articulações multiníveis e procura-se especificar a reflexão de quem realmente aprende e

como se aprende? em âmbito organizacional. No presente estudo, observou-se que quem aprende são os indivíduos, grupos e organização como um todo, em ritmos e conteúdos diferentes, com sentidos próprios ao contexto de trabalho em que as pessoas estão envolvidas e que a aprendizagem ocorre na e pela vida profissional, pessoal e intelectual, numa constante interação entre ir e vir.

- d) Reafirma a importância da aprendizagem informal associada à aprendizagem formal

Principalmente na sua complementaridade e utilização de formas, como comunidades de práticas ou redes informais de aprendizagem. Se estas duas aprendizagens estão dissociadas, parece em primeiro plano que somente as aprendizagens formais têm validade e legitimidade nas organizações universitárias, porém pela sua indissociabilidade, haveria mais avanços no todo organizacional e tornaria o ambiente mais permeável à mudança e à aprendizagem, não como um acontecimento, mas como um processo da vida cotidiana.

7.2 Desdobramentos do Estudo com Relação a Pesquisas Futuras

Os resultados encontrados neste estudo, ao contrário de ser considerado como algo acabado e finito, pode seguir novos caminhos e rumos, oportunizando novas indagações e reflexões sobre os temas em estudo. Assim, sugere-se que possam ser realizados:

- Novos estudos longitudinais para validação da abordagem multinível, com relação aos fenômenos aprendizagem e mudança organizacional;
- A busca de uma maior compreensão, com relação aos aspectos da aprendizagem informal no âmbito das IES e sua contribuição para o estudo da aprendizagem organizacional;
- Identificar com maior detalhamento as relações entre os ciclos de aprendizagem e as ações e resultados decorrentes de processos de mudança organizacional;
- Por fim, buscar novas formas e conteúdos adicionais ao entendimento da aprendizagem organizacional em IES, de cunho privado e público, verificando suas diferenças e semelhanças.

Estas questões mereceriam novos estudos com o objetivo de realizar avanços nesta área de conhecimento e promover um aprofundamento para a realidade brasileira no que se

refere à uma Abordagem de Aprendizagem nas Organizações.

Finalmente, este estudo pode oportunizar um melhor entendimento sobre as questões levantadas ao longo do mesmo, na investigação de um estudo de caso histórico-organizacional, aprofundando o conhecimento sobre processos e práticas de aprendizagem em IES privadas.

REFERÊNCIAS

AHMAD, Z. **Chief academic officers as learners: adult learning patterns within an organization context.** Illinois: Northern Illinois University, Doctoral Thesis, 1994.

ALLAIRE, Y; FIRSIROTU, M. **Theories of organizational culture.** In: Organization Studies. v.5, n.3. **Cidade: Editora**, 1984. p. 193-226.

ALVES, A. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** In: Cadernos de pesquisas. n.77. São Paulo: Editora, mai. 1991. p. 53-61.

ANTONACOPOULOU, Elena. **Do Individual change from learning, as well as learn from changing?** In: Symposium on Organizational Learning and the Learning Organization. Lancaster, sep. 1999.

_____. Desenvolvendo Gerentes Aprendizes dentro de organizações de aprendizagem: o caso de três grandes bancos varejistas. In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.* (org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem** São Paulo: Atlas, 2001. p. 263-292.

ANTONELLO, Claudia Simone. **Aprendizagem no ambiente de trabalho e o desenvolvimento de recursos humanos: surgimento de perspectivas teóricas e práticas organizacionais.** In: CLADEA, XXXVII Assembléia do Conselho Latino-Americano de escolas de administração. Porto Alegre: Anais, out. 2002.

_____. **Alternativas de articulação entre programas de formação gerencial e as práticas de trabalho: uma contribuição no desenvolvimento de competências.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em administração), PPGA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

ARAUJO, Luis. **Knowing and learning as networking.** In: Management learning. v.29, n.3. set. 1998. p. 317-336.

ARGYRIS, C. **On organizational Learning**. Massachusetts: Blackwell Publishers, 1992.

_____. Incompetência Hável. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

ARGYRIS, C.; SCHON, D. **Organizational learning II**. Addison-Wesley, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Sobre a qualidade cognitiva das experiências de aprendizagem**. Trabalho apresentado no XVII Simpósio Brasileiro de Administração da Educação. Brasília, 26-30 nov. 1995 (mimeo).

BALDRIDGE, J.V. *et al.* Alternative Models of governance in Higher Education. In: RILEY, G.; BALDRIDGE, J. V. **Governing Academic Organizations: new problems new perspectives**. California: McCutchan Publishing, 1977. p. 2-25.

BALLALAI, Roberto. **Administração Participativa na educação: mito, tabu ou práxis?** In: Fórum Educacional. v.9, n.3. Rio de Janeiro, jul./set. 1985. p. 39 – 61.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTUNEK, Jean. **Changing Interpretative Schemes and organizational restructuring: the example of a religious order**. In: Administrative Science Quarterly. v.29. 1984. p.355-372.

BASTOS, Antonio Virgilio *et al.* **Aprendizagem Organizacional versus organizações que aprendem: características e desafios que cercam essas duas abordagens de pesquisa**. In: Encontro de Estudos Organizacionais. Anais. Observatório da realidade organizacional. Recife: PROPAD/UFPE, ANPAD, 2002.

BATESON, G. **Steps of ecology of mind**. New York: Ballantine Books, 1972.

BAUER, M.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAUER, M.; GASKELL, G.; ALLUM, N. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BECHER, T. **The national curriculum and the implementation gap**. In: Approaches to curriculum management. Milton: Open University, 1989.

BEYER, Janice. Ideologies, values and decision-making in organizations. In: NYSTRON, Paul; STARBUCK, William (Org.). **Handbook of organizational design**. Oxford: Oxford University Press, 1981.

BIERLY III, Paul; KESSLER, Eric; CHRISTENSEN, Edward. **Organizational learning, knowledge and wisdom.** In: Journal of organizational change management. v.13, n.6. 2000. p.595-618.

BIGNETTI, L.; PAIVA, E. **Estudo das Citações de autores de estratégia na produção acadêmica brasileira.** In: Anais do XXV ENANPAD. São Paulo, 2001.

BITENCOURT, C.; SOUZA, Y. **Das Práticas de Aprendizagem à Aprendizagem Organizacional.** In: Anais, XXVII ENANPAD. São Paulo, 2003.

BITENCOURT, Claudia Cristina. **A gestão de competências gerenciais – a contribuição da aprendizagem organizacional.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em administração). PPGA, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BOUND, David; MIDDLETON, Heather. **Learning from others at work: communities of practice and informal learning.** In: Journal of workplace learning. v.15, n.5. 2003. p.194-202.

BOYDELL, T.; PEDLER, M. **Management self-development.** Gower: West Minister, 1981.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 1988.

BROILO, Cecília. **(Con)Formando o trabalho docente: a ação pedagógica na Universidade.** Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

BROOKSFIELD, Stephen. **Understanding and facilitating adult learning.** California: Jossey-Bass, 1986.

BROWN, Andrew; STARKEY, Ken. **Organizational identity and learning: a psychodynamic perspective.** In: Academy of management review. v.25, n.1. jan. 2000. p.102-120.

BROWN, John Seely; DUGUID, Paul. **Organizational learning and communities of practice:toward a unifold view of working, learning and innovation.** In: Organization Science. v.2, n.1. feb. 1991. p.40-57.

_____. **Knowledge and organization: a social practice perspective.** In: Organization Science. v.12, n.2. mar.-apr. 2001. p.198-213.

BROWN, John; DUGUID, Paul. **Knowledge and organization: a social-practice perspective.** In: Organization Science. v.12, n.2. mar.-apr. 1998. p.198-213.

BUARQUE, Cristovan. **A aventura da universidade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BURGOYNE, J.; HODGSON, V. **Natural learning and managerial action: a phenomenological study in the field setting.** In: Journal of management studies. v.20, n.3. 1983. p.387-399.

BURREL, Gibson; MORGAN, Gareth. **Sociological Paradigms and Organizational Analysis.** London: Heinemann, 1979.

CAHOON, B. **Computer skill learning in the workplace: a comparative case study.** Dissertation, University of Georgia, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVEDON, Neusa Rolita. **“Administração de Toga”: desvendando a cultura organizacional da UFRGS e da UNISINOS.** Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese (Doutorado em Administração). Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

CHILD, John.; FAULKNER, David. **Strategies of-co-operation: Mananing Alliances, Networks and Joint ventures.** Osford: Osford Univestity Press, 1998.

COOK, Scott; YANOW, Dvora. Culture and organizational learning. In: COHEN, Michel D.; SPROULL, Lee S. (Org.). **Organizational Learning.** California: Sage, 1996. p.430-459.

CROSSAN, Mary M.; LANE, H. W.; WHITE, R. E. **Na organizational learning framework: from intuition to institution.** The Academy og Management Review. v.24, n.3. Mississippi: **Editora**, jul. 1999. p. 522-537.

CROSSAN, Mary; GUATTO, Tracy. **Organizational learning research profile.** In: Journal of organizational change management. v.9, n.1. 1996. p.107-112.

CYERT, R.; MARCH, J. **A behavioral theory of the firm.** Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice-Hall, 1963.

DAFT, Richard. **Teoria e Projeto das Organizações.** Rio de Janeiro: LTC, 1999.

DAFT, Richard; WEICK, Karl. **Toward a model of organizations as interpretation sustems.** In: Academy of management review. apr. 1984. p.284-295.

DALL'AGNOL, Izabel Cristina Fraga. **A articulação entre as competências organizacionais e gerenciais em uma instituição de ensino superior: o caso da UNISINOS**. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Administração). Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

DANSEREAU, F.; ALLUTO, J. Levels of analysis issues in climate and culture research. In: SCHNEIDER, B. (Ed.). **Climate and culture in organizations**. São Francisco: Jossey-Bass, 1991.

DAVENPOR, Thomas; PRUSAK, Laurence. **Conhecimento Empresarial**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

DEGEUS, A. **Planning as learning**. In: Harvard Business Review. v.70, n.4. mar.-abr., 1988. p.70-74.

DEMO, Pedro. **Os desafios modernos da educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1996.

DENZIL, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

DIXON, Nancy. **The Hallways of learning**. In: Organizational Dynamics. Spring, 1997. p.23-34.

DODGSON, Mark. **Organizational learning: a review of some literatures**. In: Organization studies. v.14, n.3. 1993. p.375-394.

DURHAM, Eunice Ribeiro; SAMPAIO, Helena. **O ensino privado no Brasil**. Núcleo de pesquisas sobre ensino superior. São Paulo: Nupes/USP, Documento 05/1995.

DUTRA, Joel Souza. Gestão de pessoas com base em competências. In: DUTRA, Joel Souza (Org.). **Gestão por competências**. São Paulo: Gente, 2001. p.23-40.

EARL, Michael. **Knowledge Management Strategies: Toward a Taxonomy**. In: Journal of Management Information System. v.18, n.1. Summer, 2001. p.215-233.

EASTERBY-SMITH, Mark. **Disciplines of organizational learning: contributions and critiques**. In: Human Relations. v.50, n.9. 1997. p.1085-1113.

EASTERBY-SMITH, Mark; ARAUJO, Luis. Aprendizagem organizacional: oportunidades e debates atuais. In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem**. São Paulo: Atlas, 2001. p.15-34.

EDMONDSON, A.; MOINGEON, B. **From organizational learning to the learning organization.** Management learning. v.29(1). London: CA, 1998. p.5-20.

ELKJAER, B. Em busca de uma teoria de aprendizagem social. In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001. p.100-116.

ELMIR, C. **As armadilhas do jornal: algumas considerações metodológicas de seu uso para a pesquisa história.** Texto apresentado no Seminário Dinâmica da imprensa. 11-13 set. 1994.

ESTIVALETE, V. F. B.; KARAWEJCZYK, T. C. **Inventário sobre Competências Gerenciais e aprendizagem organizacional: um estudo sobre as publicações da academia brasileira.** In: CLADEA, XXXVIII Assembléia dos Conselhos Latinos Americanos de Escolas de Administração. Porto Alegre: Anais, out. 2002.

FÁVERO, M. **Universidade no Brasil: das origens à construção.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2000.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa.** 3.ed. Riode Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIOL, C. Marlene; LYLES, Marjorie A. **Organizational Learning.** In: Academy of Management Review. v.10, n.4. 1985. p. 803-813.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria T. L. **Aprendizagem e inovação organizacional: as experiências de Japão, Coréia e Brasil.** 2.ed. São Paulo: Atlas. 1997. p.75-105.

FOX, S. From management education and development to the study of management learning. In: BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael. **Management Learning: integrating perspectives in Theory and Practice.** London: Sage Publications, 1997. p.21-37.

FRITSCH, Rosangela. **Planejamento Estratégico: Instrumental para a intervenção do Serviço Social – um estudo de caso.** Porto Alegre: PUC, 1995. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

GARCIA, Eliane. **A ação legal de um partido ilegal: o trabalho de massa das frentes intelectual e feminina do PCB no RGS (1947-1960).** Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

GARVIN, David. **Building a learning organization.** Harvard Business Review. jul./aug. 1993. p.78-91.

GASKELL, G.; BAUER, M. Para uma prestação de contas públicas: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GENRO, Maria. **Movimentos Sociais na universidade: rupturas e inovações na construção da cidadania**. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GIANOTTI, Suzana Salvador Cabral. **Elementos que intervêm no desdobramento do plano estratégico: estudo em instituição de ensino superior**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção). Escola de Engenharia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GIDDENS, Antony. **Central Problems in social theory**. Berkeley, California, 1979.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.

GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise**. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.139-161.

GOLD, Andrew H.; MALHOTRA, Arvind; SEGARS, Albert H. **Knowledge Management: Na Organizational Capabilities Perspective**. In: Journal of Management Information System. v.18, n.1. Summer, 2001. p.185-214.

GROAT, M. **The informal organisation: ride the headless monster**. In: Management Account. apr. 1997. p.40-42.

HALBWACHS, Maurice. **Memória Coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMEL,G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo Futuro**. Rio de Janeiro:Campus, 1995.

HAYES, John; ALLISON, Christopher. **Estilo Cognitivo e a teoria e prática de aprendizagem individual e coletiva dentro das organizações**. In: Human Relation, Tavistock Institute. v. 51, n.7. (Tradução livre de Dankwart Bernasmuller). Nova York, jul. 1998.

HAYES, John; ALLISON, Christopher. **The implications of learning styles for training and development: a discussion of the matching hypothesis.** In: British journal of management. v.7. 1996. p.63-73.

HEDBERG, B. How organizations learn an unlearn. In: NYSTRON, Paul; STARBUCK, William (Org.). **Handbook of organizational design.** Oxford: Oxford University Press, 1981.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETI, Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994. p. 124-138.

HOLMAN, David; PAVLICA, Karel; THORPE, Richard. **Rethinking Kolb's theory of experiential learning in management education.** In: Management Learning. v.28, n.2. 1997. p.135-148.

HUYSMAN, Marleen. Contrabalançando tendenciosidades: uma revisão crítica da literatura sobre aprendizagem organizacional. In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.*(Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001. p.81-95.

INEP. **Nome do material.** Disponível em:<<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>> Acesso em: 05 mai. 2002.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

KARAWEJCZYK, Tamára C. **Novas Possibilidades para a gestão escolar: participação e qualidade.** São Leopoldo: UNISINOS, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1998.

KERLINGER, F. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual.** São Paulo: EDU/EDUSP, 1980.

KIM, Daniel. Gestão Sistemica da qualidade: melhorando a qualidade do agir e do pensar. In: WARDMAN, Kellie. **Criando organizações que aprendem.** São Paulo: Futura, 1996.

_____. O elo entre a aprendizagem individual e a aprendizagem organizacional. In: KLEIN, D. A. **A gestão estratégica do capital intelectual.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1998.

KLEIN, K.; DANSEREAU, F.; HALL, R. **Levels issues in theory deveolpment, data collection and analysis.** In: Academy of management review. v.19, n.2. 1994. p.195-229.

KLEIN, Katherine; KOZLOWSKI, Steve. **Multilevel theory, research, ande methods in organizations.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

KOLB, D. **Experiential learning**. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, 1984.

_____. A gestão e o processo da aprendizagem. In: STARKEY, K. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LAIKEN, Marilyn. **Models of organizational learning: paradoxes and best practices in the post industrial workplace**. In: Organization Development Journal. v.21, n.1. 2003. p.8-19.

LAKATOS, E. **Fundamentos de Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. UK: Cambridge University Press, 1991.

LE BOTERF, Guy. **De La Compétence**. Paris: Les Editions d'Organisation, 1999.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEFEVRE, F.; LEFEBRE, Ana M. Principios básicos e conceitos fundamentais do discurso do sujeito coletivo. In: LEFEVRE, F.; LEFEBRE, Ana M (Org.) **O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Caxias do Sul: Educs, 2003.

LEITE, Denise *et al.* A avaliação institucional e os desafios da formação docente na universidade pós-moderna. In: MASSETO, Marcos (Org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

LEVITT, Bárbara; MARCH, James. Organizational Learning. In: COHEN, Michel D.; SPROULL, Lee S. (Org.). **Organizational Learning**. California: Sage, 1996. p.516-540.

LEVY-LEBOYER, C. **Lê bilian de compétence**. Paris: Les Editions d' Organisation, 1996.

LIMA, S.; BRESSAN, C. Mudança organizacional: uma introdução. In: LIMA, Suzana (Org.) **Mudança organizacional: teoria e gestão**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

LLOYD, B. **A learning society**. In: Modern Management. v.4, n.2. 1990. p.32-34.

LOBO FILHO, Roberto Leal. **Novos rumos do ensino privado**. Folha de São Paulo, 23 jul. Seção tendências e debates, p.3. 1996.

- LOIOLA, Elisabeth; ROCHA, M. C. **Aprendendo a aprender: análise de três estudos de caso em aprendizagem organizacional a partir do construtivismo.** In: Anais, XXIV Enanpad. Florianópolis, 2000.
- LOIOLA, Elisabeth; BASTOS, Antonio Virgílio. **A produção acadêmica sobre aprendizagem organizacional no Brasil.** In: Revista de Administração Contemporânea. v.7, n.3. jul.-set. 2003. p.181-201.
- LOPEZ, A. Documento e História. In: MALERBA, Jurandir. **A velha história: teoria, método e historiografia.** São Paulo: Papirus, 1996.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACDONALD, Stuart. **Learning to change: an information perspective on learning in the organization.** Organization Science. v.6, n.5. sep.-oct., 1995. p.557-568.
- MACHLES, David. **Situated learning.** In: Professional safety. v.48, n.9, sep. 2003. p.22-28.
- MAIOCHI, Neusa Fátima. As organizações universitárias e o processo de decisão. In: FINGER, Almeri (Org.). **Gestão das Universidades: novas abordagens.** Curitiba: Champagnat, 1997.
- MALCOLM, J. *et al.* **The interrelationships' between informal and formal learning.** In: Journal of workplace learning. v.15, n.7-8. 2003. p.313-318.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Trabalho, qualificação e competência profissional – dimensões conceituais e políticas.** In: Educação & Sociedade. ano XIX, n. 64. set. 1998. p.13-49.
- MARCH, James. Exploration and exploitation in Organizational Learning. In: COHEN, Michel D.; SPROULL, Lee S. (Org.). **Organizational Learning.** California: Sage, 1996. p.101-123.
- MARSHALL, Catherine; ROSSMAN, Gretchen. **Designing Qualitative Research.** Thousand Oaks: Sage, 1999.
- MARSICK, V.; WATKINS, K. Lessons from informal and incidental learning. In: BURGOYNE, John; REYNOLDS, Michael. **Management Learning: integrating perspectives in Theory and Practice.** London: Sage Publications, 1997. p.295-311.
- MEALMAN, Craig. **Incidental learning by a nontraditional degree programa: a case study.** In: Proceedings of the 12 th annual midwest research-to-practice conference. Columbus: Ohio Sate University, 1993.

MERRIAM, S.; CAFFARELLA, R. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MINTZBERG, Henry *et al.* **Safari de Estratégia**. Porto Alegre: Bookman, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

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

MORIN, Edgar(a). **Os sete saberes necessários à educação do Futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001a.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTTA, Paulo Roberto. **Transformação Organizacional: A Teoria e a Prática de Inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2000.

MYERS, P. Knowledge management and organization desing: an introduction. In: MYERS, P. (Ed). **Knowledge Management and Organization Design**. Butterworth: Heinemann, 1996.

NADLER, David *et al.* **Arquitetura Organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

NAKAYAMA, Marina K.; BINOTTO, Erlaine.; ESTIVALETE, Vania, F. B. **Os Estilos de Aprendizagem Gerencial facilitam a Aprendizagem Individual, Coletiva e Organizacional?** Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia – FACE – Análise. v.13, n.2. Porto Alegre, 2002. p.311-327.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. **Ensino superior privado no Rio Grande do Sul: a experiência das universidades comunitárias**. São Paulo: Nupes/USP, documento 06/1995.

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. **Ética e Economia**. São Paulo: Ática, 1995.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

PAIVA, Vanilda. **Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina**. In: Cadernos de Pesquisa. n.89. mai. 1994. p.29-38.

PAIVA, Vanilda. **O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho.** In: Educação & Sociedade. v.14, n.45. ago. 1993. p. 309-326.

PANTOJA, Maria Júlia; BORGES-ANDRADE, Jairo. **Uma abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e transferência nas organizações.** In: Anais, XXVI Enanpad. Salvador, 2002.

PASSO, E.; BENEVIDES, R. Complexidade, transdisciplinariedade e produção de subjetividade. In: FONSECA, T.; KIRST, P. (Org.) **Cartografias e Devires: a construção do presente.** Porto Alegre: UFRGS, 2003.

PATTON, M. **Qualitative evaluation and research methods.** London: Sage, 1990.

POPPER, Micha; LIPSHITZ, Raanan. **Organizational learning mechanisms: a structural and cultural approach to organizational learning.** In: Journal of applied behavioral science. v.34, n.2. jun. 1998. p.161-179.

PRANGE, Christiane. Aprendizagem Organizacional: desesperadamente em busca de teorias? In: EASTERBY-SMITH, Mark *et al.* (Org.). **Aprendizagem organizacional e organização de aprendizagem.** São Paulo: Atlas, 2001. p.41-63.

PROBST, G.; BUCHEL, B. S. **Organizational learning.** Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1997.

RAMOS, Eloisa; FETTER, Marília. **Sonhar a Utopia: crise e mudança na Universidade do Vale do Rio dos Sinos.** Documento interno de trabalho, UNISINOS, 2004.

REVANS, R. **The origins and growth of action learning.** London: Chartwell Bratt, 1982.

RIBEIRO, Sérgio Costa. **A educação e a inserção do Brasil na modernidade.** n.84. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 1993. p.63-82.

RICHTER, Ingrid. **Individual and organizational learning at the executive level.** In: Management learning. v.29, n.3. sep. 1998. p.299-316.

ROBBINS, Stephen. **Comportamento Organizacional.** Rio de Janeiro: LTC, 1998.

ROESCH, S. **O estudo de caso como estratégia de pesquisa.** Material de apoio de curso. Porto Alegre: PPGA/UFRGS, Mimeo, 1999.

RUAS, Roberto Lima. Desenvolvimento de Competências Gerenciais e Contribuição da Aprendizagem Organizacional. In: FLEURY, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR., Moacir de Miranda (Org.) **Gestão Estratégica do Conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências.** São Paulo: Atlas, 2001.

RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia Simone. **Repensando os referenciais analíticos em aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional.** In: Revista da Administração Contemporânea. v.7, n.3. Curitiba: ANPAD, 2003.

SAFT, E.; PRIETTO, S.; GIANOTTI, S. **Convertendo o Planejamento Estratégico em ação transformadora: a experiência da UNISINOS.** Documento interno de trabalho, UNISINOS, 1995.

SALGADO, César; ESPINDOLA, Mônica. **El aprendizaje organizacional: el estado Del arte hacia el tercer milênio.** In: Gestion y estrategia. n.10. jul.-dec. 1996.

SALINAS, José Luis. **Impactos da aprendizagem organizacional nas práticas de auditoria interna: um estudo no Banco do Brasil.** Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em administração). PPGA, Universidade do Rio Grande do Sul, 2001.

SALISBURY, Mark. **Na example of managing the knowledge creation process for a small work group.** In: Management learning. v.32, n.3. sep. 2003. p.305-319.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino superior brasileiro: 1808-1990.** São Paulo: Nupes/USP, documento 08/1991.

_____. **O ensino superior privado: tendências da última década.** São Paulo: Nupes/USP, documento 06/1998.

SAMPIERI, Roberto Hernandez, *et al.* **Metodología de la investigación.** México: McGraw-Hill, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SCHEMBRI, S.; SANDBERG, J. **Service quality and the consumer's experience: towards an interpretative approach.** In: Marketing theory. v. 2, n.2. 2002. p.189-205.

SCHULTZ, Alfred. **The fenomenology of the social word.** Evanston: Northwestern University, 1967.

SENGE, P. **A Quinta disciplina.** São Paulo: Futura, 1990.

SHRIVASTAVA, Paul. **A typology of organizational learning systems.** In: Journal of management studies. v.20, n.1. 1983. p.7-28.

SILVA, Casturina Jaíra da. **Contribuições para a compreensão do processo de tomada de decisões na Universidade: o caso da UNISINOS.** Porto Alegre: UFRGS, 1991. Dissertação

(Mestrado em Administração). Faculdade de Economia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1991.

SILVA, Maria G. R. da. Coach e papéis gerenciais. In: RUAS, Roberto; ANTONELLO, Claudia S.; BOFF, Luiz Hernirque (e colaboradores). **Aprendizagem Organizacional e Competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p.116-130.

SILVA, Maria P. **A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias**. Florianópolis: UFSC, 2000. Tese (Doutorado em que??). Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção e Sistemas, Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

SIMON, Herbert. **Bounded rationality and organizational learning**. In: Organization Science. v.2. 1991. p.125-134.

SIQUEIRA, Moema M.de; BAETA, Adelaide M. C. **Mitos e potencialidades da participação em saúde**. In: **Revista de Administração de Empresas**. v.24, n.4. Rio de Janeiro, out./dez. 1984. p.30-33.

SOUZA, Yeda Swirski de. Organizações, Processos de Mudança e desafios para a psicologia organizacional. In: NUNES, Maria Lucia; SOUZA, Yeda S. de. **Família, organizações e aprendizagem**. Porto Alegre: PUC, 1998.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIL, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

STATA, Ray. Aprendizagem Organizacional. A chave da inovação gerencial. In: STARKEY, Ken. **Como as organizações aprendem**. São Paulo: Futura, 1997.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park: Sage Publications, 1990.

STREUFERE, S.; NOGAMI, G. Cognitive style and complexity: implications for I/O psychology. In: COOPER, C.; ROERTSON, T. (Ed.). **International review of industrial and organization psychology**. Chichester: Wiley, 1989. p.93-143.

SWIERINGA, J.; WIERDSMA, A. **La organizacion que aprende**. Wilmington: Addison-Wesley, 1995.

TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. **Gestão de Instituições de Ensino**. Rio de Janeiro: FGV, 2001.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social na empresa. In: RODÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papirus, 1997. p.167-197.

TERRA, José Claudio Cyrineu. **Gestão do Conhecimento**. São Paulo: Negócios, 2000.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social critica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TOLFO, S. A liderança: da teoria dos traços ao coach. In: BITENCOURT, Claudia (Org.). **Gestão Contemporânea de Pessoas**. Porto Alegre: Bookman, 2003. p.270-298.

TRIPODI, Tony, et al. **Análise da pesquisa social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

TSANG, Eric. **Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research**. In: Human Relations. v.50, n.1. jan. 1997. p.73-89.

VIEIRA, Adriane; LUZ, Talita Ribeiro. **Do saber aos saberes: confrontando as noções de qualificação e competência**. In: Anais, XXVII Enanpad. São Paulo, 2002.

VIEIRA, M.; PEIXOTO, M.; KHOURY, Y. **A pesquisa em história**. São Paulo: Atlas, 2003.

VIEIRA, Sofia L. **O discurso sobre a universidade nos anos 80**. In: Cadernos Cedes. Campinas: Papirus, 1991.

WALSH, J.; UNGSON, G. **Organizational memory**. In: Academy of management review. v.17, n.7. 2002. p.57-91.

WEICK, Karl. **Sensemaking in Organizations**. California: Sage, 1995.

WEICK, Karl. **The non-traditional quality of organizational learning**. In: Organization Science. v.2, n.1. 1991. p.116-124.

WEICK, Karl; ROBERTS, K. **Collective mind in organizations: heedful interrelation on flight decks**. In: Administrative Science Quartely. v.38. 1993. p.357-381.

WENGER, E. **Communities of practice: the social fabric of a learning organization**. In: The healthcare forum journal. São Francisco. v.39, n.4, jul.-ago. 1996. p.20-27.

WENGER, E. **Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice.** In: Ivey business journal online. London: jan.-fev., 2004. p.1-7.

WENGER, E.; SNYDER, W. **Comunidades de Prática: a fronteira organizacional.** In: Aprendizagem Organizacional. Coleção Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WOOD Jr., T. Mudança Organizacional: introdução ao tema. In: WOOD Jr., T. **Mudança Organizacional: aprofundando temas atuais em administração de empresas.** São Paulo: Atlas, 1995.

YAMARINO, F.; MARKHAM, S. **On the application of within and between analysis: are absence and affect really group-based phenomena?** In: Journal of applied psychology. n.77. 1992. p.168-176.

YEO, R. **Learning within organisations: linking the theoretical and empirical perspectives.** In: Journal of workplace learning. v.14, n.3. 2002. p.109-122.

YIN, Robert. **Estudo de Caso.** Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica.** São Paulo: Atlas, 2001.

APÊNDICE A – FICHA DE DESMONTE DE DOCUMENTOS

| Fase da Mudança | Representação do Real Diagnóstico da Situação | Caminhos/Processos Tipos de Mudanças Propostas | Resultados Propostas Legitimadas | Destinatário (para quem fala) Observação: idéias-centrais, ancoragem e associação e oposição das idéias |
|--|--|---|--|---|
| <p>INICIAÇÃO Período: 1986 - 1993 Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>Posse do Reitor Padre Aloísio Boehen em 1986 1986 - Um ano positivo, apesar dos pesares. <u>Informativo Unisinos - órgão de Divulgação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos</u>: pp. 6 -14. Trata-se de uma avaliação do ano de 1986 feita pelo reitor que tinha assumido o cargo em janeiro daquele ano. Conta os desafios encontrados como a <u>implantação da nova estrutura da Reitoria</u> e a <u>alteração do Estatuto e do Regimento da Universidade</u>. Também mostra as alterações na estrutura implantadas, além da apresentação das pró-reitorias e dos centros. Difícil situação financeira da Unisinos Paralisação dos professores por um mês</p> | <p>Transformar a unisinos na <u>universidade dos nossos sonhos</u>; Em 16 de janeiro foram convidados todos os professores para uma reunião de análise e debate Não tem formulas prontas Maior poder decisório foi dado aos diretores de centro, para uma <u>democratização</u> da universidade</p> | <p>Implantação da nova estrutura da Reitoria: criou-se um espírito de equipe e maior <u>descentralização</u> administrativa Primeiro Mestrado da Unisinos em 1987 - História</p> | <p>Destinatário: Toda Unisinos PALAVRAS-CHAVES: <u>Universidade dos nossos sonhos</u>: descentralizada e democrática, sem fórmulas prontas. ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS Nova estrutura reitoria = descentralização Nova estrutura reitoria = maior poder decisório aos centros Universidade dos nossos sonhos = democratização = sem fórmulas prontas OPOSIÇÃO DE IDÉIAS Difícil situação financeira = descentralização e democratização <u>ANÁLISE PRELIMINAR</u> INTRODUÇÃO DE NOVAS IDÉIAS: Universidade dos nossos sonhos sem fórmulas prontas (aprender a aprender); desejo de modernizar a gestão e a área fim da Unisinos. INTRODUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS: poder decisório aos centros, descentralização, sem fórmula pronta, instituição de papéis (reitoria, centros), novas relações de poder</p> |

Continua...

...Continuação

| Fase da Mudança | Representação do Real Diagnóstico da Situação | Caminhos/Processos Tipos de Mudanças Propostas | Resultados Propostas Legitimadas | Destinatário (para quem fala) Observação: idéias-centrais, ancoragem e associação e oposição das idéias |
|--|--|--|---|--|
| <p>INICIAÇÃO Período: 1986 - 1993 Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>Plano Diretor de Informática –1987 Novo Direcionamento para a Computação. <u>Informativo Unisinos</u>: pp. 16-17. Com o crescente desenvolvimento verificado nos últimos anos na área de informática, torna-se indispensável que todos os setores do País incrementem o uso dos computadores, para melhor poderem administrar os dados e informações. Pensando nisso, o Núcleo de Processamento de Dados da Unisinos elaborou um projeto para implantar um plano diretor de Informática da universidade. A comissão encarregada da implementação do plano já está trabalhando e é composta pela Reitoria, pelo diretor e pelo coordenador técnico do NPD. Proposta enviada ao Reitor em 26 de janeiro de 1987 para iniciar o PDI <u>A unisinos vive um momento decisivo de sua história</u> – as decisões hoje devem conduzir a universidade ao seu futuro <u>O PDI é um instrumento para isto</u> 10 de fevereiro nomeada uma comissão 1988 – Criação do GAD, para modelagem dos dados – 88 e 89</p> | <p>A unisinos sempre se preocupou com o gerenciamento das informações – primeiro computador em 1973 <u>Reitoria demonstrou convicção da informática para o futuro da universidade</u> Dar a reitoria mais informações para apoiar a gestão <u>Todos os setores devem participar ativamente</u></p> | <p>(1987) PLANO DIRETOR DE INFORMÁTICA. <u>UNISINOS</u></p> | <p>Destinatário: Unisinos PALAVRAS-CHAVES: <u>Informática para o futuro</u> da Unisinos <u>PDI é um instrumento</u> para isto ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS Informática = futuro da universidade Informática = PDI PDI = informações gerenciais para reitoria PDI = todos participando ativamente para sua construção <u>ANÁLISE PRELIMINAR</u> INTRODUÇÃO DE NOVAS IDÉIAS: informática para o futuro da unisinos, introdução de informações gerenciais para modernizar a gestão. INTRODUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS: PDI, GAD, construção coletiva de toda comunidade acadêmica.</p> |

Continua...

...Continuação

| Fase da Mudança | Representação do Real Diagnóstico da Situação | Caminhos/Processos Tipos de Mudanças Propostas | Resultados Propostas Legitimadas | Destinatário (para quem fala) Observação: idéias-centrais, ancoragem e associação e oposição das idéias |
|--|---|---|--|--|
| <p>INICIAÇÃO Período: 1986 - 1993 Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>Preparação para iniciar o planejamento na Unisinos – 1989 Revisão do plano prospectivo e de desenvolvimento, com recomendações sobre os programas das várias áreas (acadêmica, pós-graduação e área administrativa). No final do documento constam recomendações sobre iniciativas relevantes como <u>criação Consun e democratização do processo decisório na Unisinos</u> <u>Início do planejamento estratégico da Unisinos, sem a metodologia, onde a avaliação institucional é a base para o planejamento.</u></p> | <p>Produzir um novo planejamento para a Unisinos Avaliação institucional permanente Criação do Consun Propostas de ações para várias áreas da unisinos, estratégicas, táticas e operacionais (tudo misturado)</p> | <p>Consun Colegiado de cursos Novos cursos graduação como por exemplo Adm. Hospitalar Laboratório de Informática nos centros Capacitação docente Linhas de Pesquisa Núcleos de extensão nos centros Mecanismos para captação de recursos Jornal Universitário Projeto TV Locais de convivência</p> | <p>Destinatário: Reitoria e Diretores Toda comunidade universitária PALAVRAS-CHAVES: <u>Um novo planejamento da Unisinos:</u> este documento revisa o plano prospectivo e procura gerar ações para os próximos anos, mas sem uma metodologia formal. <u>Criação de colegiados:</u> para descentralizar a tomada de decisão <u>Modernização:</u> das áreas meio e fim da Unisinos ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS Planejamento = democratização do processo decisório na Unisinos = criação CONSUN. Planejamento = modernização Planejamento = criação e inovação ANÁLISE PRELIMINAR INTRODUÇÃO DE NOVAS IDÉIAS: planejamento como forma de inovação. INTRODUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS: criação de colegiados para descentralizar a tomada de decisão.</p> |

Continua...

...Continuação

| Fase da Mudança | Representação do Real Diagnóstico da Situação | Caminhos/Processos Tipos de Mudanças Propostas | Resultados Propostas Legitimadas | Destinatário (para quem fala) Observação: idéias-centrais, ancoragem e associação e oposição das idéias |
|---|---|---|--|--|
| <p>INICIAÇÃO</p> <p>Período: 1986 - 1993</p> <p>Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>Preparação para iniciar o planejamento estratégico – 1990</p> <p>Reunião em Morro Reuter – 1991</p> <p>Esboço de cenário interno: <u>Unisinos NO ANO DE 2001</u> - síntese do cenário, brainstorm e esboço de cenário externo: o mundo em 2001; planejamento das entrevistas e pontos para reflexão para o planejamento estratégico com expectativas e etc. e 4 folhas com as seguintes questões: o que a unisinos, como instituição, deverá fazer para cumprir o que nesses documentos está expresso? em que deverá mudar? como cada unidade deverá participar? como cada pessoa poderá contribuir?</p> | <p>Realização de entrevistas para elaboração de cenário – diagnóstico do setor educacional IES.</p> <p>Na reunião de morro Reuter realizaram uma avaliação de cenário interno e externo – membros da Reitoria PE auxilia as organizações em manter-se sensíveis ao ambiente</p> <p>Para cumprir sua missão de modo eficaz PE é participativo, permanente, coordenado e integrado, apoiado nas lideranças</p> <p>Fim último é a satisfação do cliente e a unisinos deve estar comprometida com a QT dos serviços</p> <p>Somos todos responsáveis por instalar a capacidade de definir áreas fundamentais da Unisinos</p> | <p>Instalação do processo de planejamento estratégico na Unisinos em maio de 1991 e a criação do grupo Planejar o Planejamento, que tinha em 1992, reuniões constantes para verificar o andamento do planejamento depois do seminário o Desafio da Mudança</p> | <p>Destinatário</p> <p>Reitoria</p> <p>PALAVRAS-CHAVES:</p> <p><u>Planejamento Estratégico</u>: como forma de levar a universidade ao futuro</p> <p>ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS</p> <p>Planejamento Estratégico = sensível ao ambiente externo</p> <p>Planejamento Estratégico = cumprir missão</p> <p>Planejamento Estratégico = participativo e com apoio das lideranças = responsabilidade de todos</p> <p><u>ANÁLISE PRELIMINAR</u></p> <p>INTRODUÇÃO DE NOVAS IDÉIAS: planejamento estratégico estratégia.</p> <p>INTRODUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS: metodologia do planejamento estratégico</p> |

Continua...

...Continuação

| Fase da Mudança | Representação do Real Diagnóstico da Situação | Caminhos/Processos Tipos de Mudanças Propostas | Resultados Propostas Legitimadas | Destinatário (para quem fala) Observação: idéias-centrais, ancoragem e associação e oposição das idéias |
|--|---|--|---|---|
| <p>INICIAÇÃO</p> <p>Período: 1986 - 1993</p> <p>Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>Ofício Reitoria 008/92</p> <p>Convite a toda comunidade para participação no seminário O DESAFIO DA MUDANÇA. Com o objetivo de <u>analisar os desafios da IES</u> privadas, <u>não pode ser realizada por uma pessoa ou um grupo pequeno</u>, os convidados vão <u>repartir sua experiência e capacidade</u> de propor alternativas para a Unisinos. 131 participantes</p> <p>(1992). <u>O desafio da Mudança</u>. O desafio da Mudança, 21, 22 e 23 de Maio.</p> <p>Ofício Reitoria 027/92</p> <p>Análise por parte do Reitor do ano que passou. Apelou para a participação ativa e muitos se engajaram espontaneamente. Estamos construindo uma nova postura e mudando o nosso grau de comprometimento. Passo decisivo a primeira elaboração do PE para dez anos. Viver e agir de modo participativo. Convite para o II Seminário do Desafio da Mudança. Precisamos aprender a pensar e agir juntos.</p> | <p>Formação de núcleos temáticos para estudo do PE. GRUPO 01: Missão, História, Filosofia, Objetivos institucionais e culturais; GRUPO 02: áreas básicas de atuação da Unisinos e RH; GRUPO 03: área econômico-financeira; GRUPO 04: área de relação com públicos; GRUPO 05: área de sistemas de avaliação institucional. A formação dos grupos foi por voluntários e indicados chefias</p> <p>Palestra Padre Boehn: Unisinos é inacabada como universidade, precisa estar sempre aberta e projetar-se para o futuro. Deve conferir ao aluno a marca Unisinos</p> <p>Palestra Dr. Victor – UFSC: universidade é complexa e deve haver planejamento. Quem planeja não é como um dinossauro, mas terá desenvolvimento e sobrevivência em longo prazo.</p> <p>Palestra Dr. Teodoro – UFSC: instituições privadas são mais econômicas e sem o emperramento das públicas. Para sobreviver a universidade deve criar centros de excelência. É imperativo ter competência. A universidade melhor preparada terá vantagem competitiva</p> <p>Palestra Dr. Antonio – UFSC: H são o maior patrimônio das instituições.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. Seminário O desafio da Mudança em 1992 2. Formação de grupos de estudos temáticos permanentes – janeiro 92 3. Grupo de trabalho Planejar o planejamento 4. Base filosófica do Planejamento Estratégico da Unisinos - 1992 | <p>Destinatário: Toda Unisinos</p> <p>PALA VRAS-CHAVES</p> <p><u>O desafio da mudança</u>: o nome do seminário traz a intenção com que o processo de planejamento estratégico da Unisinos vai ser construído. Por que é um desafio para construir uma nova universidade e com a participação de todos.</p> <p>ASSOCIAÇÃO DE IDÉIAS</p> <p>Planejamento Estratégico = participação ativa de todos gestores</p> <p>Planejamento Estratégico = construção de uma nova postura de IES</p> <p>Planejamento Estratégico = aprender a pensar e agir juntos</p> <p>Universidade = algo inacabado = aberto ao futuro</p> <p>Universidade = complexa = necessidade de planejamento = sobreviver em longo prazo = centros de excelência = com RH preparados</p> <p>Unisinos = novos tempos = harmonia com os princípios jesuítas</p> <p>OPOSIÇÃO DE IDÉIAS</p> <p>Universidade Privada é melhor do que a Universidade Pública (palestra)</p> <p>Apresentaram o que o grupo da reitoria e chefias produziram em 1991 (validação)</p> <p>ANÁLISE PRELIMINAR</p> <p>INTRODUÇÃO DE NOVAS IDÉIAS: O seminário desafio da mudança. PE participativo</p> <p>INTRODUÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS: trabalhos em grupos e comitês para avanço do processo de planejamento.</p> |

Continua...

...Continuação

| Fase da Mudança | Representação do Real Diagnóstico da Situação | Caminhos/Processos Tipos de Mudanças Propostas | Resultados Propostas Legitimadas | Destinatário (para quem fala) Observação: idéias-centrais, ancoragem e associação e oposição das idéias |
|--|---|--|---|--|
| <p>INICIAÇÃO</p> <p>Período: 1986 - 1993</p> <p>Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>1. Grupo planejar o planejamento – reuniões entre junho e setembro de 1992</p> <p>2. Ata de reunião de 29/06 sobre a síntese da metodologia do pe – reunião com alta e média administração da Unisinos</p> | <p>Participantes obrigatórios: chefias, participantes seletivos: pessoas essenciais a mudança e participantes espontâneos: os demais – quem o grupo acha interessante convidar.</p> <p>Entre maio e nov de 91, as etapas que a alta administração da Unisinos seguiu foi, com a consultoria da UFSC:</p> <p>Estudo documento sobre escolas católicas;</p> <p>Desenho cenário externo para o ano 2000;</p> <p>Desenho do cenário interno;</p> <p>Definição da missão e credos;</p> <p>Diferencial da Unisinos;</p> <p>Decisão de fazer um seminário para as chefias – I Seminário da Mudança</p> <p>Grupo Planejar o planejamento</p> <p>Reuniões da alta e média administração para afinar conceitos</p> <p>Objetivos, planos táticos e operacionais – tudo em 92.</p> | <p>Proposta de realização do segundo seminário O desafio da mudança</p> | <p>Destinatário: Toda Unisinos</p> <p>PALAVRAS-CHAVES:</p> <p><u>Participação de toda comunidade</u>: a idéia é solicitar o apoio de toda a comunidade da Unisinos para este processo de mudanças, o planejamento estratégico. Funciona como uma validação do processo.</p> |
| <p>INICIAÇÃO</p> <p>Período: 1986 - 1993</p> <p>Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>(1993) Seminário O desafio da Mudança II, em 12, 13 e 14 de janeiro</p> <p>Produzir um exercício coletivo de compreensão dos resultados das diversas fases do diagnósticos interno e externo, integrando a comunidade acadêmica em grupos de estudos permanentes, gerando a primeira versão do planejamento estratégico.</p> | <p>Posicionamento da reitoria, proreitorias e centros de ensino frente ao diagnóstico realizado até o momento.</p> | <p>Constituição do grupo cenários (16 pessoas)</p> <p>Seminário de elaboração de cenários (macroplan e grupo)</p> <p>Constituição do grupo PLANEST (60 pessoas)</p> <p>Seminário de nivelamento conceitual (macroplan e planest)</p> <p>Contratação da Macroplan como consultoria para o processo</p> | <p>Destinatário: Unisinos</p> <p>PALAVRAS-CHAVES:</p> <p>Exercício coletivo sobre o diagnóstico interno e externo</p> <p>ASSOCIAÇÃO DE IDEIAS</p> <p>Planejamento Estratégico = exercício coletivo</p> <p>OPOSIÇÃO DE IDEIAS</p> <p>Planejamento Estratégico = definições da Reitoria e do grupo PLANEST = validação do processo pelos demais.</p> |

Continua...

...Continuação

| Fase da Mudança | Representação do Real Diagnóstico da Situação | Caminhos/Processos Tipos de Mudanças Propostas | Resultados Propostas Legitimadas | Destinatário (para quem fala) Observação: idéias-centrais, ancoragem e associação e oposição das idéias |
|---|---|--|--|---|
| <p>INICIAÇÃO</p> <p>Período: 1986 - 1993</p> <p>Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>(1993). Primeiro Seminário nivelamento conceitual em planejamento estratégico. 05 e 06 de agosto</p> <p>(1993). Seminário da Mudança III. 300 participantes</p> <p>Apresentação do resultados dos trabalhos até o momento e prover as condições para elaboração do pe</p> <p>Pessoas que se dediquem voluntariamente ao processo de PE</p> <p>Liberdade de dizer o que se pensa</p> <p>Estamos aprendendo a aprender</p> <p>(1993). Primeiro seminário de consolidação do planejamento estratégico. Ocorreu nos dias 01, 02 e 03 de setembro</p> | <p>Nivelar conceitualmente os conceitos sobre planejamento estratégico e configurações organizacionais – já realizando um paralelo com a Unisinos</p> <p>Completar o quadro de referências em construção desde o Seminário I;</p> <p>Apresentar o trabalho do grupo de cenários</p> <p>Indicação para 10 pessoas que representem os docentes e funcionários para a elaboração do PE</p> <p>Estudo de um documento anteriormente preparado por Emy, Planest e Macroplan</p> <p>Formulação das premissas do Plano Estratégico da Unisinos de 94/2003</p> <p>Dentro da metodologia da Macroplan</p> | <p>Nivelamento conceitual do grupo Planest</p> | <p>Destinatário: Grupo Planest</p> <p>PALAVRAS-CHAVES:</p> <p>Nivelamento conceitual</p> <p>Destinatário: Unisinos</p> <p>PALAVRAS-CHAVES:</p> <p>Consolidação e validação do processo até o momento</p> <p>OPOSIÇÃO DE IDÉIAS</p> <p>Processo de PE e o trabalho voluntário para incrementar a gestão da universidade</p> <p>Destinatário: Grupo Planest e 10 convidados</p> <p>PALAVRAS-CHAVES:</p> <p>Consolidação e validação do processo até o momento</p> |
| <p>INICIAÇÃO</p> <p>Período: 1986 - 1993</p> <p>Nesta etapa a trajetória de mudanças inicia com a introdução de novas idéias e práticas, procurando o aval institucional</p> | <p>(1993). Segundo Seminário de nivelamento conceitual. 03 e 04 de setembro</p> <p>(1993). Segundo seminário de consolidação do planejamento estratégico. 27, 28 e 29 de setembro</p> <p>Revisão do que foi construído até o momento e elaboração em rascunho do planejamento estratégico da Unisinos</p> <p>3. (1993) Seminário sobre o planejamento estratégico 12/11</p> <p>4. (1993) Reunião do conselho universitário para apreciação do Planejamento estratégico 1994 a 2003, dia 16 de dezembro de 1993.</p> | <p>Introdução de termos como planejamento de negócios pela consultoria</p> <p>Validação ou reformulação por parte dos integrantes do seminário (grupo planest e 10 pessoas representantes) do que foi produzido até o momento</p> <p>Inserção de um plano de negócios dentro do plano estratégico</p> <p>Avaliação e validação do plano</p> <p>Estabelecimento prioridades para 1994</p> | <p>Documento de trabalho – Segundo seminário de PE 94/2003.</p> <p>O documento apresenta uma definição conceitual sobre o que é plano corporativo, de negócios e o funcional. O documento trata do nível corporativo, onde as decisões não podem ser descentralizadas, onde deve-se pensar no todo.</p> <p>Versão Preliminar do Planejamento Estratégico</p> <p>3. Validação do planejamento estratégico</p> <p>4. Documento Missão e Perspectivas 1994 a 2003</p> | <p>Destinatário: Grupo Planest</p> |

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE - ALTA E MÉDIA ADMINISTRAÇÃO DA UNISINOS

O roteiro constituiu-se de perguntas abertas sobre a trajetória de mudanças que ocorrem na UNISINOS no período analisado por este estudo. As questões procuraram contemplar as categorias aprendizagem individual, aprendizagens em grupo, aprendizagem organizacional.

Breve autobiografia profissional

Tempo de trabalho na UNISINOS.
Motivos que o levaram a ingressar na UNISINOS
Cargos ocupados pelo entrevistado(a) Se não ocupa mais o cargo, quais são os motivos ?
Formação Escolar (graduação e pós-graduação)

Aprendizagem no Nível Individual

1. Comente as principais mudanças que aconteceram na UNISINOS
2. Qual o papel que você desempenhou nesta trajetória de mudanças da UNISINOS?
3. Como você caracteriza as suas experiências de aprendizagem neste processo de mudanças? O que elas significaram para você e para o seu cargo?
4. Segundo sua percepção, que fatores contribuíram para o seu processo de aprendizagem?
5. Segundo sua percepção, que fatores dificultaram o seu processo de aprendizagem?
6. Você acredita que há um discurso diferente da ação praticada nos processos de mudança vivenciados pela UNISINOS?

Aprendizagem no Nível Coletivo – grupo e organizacional

1. Na sua opinião, a interação com outros membros da UNISINOS propiciou aprendizado em grupo?
2. Como você caracteriza o processo de aprendizagem da UNISINOS neste processo de mudanças?
3. Como os problemas são tratados na UNISINOS? Aprende-se com a sua resolução?
4. Segundo sua percepção, que fatores contribuíram para o processo de aprendizagem da UNISINOS?
5. Segunda sua percepção, que fatores dificultaram o processo de aprendizagem da UNISINOS?
6. Quando o Centro 05 queria implementar novas idéias/ práticas de trabalho como ele procedia?
7. Qual o papel dos grupos informais no processo de mudanças? Eles eram reconhecidos pela Instituição? Comente como funcionavam.
8. Cite práticas institucionais que estimularam a memória organizacional decorrentes deste processo de mudanças.
9. Na sua opinião como os Centros 1 e 5 se apropriaram da trajetória de mudanças organizacionais da UNISINOS?

ANEXO C – ROTEIRO DE ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE - CENTROS

O roteiro constituiu-se de perguntas abertas sobre a trajetória de mudanças que ocorrem na UNISINOS no período analisado por este estudo. As questões procuraram contemplar as categorias aprendizagem individual, aprendizagens em grupo, aprendizagem organizacional.

Breve autobiografia profissional

Tempo de trabalho na UNISINOS.
Motivos que o levaram a ingressar na UNISINOS
Cargos ocupados pelo entrevistado(a) Se não ocupa mais o cargo, quais são os motivos ?
Formação Escolar (graduação e pós-graduação)

Aprendizagem no Nível Individual

1. Comente as principais mudanças que aconteceram na UNISINOS e no Centro no período em que ocupou estes cargos.
2. Qual o papel que você desempenhou nesta trajetória de mudanças da UNISINOS e do Centro ?
3. Como você caracteriza as suas experiências de aprendizagem neste processo de mudanças? O que elas significaram para você e para o seu cargo?
4. Segundo sua percepção, que fatores contribuíram para o seu processo de aprendizagem?
5. Segundo sua percepção, que fatores dificultaram o seu processo de aprendizagem?
6. Segundo o seu ponto de vista, há um discurso diferente da ação praticada, no Centro , neste processo de mudanças?

Aprendizagem no Nível Coletivo – grupo e organizacional

1. Como você caracteriza o processo de aprendizagem do Centro neste processo de mudanças?
2. Na sua opinião, a interação com outros membros da UNISINOS e do Centro, neste processo de mudanças, propiciou um aprendizado em grupo? Quais as conseqüências e importância deste aprendizado nesta trajetória de mudanças?
3. Como os problemas são tratados no centro? Aprende-se com a sua resolução?
4. Segundo sua percepção, que fatores contribuíram para o processo de aprendizagem do Centro?
5. Segunda sua percepção, que fatores dificultaram o processo de aprendizagem do Centro?
6. Quando o Centro queria implementar novas idéias/ práticas de trabalho como ele procedia?
7. Qual o papel dos grupos informais no processo de mudanças instituídos pelo Centro? Eles eram reconhecidos pelo Centro e pela Instituição? Comente como funcionavam.
8. Cite práticas institucionais que estimularam a memória organizacional decorrentes deste processo de mudanças.
9. Se você fizesse uma análise deste período, quais os resultados propostos neste processo de mudança para o seu Centro e que efetivamente foram alcançados? Por que?

ANEXO D – INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE DISCURSO (IAD1)– CONTEXTUALIZAÇÃO DA TRAJETÓRIA DE MUDANÇAS

1. Principais mudanças que ocorreram na Unisinos e o papel que desempenhou

GRUPO: DIREÇÃO DO CENTRO 1

| Entrevista | Expressão Chave | Ideia Central | Ancoragem |
|------------|--|--|---|
| D1C1 | (1) Bom deixa eu me lembrar um pouco. A minha preocupação como diretor, como eu tinha feito um curso em São Paulo na USP, no qual também tive a oportunidade de introduzir bastante em toda a arte do planejamento estratégico, eu voltei de lá muito entusiasmado e até fiz um trabalho de conclusão lá, fiz um. <i>Me preocupeei muito em integrar o centro na dinâmica do planejamento.</i> Eu falava na época da necessidade <i>de ter uma cultura em planejamento</i> , independente de estratégico ou não, isto pouco estava me interessando e pouco estava interessando os professores do centro 1, por que havia uma certa rejeição a palavra estratégia, eu procurava evitar entrar no estratégico, mas o esforço foi criar uma cultura de planejamento | IC1: <i>Me preocupeei muito em integrar o centro na dinâmica do planejamento, de ter uma cultura de planejamento. Então em torno desta construção da identidade que também fomos ensaiando nosso planejamento estratégico</i> A | Planejamento Estratégico do Centro A |
| D1C1 | (1) <i>Então em torno desta construção da identidade que também fomos ensaiando nosso planejamento estratégico</i> , e já se falava em planejamento estratégico e nossas metas. Fizemos todo um processo e todos falavam no planejamento estratégico, procurando identificar forças e fraquezas, oportunidades e ameaças e tudo e depois o prof. Gustavo na sequência com a definição de projetos né. Sempre tendo como horizonte esta busca esta identidade. E assim, fomos levando até o fim, até a extinção do centro que foi no final de 2003. | IC2: <i>criar uma identidade para o centr. Procuramos criar uma identidade do centro 1 se definindo em torno da questão da América Latina. implantou as disciplinas de formação humanística cristã. Comentários que eu ouvia nas reuniões estão construindo uma identidade.</i> A | Planejamento Estratégico do Centro A |

Continua...

...Continuação

| Entrevista | Expressão Chave | Ideia Central | Ancoragem |
|------------|--|---|---|
| D1C1 | <p>(2) e nesse esforço então o que fizemos, procuramos criar <i>uma identidade para o centro</i>. Na época o centro tinha um problema muito sério de identidade, que não tinha nem um prédio físico direito. Perguntava pelo centro de ciências humanas e o pessoal dizia que era lá, sabe onde fica a farmácia Panvel, é lá naquele prédio da farmácia. <i>Não tinha uma identidade o centro</i>. Por que isto, porque era confundido com o antigo básico, então os prédios do básico eram do centro 01. Mas a referência toda os vigilantes e mesmo o setor administrativo, o redondo, falam sempre como referência aqui o básico. Então o centro 1 ficava no básico, então era um problema de identidade muito grande, nós percebemos isto e esta avaliação fez com que investíssemos bastante na questão da identidade.</p> <p>O que fizemos? <i>Procuramos criar uma identidade do centro 1 se definindo em torno da questão da América Latina</i>. O centro 1 olhando todas as suas atividades como horizonte uma preocupação, latino americana. Isto pegou bem, os professores ficaram entusiasmados com isto e era conversa, a gente percebia que isto foi algo que tomou, como tínhamos o mestrado em História e América Latina, o mestrado de educação e algumas linhas que apontam para isto.</p> | <p>IC3: <i>E eu fui me orientando por isto e a minha avaliação é que o ambiente do centro 1 está muito bom, eu sempre digo que ambiente no centro de ciências humanas foi extinto no momento em que ele estava no seu auge de consolidação</i></p> <p>A</p> | <p>Planejamento Estratégico do Centro A</p> |
| D1C1 | <p>Logo também a gente começou a, quando eu estava como pró diretor, <i>se implantou as disciplinas de formação humanística cristã</i>. Ai eu tive um papel um pouco de redator do documento que era a proposta e também ai nós inspirados na Aujal, nos documentos da Aujal, colocamos como um dos eixos fundamentais a América Latina, historia da América Latina, né, ao lado da antropologia. Então a América Latina foi se tornando uma referência importante, e aproveitamos este mote para então aglutinar mais e colou bem né. <i>Comentários que eu ouvia nas reuniões estão construindo uma identidade</i>.</p> | | <p>Planejamento Estratégico do Centro A</p> |
| D1C1 | <p>Papel</p> <p>Eu sempre me preocupei muito na processualidade. Sempre fui contra e continuo sendo contra, a gestão sem consideração, de cima para baixo.</p> | | <p>Planejamento Estratégico do Centro A</p> |

Continua...

...Continuação

| Entrevista | Expressão Chave | Ideia Central | Ancoragem |
|------------|--|---|---|
| D1C1 | <p>Acho que pode parecer eficiente, pode parecer que você está acelerando a história, mas todo o estrago que te faz, acaba atrasando. Nos já vimos vários exemplos aqui dentro, não preciso nem mencionar, o que eu percebi durante todo este tempo de experiência da Unisinos né, mesmo na gestão. Sempre que se faz mudanças que não foram ao alcance da popular, que não tiveram ampla participação, um amplo diálogo né. O processo de reflexão fica devendo. Então fica devendo, depois se teve que fazer trabalhos muito maiores para refazer. Eu tenho esta percepção e esta também foi a minha preocupação no centro de ciências humanas. E mesmo contra, as vezes até de certa forma contra decisões superiores, não contra mas atrasando um pouco as decisões superiores e esta questão me diz não é por ai, que tem que ir devagar, não posso demitir em massa agora, tenho que colocar para as pessoas, as pessoas tem histórias que, se eu demito o fulano e vai ficar uma imagem muito negativa na casa, e com isto eu desmobilizo vários outros, amigos meus colegas meus, então tem pessoas que vestem a camiseta que vão deixar de vestir. Eu posso até estar resolvendo financeiramente, dando a impressão de que estou resolvendo financeiramente, mas depois eu acabo pagando pessoas que já não são mais pessoas que vestem a camiseta. O estrago financeiro então é maior. <i>E eu fui me orientando por isto e a minha avaliação é que o ambiente do centro 1 está muito bom, eu sempre digo que ambiente no centro de ciências humanas foi extinto no momento em que ele estava no seu auge de consolidação e no momento em que havia até um clima bom para tomar algumas providências mais drásticas, assim né. Que estão sendo tomadas agora de outra forma.</i></p> | | <p>Planejamento Estratégico do Centro A</p> |
| D2C1 | <p>(1)De principais mudanças, eu acho que naquela, naquele tempo, eu acho que naquele momento, como era a pergunta, deixa eu recoloca-la. Eu talvez não tivesse tanto da história da UNISINOS, porque eu naquele tempo, eu de fato estava pouco tempo integrado aqui, tanto assim que eu estranhei o convite pra integrar a direção do centro de Ciências Humanas, então, eu não tenho muito da história da UNISINOS, até daquele período que tu falas aqui, eu só tenho de um tempo, mas tem algumas coisas que me motivaram muito, quando eu recebi o convite. Eu acho assim, Tamara, que <i>foi uma possibilidade aqui no centro, de tentar criar um projeto pro centro</i>, nós aqui começamos a fazer uma discussão, com o título de <i>refundamentação das ciências humanas</i>, tentando integrar as ciências, tu tem esse documento, então, acho que isso aí foi um trabalho muito gratificante. Fizemos, aí foi uma tentativa de integração com as várias áreas, por exemplo, os fóruns de pesquisa do centro, uma ênfase na América Latina, então, acho que a gente tentou, vamos dizer assim, aglutinar as forças do articular vários setores, nas várias áreas de conhecimento, acho que isso foi muito gratificante, e havia espaço pra isso, então, eu não sei se foi exatamente a mudança, acho que nem tanto, porque o José Ivo tinha sido pró-diretor antes, e várias dessas iniciativas que depois a gente foi levando adiante, já tavam sendo encaminhadas no centro, então, eu nunca vi isso como uma gestão que tava chegando com enormes mudanças, mas sim aprofundamento, e alargamento da proposta com certeza.</p> | <p>IC1: <i>foi uma possibilidade aqui no centro, de tentar criar um projeto pro centro, DE refundamentação das ciências humanas</i> A</p> | <p>Plano Estratégico da Unisinos B</p> |

Continua...

...Continuação

| Entrevista | Expressão Chave | Ideia Central | Ancoragem |
|------------|---|---|------------------------------------|
| D2C1 | (2) Nós aqui no centro, acho que <i>nós levamos muito a sério o planejamento</i> , a gente tinha reuniões de planejamento, organizava prioridades a partir do planejamento, tentava executar, nós tínhamos reuniões de avaliação dos projetos, o que era prioridade, sempre que chegava o fim do ano ou no fim do semestre fazia uma avaliação do que tinha sido feito e do que não tinha sido feito, colocava novas prioridades, então, isto nós fazíamos, <i>e a participação do PLANEST da universidade era importante porque dava essa vinculação com o todo</i> , então sempre tinha alguém participando no PLANES da universidade, mesmo que alguém, se outro não podia, alguém tava lá. | IC2: <i>nós levamos muito a sério o planejamento, e a participação do PLANEST da universidade era importante porque dava essa vinculação com o todo</i> B | Plano Estratégico da Unisinos B |
| D2C1 | (3)T- E tu poderia me dizer que o planejamento de vocês acabava sendo uma extensão do planejamento da UNISINOS, ou vocês acabavam um pouco assim, dando a cara do centro 1? D- Não, eu acho que não era assim simplesmente a extensão, era, <i>ele procurava ser um planejamento articulado com as grandes linhas da universidade, mas não era simplesmente uma extensão</i> , no sentido agora nós vamos aplicar aqui, porque tinha as grandes linhas, mas dentro dessas linhas, elas sendo grandes, elas tem muito espaço de planejamento dentro delas mesmo, e a gente via também a partir do centro aqui uma, que <i>a gente tinha também uma contribuição pra dentro do todo</i> , sentia isso também. Quando se ia pra reuniões de PLANES, se ia com elementos, com dados do nosso planejamento. | | Plano Estratégico da Unisinos B |
| D2C1 | Papel Eu acho que é o papel, dentro disso aí como é que eu vou dizer, o papel de articulador, às vezes estrategista, às vezes de coordenação, a direção tava sempre a cargo do José Ivo, a gente trabalhava muito junto, trabalhava muito bem junto, em equipe, mas ele tinha, acho que dentro da nossa distribuição de funções, ele tinha consciência, eu acho de um papel mais político, um cargo mais político e articulações em outros níveis, então, dentro do centro cabia realmente muita responsabilidade pra mim, assim, eu sempre vi isso. | IC3: <i>ele procurava ser um planejamento articulado com as grandes linhas da universidade, mas não era simplesmente uma extensão, a gente tinha também uma contribuição pra dentro do todo</i> A | Plano Estratégico da Unisinos B |

Continua...

...Continuação

| Entrevista | Expressão Chave | Ideia Central | Ancoragem |
|------------|---|--|--|
| D3C1 | <p>(1)Olha, eu diria que nesse período, <i>do ponto de vista organizacional</i>, a gente tinha, como todo mundo percebe, aquela estrutura de centro, dois pró-diretores né, e as coordenações de curso, quando nós assumimos, então, no final de 2001, <i>foi feita essa reorganização com, então, diretor, vice-direção, direção, vice-direção e a gerência administrativa</i> tá, no centro 1 se manteve um pouco a perspectiva que norteava a estrutura anterior, o diretor era entendido como a figura que representava politicamente o centro nos grandes fóruns da universidade junto com a reitoria, com os pró-reitores, tão trabalhando nas grandes linhas políticas da universidade, acadêmicas, enfim, a vice-direção assumia toda a parte acadêmica de gestão do centro, e a gerência administrativa ficou, então, com a função específica né, que antes era feito pelo pró-diretor administrativo, nem todos os centro trabalharam nesta direção, nitidamente na época, a professora Ione Bentz, que era diretora do centro 3, tinha um entendimento diferente, ela se pautava por uma compreensão dessa nova estrutura, que era diferenciada né, mas cada centro adequou a sua maneira, e no nosso centro foi muito bom né, porque a gente tinha, <i>inclusive uma perspectiva de direção que era muito articulada</i> né, a direção, com a gerência né, eu procurei ajudar o gerente que veio, o gerente não era da área acadêmica, então, o que dependia de uma experiência acadêmica maior, eu ajudava o gerente, chamei ele a participar, por exemplo, das reuniões com os coordenadores de curso, que era eu que estruturava, então, o centro ele sofre claro, sem dúvida, o impacto das mudanças que se apresentavam, mas nem tanto, porque houve uma linha de continuidade, principalmente com a presença do professor Jose Ivo, que foi diretor, que foi reconduzido da gestão anterior para a gestão da qual eu participei, substituindo no caso o professor Danilo Streck que tinha sido pró-diretor acadêmico anteriormente, então, quando eu cheguei já não haviam mais os departamentos, já haviam só as coordenações, a boa parte das reformulações curriculares já haviam sido feitas,</p> | <p>IC1: <i>do ponto de vista organizacional foi feita essa reorganização com, então, diretor, vice-direção, direção, vice-direção e a gerência administrativa, TINHA foi feita essa reorganização com, então, diretor, vice-direção, direção, vice-direção e a gerência administrativa</i> C</p> | <p>Reconfiguração Organizacional C</p> |
| D3C1 | <p>(2)e nós então, <i>caminhamos na direção de uma consolidação do centro de ciências humanas, principalmente em alguns aspectos, que foi a criação do Instituto Humanitas UNISINOS, e que foi também a articulação entre a graduação e a pós-graduação</i>, então, eu diria que, nesse período, nós não tivemos mudanças, a não ser a partir do final de 2003, então, com a implosão da estrutura institucional anterior e a estruturação das novas bases, que são as que caracterizam o modelo atual.</p> | <p>IC2: <i>caminhamos na direção de uma consolidação do centro de ciências humanas, principalmente em alguns aspectos, que foi a criação do Instituto Humanitas UNISINOS, e que foi também a articulação entre a graduação e a pós-graduação</i> A</p> | <p>Reconfiguração Organizacional C</p> |

Continua...

...Continuação

| Entrevista | Expressão Chave | Ideia Central | Ancoragem |
|------------|--|---|--|
| D3C1 | <p>(3)Porque o centro de ciências humanas, ele pela a sua própria especificidade de área de conhecimento, ou das áreas de conhecimento que ele agrega, ele sempre foi uma, um espaço de muita participação, então, as questões que nós levávamos a diante sempre eram muito trabalhadas no coletivo do centro, por isso nós tínhamos, as reuniões de planejamento anual, feitas de uma maneira extremamente participativa, a implementação desse planejamento era sempre revista de maneira coletiva, nós tínhamos muitos espaços de diálogo e de construção coletivas né, que são por um lado os institucionais, como as reuniões de coordenadores de curso, o comitê científico, o conselho de centro né, que já faziam parte da estrutura, mas outros espaços que foram construídos já na gestão anterior, como por exemplo, o fórum das licenciaturas, que é uma coisa que surgiu de dentro do centro 1, a sala aberta, que eram encontros, sem digamos uma pauta específica, mas que as pessoas se reuniam pra trocar, pra discutir, pelas necessidades que sentiam. Isso foi muito bom porque eu tive condição de me inserir com muita facilidade na UNISINOS, que eu vim de uma universidade federal, onde o espaço público, mesmo que ajam algumas distorções que eu reconheço né, ele sempre permitiu muito a participação, a discussão, a condição coletiva e a UNISINOS com a sua visão humanista por um lado, e com essa estrutura do centro de ciências humanas, onde nós tínhamos muita possibilidade de diálogo, de construção coletiva, espaços de convivência, de troca, permitiu que eu tivesse uma muito fácil adequação e participação, então, a minha participação ela foi, principalmente a partir do momento em que eu me inseri no NAP em 2001, uma participação muito intensa, em todas as discussões, mas no PLANEST, especificamente eu só trabalhei o ano de 2002.</p> | <p>IC3: Porque o centro de ciências humanas, ele pela a sua própria especificidade de área de conhecimento, ou das áreas de conhecimento que ele agrega, ele sempre foi uma, um espaço de muita participação D</p> | <p>Espaço de Participação D</p> |
| D3C1 | <p>Papel Olha, eu te diria que eu, como outros colegas, nós tivemos uma participação bastante ativa né, por quê?</p> | | <p>Espaço de Participação D</p> |
| D3C1 | <p>(1)Bom, eu acho que eu comecei a relatar essas mudanças, eu acho que foram a própria estrutura da instituição foi se especializando, e foi criando diferenciações no seu interior, e eu vejo assim, o movimento de uma atividade, de uma instituição voltada predominantemente para o ensino, para uma instituição com uma diversificação de atividades, incluindo pesquisa e extensão, então, eu acho que houve uma modificação estrutural, houve uma modificação das próprias funções desempenhadas pela UNISINOS, e realmente uma grande diversificação em termos de área de conhecimento.</p> | <p>Ic1: a própria estrutura da instituição foi se especializando, e foi criando diferenciações no seu interior, e eu vejo assim, o movimento de uma atividade, de uma instituição voltada predominantemente para o ensino, para uma instituição com uma diversificação de atividades, incluindo pesquisa e extensão, então, eu acho que houve uma modificação estrutural C</p> | <p>Espaço de Participação D</p> |

Continua...

...Continuação

| Entrevista | Expressão Chave | Ideia Central | Ancoragem |
|------------|---|---|-------------------------------------|
| D4C1 | <p>(2)Olha, eu acho que aquele planejamento estratégico, eu participei, não me lembro quando começou, em 92. Então, como eu defendi a minha tese de doutorado em abril de 93, se não me engano em 92, ou 93, eles pediram uma representação dos centros pra constituir o tipo de uma comissão pra se envolver com o planejamento estratégico, então na ocasião, o Lara, o diretor aqui do centro, ele pediu que eu fosse, e aí participei, eu me lembro que estava também o Almiro Petry, enfim, várias pessoas de diferentes centros, se não me engano, na ocasião o Cláudio Porto, eu não me lembro se ele já estava orientando ou não. <i>Então, se fez todo um trabalho de articulação dentro da universidade com professores de diferentes centros, eu acho que nesse ponto a vivência foi muito rica porque em geral, essa estrutura de centros te faz conviver como docente apenas com outros professores que estão nucleados ali, e essa foi uma oportunidade de conviver com o pessoal da engenharia, comunicação, outras áreas, direito também.</i></p> | <p><i>IC2: Então, se fez todo um trabalho de articulação dentro da universidade com professores de diferentes centros, eu acho que nesse ponto a vivência foi muito rica porque em geral, essa estrutura de centros te faz conviver como docente apenas com outros professores que estão nucleados ali, e essa foi uma oportunidade de conviver com o pessoal da engenharia, comunicação, outras áreas, direito também.</i></p> <p>B</p> | <p>Espaço de Participação D</p> |
| D4C1 | <p>(3)Nós tivemos um momento em que o planejamento estratégico geral foi, vamos dizer assim, instituído dentro dos centros, eu acho que era a ocasião em que o professor Benno estava na direção, e houve realmente <i>uma mobilização muito grande do centro como um todo, no sentido de se apropriar dessa metodologia e construir as suas perspectivas de futuro, as suas propostas, em termos de planejamento.</i></p> | <p><i>IC3: uma mobilização muito grande do centro como um todo, no sentido de se apropriar dessa metodologia e construir as suas perspectivas de futuro, as suas propostas, em termos de planejamento.</i></p> <p>A</p> | <p>Espaço de Participação D</p> |
| D4C1 | <p>(4)Eu vejo assim, <i>não era apenas uma reeleitura, eu acho que era uma apropriação daquelas discussões de âmbito geral na universidade, e ao mesmo tempo uma identificação de uma realidade muito específica que estava presente dentro do centro</i> junto com os diferentes cursos, mas que não tinha sido sistematizada, então, ao mesmo tempo que o grupo se apropriava daquela proposta geral, rearticulava isso com as demandas que ele próprio estava conseguindo verbalizar em relação a suas características e as áreas temáticas, os focos de trabalho aqui da humanas.</p> | <p><i>IC4: não era apenas uma reeleitura, eu acho que era uma apropriação daquelas discussões de âmbito geral na universidade, e ao mesmo tempo uma identificação de uma realidade muito específica que estava presente dentro do centro</i></p> <p>A</p> | <p>Espaço de Participação D</p> |

Continua...

...Continuação

| Entrevista | Expressão Chave | Ideia Central | Ancoragem |
|-------------------|---|----------------------|-----------------------------|
| D4C1 | Papel Olha, eu vejo que a direção e a equipe, formada com os dois pró-diretores, tinha muito papel assim de liderar, de articular, de manter o grupo envolvido, sistematizar o trabalho, dar esse trabalho a ver à todo conjunto de professores, então, eu diria, que era voltado, uma atividade muito voltada para o trabalho em si, para aquilo que tava se produzindo, mas ao mesmo tempo com uma preocupação de envolvimento do conjunto das pessoas, e portanto, com uma preocupação de inter-relações, de articulação de grupo, de coletivo, de busca do envolvimento de todos. | | Espaço de Participação D |

ANEXO E – DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO SEGUNDO A DIMENSÃO PROCESSOS E PRÁTICAS FORMAIS DE APRENDIZAGEM – CENTRO UM

| NIVEL DE ANALISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: EXPERIENCIAS DE APRENDIZAGEM |
|--------------------|--|
| DIREÇÃO | <p style="text-align: center;">Idéia Central 1: As experiências anteriores e a vivencia no cargo proporcionaram aprendizagem</p> <p>(D1C1) Acho que aprendi muito. No dia em que eu entrei no cargo, tremendo, sem saber bem o que significaria isto. Claro que a experiência anterior, de ter estado em chefias de departamento, várias vezes e a experiência de ter estado como pro diretor por dois anos, me ajudou muito</p> <p>(D2C1) [...]eu aprendi muito e trago pra cá também acho que todo o conhecimento da estrutura da universidade, do funcionamento, os vários setores, isso é importante pro cargo que eu tenho agora.</p> <p>(D4C1) Eu acho que na medida em que tu ocupas uma posição de coordenação, de direção, de chefia, tu também mudas de dimensão no sentido de compreensão da universidade e ao mesmo tempo tu começa a ver que os outros indivíduos te vêem diferentemente também, então, embora tu concebas na tua subjetividade que isso é, isso faz parte do teu mundo profissional, se tu estavas antes como professora, como pesquisadora, como coordenadora de curso, tu passa num determinado momento a desempenhar uma função e pra ti continua como uma certa continuidade profissional.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Idéia Central 2: A organização proporcionou situações formais e informais de aprendizagem na trajetória de mudanças</p> <p>(D1C1) o que também me ajudou muito, neste tempo todo foram os colegas[...] A gestão do centro praticamente se dava na reunião semanal, onde a gente tomava as decisões em conjunto e quando tinha alguma coisa mais urgente a gente se reunia as vezes para trocar idéias.</p> <p>(D3C1) a aprendizagem que se deu teve muito a ver com essa própria dinâmica do centro[...] nós tínhamos uma vivência muito próxima e isso também se constitui numa possibilidade de aprendizagem, eu estava chegando na universidade, então, aprendi muito com os colegas, porque cada instituição tem sua especificidade</p> <p>(D4C1) esse compartilhar e essas discussões, esse coletivo novo ao qual tu antes visualizavas, mas tu não participavas, isso te dá também uma aprendizagem diferente e que, portanto, te instiga a fazer uma reconstrução da visão que tu tinhas da instituição.</p> |
| COORDENAÇÃO | <p style="text-align: center;">Idéia Central 1: as experiências anteriores e a vivencia no cargo proporcionaram aprendizagem</p> <p>(C1D1) [...]quando eu desenvolvi a parte administrativa do curso que era a coordenação, tinham certas coisas que todos tinham que fazer, todos tinham que cumprir, tinham certas normas, mas isso não significa que não se procurasse entender também os problemas dos alunos e isso foi o que eu mais aprendi no contato com as pessoas eu aprendi muito.</p> <p>(C2C1) eu fiz parte de outros espaços , dentro do conselho, eu coordenei cursos, outras coisas, e daí eu fui me dando conta, não é só tu saber bem essa profissão, já que está desenvolvendo uma tarefa de coordenação, não basta tu ser apenas um bom professor, no caso, na tarefa que eu tava desenvolvendo, eu tinha que ser muito competente no que eu fazia[...]</p> <p>(C2C1) e eu consegui aprender aqui, não sei se porque eu vim de uma outra organização[...] eu aprendi muitas coisas que de uma certa forma me ajudaram a encarar as coisas aqui dentro[...]</p> <p>(C3C1) [...]a função de Coordenação me faz aprender muito na questão de se lidar com as pessoas, de articular, não só com as pessoas, com as diferenças que as pessoas têm no seu jeito de ser</p> |

Continua...

...Continuação

| NÍVEL DE ANÁLISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM |
|------------------|--|
| | <p data-bbox="831 284 1588 304">Idéia Central 2: Contexto social e cultural da organização propiciou aprendizagem</p> <p data-bbox="405 304 2013 352">(C3C1) Eu acho que outra questão também é esse movimento que a Universidade faz de mudanças que também nos obriga a ter uma agilidade e a perceber rapidamente essas mudanças e como lidar com isso, fazer discussões e transmitir para os alunos[...]</p> <p data-bbox="405 352 2013 400">(C4C1) eu aprendia a conviver com as diferenças, eu aprendi a conviver com a hierarquia, sempre por cima de mim o mais qualificado, ou me identificar como qualificada para a questão pedagógica, mas eu aprendi muito.</p> <p data-bbox="869 400 1550 421">Idéia Central 3: A organização proporcionou situações formais e informais</p> <p data-bbox="405 421 2013 501">(C2C1) [...] Eu fui aluna da segunda turma do curso de desenvolvimento gerencial da Unisinos, e aquele espaço era nosso além de ser um espaço de aprendizagem que a gente se colocava como a gente era, tendo professores da casa ou não, então foi uma época assim para mim muito boa[...] me ajudou a entender muito melhor os processos gerenciais, não só da instituição, da organização como um todo[...]</p> <p data-bbox="405 501 2013 580">(C3C1) como pessoa, como ser humano, a gente aprende todo dia, como adulto, quando criança, e penso na capacidade da gente mudar o que tem que mudar, mas eu estou melhor[...] Na verdade eu tenho uma caminhada, profissionalmente, onde eu sempre tive assim de organizar setores, organizar o que outras pessoas não sabiam administrar, eu acho que tem a ver com o meu perfil, da forma de soluções, gosto muito de fazer coisas diferentes e de mudar.</p> <p data-bbox="405 580 2013 628">(C4C1) De qualquer forma, eu aprendi com outras colegas, porque mais jovens, porque fizeram cursos mais recentemente, eu aprendi muito do conteúdo que eu teria que trabalhar com os meus professores. Aprendi muitíssimo. E tive acesso sim. Um trabalho delas, uma Tese de Doutorado, isso é um mote para aprender milhares de coisas.</p> <p data-bbox="972 628 1449 649">Idéia Central 4: Aprendeu a conhecer a organização</p> <p data-bbox="405 649 2013 697">(C2C1) o que eu também aprendi, acho que todo mundo aprendeu assim que a organização ela se modificou e ela em alguns momentos se mostra muito como uma empresa mesmo, num primeiro momento eu à via muito como um serviço público[...]e ela foi se profissionalizando[...]</p> <p data-bbox="405 697 2013 825">(C5C1) parece que a gente foi caminhando numa forma de gestão que eu caracterizei antes, de manter as coisas tais quais elas estão, ou então de uma forma de gestão mais burocrática, com as funções todas elas definidas, as atribuições e cargos definidos, pra uma forma de gestão em que tudo é constantemente precário, tudo é constante movimento[...]e essa é a aprendizagem que eu fiz nesse tempo, principalmente a partir de 94, 95 em diante [...] eu acho que a grande aprendizagem é de que o gerenciamento é qualificado, se dá através de contínuas inovações e mudanças, também quanto aos conteúdos com os quais a gente lida com o professor é da mesma forma, acho que passou-se o tempo em que nós temos um professor formado, o professor está em constante processo de transformação, e isso causa, causou ao longo desse tempo muito desconforto pra muitas pessoas[...]</p> <p data-bbox="770 825 1644 845">Idéia Central 1: as experiências anteriores e a vivência no cargo proporcionaram aprendizagem</p> <p data-bbox="405 845 2013 941">(P1C1) Mas como eu já entrei na Unisinos num tempo de muita maturidade eu acho política, até pela crise que os próprios movimentos sociais sofreram na década de 80 com a própria institucionalização dos movimentos sociais, que tem que negociar muito mais com o Estado, com organizações não governamentais e com outras eu já tive um aprendizado que veio daí.[...]Depois dentro da própria universidade, com o trabalho na extensão mas principalmente com o trabalho em sala de aula [...], então eu acho que fui aprendendo a estabelecer as diferenças e me reorganizar nos contextos mais adversos, saber que as vezes tu tem que recuar e ao mesmo tempo aproveitar todos os espaços de autonomia que a gente sempre teve[...]</p> <p data-bbox="405 941 2013 989">(P2C1) [...] A trajetória como aluna da filosofia, então esta minha participação, fora da sala de aula no caso, esse meu empenho e essa minha trajetória nesse lugar. Eu sempre digo que acho que muito mais aprendi do que enfim ensinei ou acaba por na verdade criando e desenvolvendo um <i>Know how</i>, por conta desse lugar que tu ocupa, sem dúvida nenhuma.</p> <p data-bbox="972 989 1449 1010">Idéia Central 2: Aprendeu a conhecer a organização</p> <p data-bbox="405 1010 2013 1106">(P3C1) em vários momentos dessas reuniões que havia do PLANEST[...] a gente tinha muito, muita possibilidade de ouvir, de saber o que tava se fazendo nos outros centros, de participar de grupos menores discussão[...] também vendo essa outra aprendizagem das mudanças, quer dizer, esses últimos dez anos do século XX também foram tempos de muitas mudanças, de um modo geral, e a universidade buscou se adaptar a este, às vezes é um pouco dura esta mudança porque um professor de história não é muito ligado com as leis do mercado, então, o mercado é uma palavra às vezes meio deixada de lado, e com isso o que nós estamos fazendo, a gente não t a acrescentando isso também a nossa aprendizagem[...]</p> <p data-bbox="405 1106 2013 1153">(P4C1) eu estive em comissões do Planest, certificação progressiva[...]Foi um trabalho em que eu muito aprendi com o grupo, de muita aprendizagem e desafio quando nós organizamos este trabalho. E essas mudanças da universidade ou a gente aprende com elas, compreende e se enriquece para poder mudar a própria prática ou não tem como se manter dentro dela[...]</p> <p data-bbox="869 1153 1550 1174">Idéia Central 3: A organização proporcionou situações formais e informais</p> <p data-bbox="405 1174 2013 1222">(P1C1) porque eu fiz o mestrado em função de um trabalho de extensão e ao mesmo tempo como fez crescer, a qualidade do nosso trabalho na extensão, com a pesquisa esse plus até de ter uma preocupação muito maior com a sistematização da prática com a produção do conhecimento, que ficou bastante envolvido com pesquisa.</p> <p data-bbox="405 1222 2013 1302">(P3C1) esse foi o processo de aprendizagem pessoal, terminar o doutorado, esse é o meu aperfeiçoamento, agora, esse aperfeiçoamento só vai ter sentido dentro da universidade, já que eu fazia aqui como professora da UNISINOS[...]e eu tive uma experiência que eu acho única[...] pra escrever junto com outra colega a história da universidade, e eu busquei exatamente esse período 1986 a 1994, 95[...]eu tenho certeza que entendi melhor a universidade depois de passar por estes documentos.</p> <p data-bbox="405 1302 2013 1335">(P4C1) Em termos de aprender eu tenho certeza que os anos que eu estou na universidade que se eu não aprendesse na prática eu não teria me mantido aqui dentro</p> |
| PROFESSORES | |

Continua...

...Continuação

| | |
|------------------|---|
| NIVEL DE ANALISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM |
| FUNCIONARIOS | Idéia Central 1: as experiências anteriores e a vivencia no cargo proporcionaram aprendizagem (F1C1) quando eu comecei a trabalhar como eu sabia poucas coisas, como hoje eu aprendi muitas coisas, como essa trajetória ela foi importante, e foi importante porque, as pessoas, o corpo docente, o corpo discente, cada um na sua individualidade, cada um na sua particularidade contribuiu pra isso. (F1C1) [...] prática no meu dia-a-dia, com o meu aprendizado do dia-a-dia. |
| NIVEL DE ANALISE | Idéia Central 2: A organização proporcionou situações formais e informais (F1C1) [...]um aprendizado que me deixou assim, como é que eu vou te dizer, como profissional ele me deu uma base, uma sustentabilidade, já que está palavra ta em moda, no sentido assim de fazer essa interface com o curso de graduação que eu fiz minha monografia, eu fiz com as minhas inquietações enquanto estudante e enquanto profissional, então, eu também fiz assim, eu peguei uma coisa bem direcionada da pós-graduação, como papel da secretária, como gestora da secretaria do curso de pós-graduação (F2C1) Eu fiz quase todos os cursos de capacitação que, no caso, a Universidade oferecia. Eu fiz minha Pós-Graduação que demorou dois anos e meio[...] |
| NIVEL DE ANALISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: PRÁTICAS DE TRABALHO E MEMORIA ORGANIZACIONAL |
| DIREÇÃO | Idéia Central 1: Práticas de Trabalho construídas coletivamente no centro (D1C1) Uma nova idéia, a gente colocava na roda, perguntava amplamente para o colegiado todo, mesmo que as vezes não houvesse um grande retorno, acho que os professores no inicio perguntavam e ouviam e da minha parte, a minha preocupação de antes de deixar avançar a idéia que ela faça parte da conversa, para não ficar uma interrogação. (D2C1) O AVA funcionou muito por indução, não sei se indução[...] de possibilitar também a diversidade de experiências, então, eu citei o AVA, não precisa todo mundo usar o AVA, alguém que usar a Pastanet[...] nesse sentido que se trabalhava, deixar as experiências aflorar, apoiar[...] Se discutia no conselho[...] a reunião do conselho, de fato era muito deliberativa, porque o processo de consulta já tinha sido feito e muitas vezes com as mesmas pessoas[...]geralmente quando chegava no conselho já havia sido feito uma discussão bastante longa[...] (D3C1) [...]os próprios professores procuravam a direção, eu cansei de receber colegas, que agendavam comigo pra expor idéias novas que eles queriam construir , até discutir possibilidades vinculadas aos seus processos de qualificação, no mestrado, no doutorado, cursos de especialização[...] a gente estabelecia um processo de interação num ir e vir permanente até a concretização das idéias e das práticas num nível possível. Idéia Central 2: Novas idéias e práticas de trabalho eram acionadas pela direção do Centro (D3C1) Bom, normalmente dependia muito do caminho por onde vinham essas novas idéias e novas práticas , normalmente o centro sempre foi muito aberto a isso, então [...] normalmente pela lógica, vinham das instâncias estabelecidas, por exemplo , reunião dos coordenadores da graduação que propunham , implementassem novas idéias das quais iriam decorrer outras práticas , bom, isso era trabalhado no âmbito da direção, avaliado e se constituía um processo nesse sentido, se não eram pelas instâncias institucionais existentes, (D4C1) discutíamos na direção do centro. Tô me lembrando, por exemplo, colocaram o retroprojeter em cada uma das salas de aula, ou fazer tanta festa para os professores, como para os alunos recém selecionados, aprovados no vestibular, e que o início de cada semestre fosse um momento de acolhida dos professores, e que não fosse simplesmente já, bom, tá começando o semestre, entra na sala de aula. O ajustamento também daquele espaço físico, porque nós não estávamos nesse maravilhoso prédio, e sim naquele espaço físico muito restrito[...]o grupo fazia demandas, a direção acolhia, discutia, enfim, analisava essas demandas Idéia Central 3: Geração de memória organizacional tangível (D1C1) Bom, o Centro é algo muito complexo para mim, eu poderia falar pelo Instituto Humanitas da Unisinos, uma série de práticas que certamente nestes dois anos e meio de existência acumula uma memória muito interessante. E, sobretudo através de boletins, mais em forma de publicação científica, o IHU <i>on line</i> que é semanal, tem caderno IHU, tem textos, tem cadernos IHU idéias, tem um espaço semanal que chama IHU idéias. No Instituto Humanitas tem espaços que vão acumulando uma memória muito interessante. (D4C1) Bom tudo isso é incorporado no relatório do centro, relatório anual, eu acho que nesse relatório, pelo menos minimamente registradas estão essas práticas. Eu acredito que o centro que tenha uma certa organização nesse sentido, as reuniões, eram reuniões com pauta, com ata, existem arquivos. Idéia Central 4: Geração de memória organizacional intangível – memória viva (D1C1) Alguns cursos têm não tão acentuados, no centro como um todo, em termos de memória, de memória acumulada, acho que há uma, eu constato reavaliado que há uma certa deficiência, poderia ter cultivado muito mais. Claro que gerou alguns documentos que ficaram registrados, ficaram arquivados, mas eles não geraram memória viva, não teve presença, poderíamos ter muito mais colocada como memória viva daqui, ficaram os documentos, ficaram nas pastas dos professores envolvidos e ficaram por isto [...] então houve falhas em manter certas coisas essenciais até eu vejo que a identidade do centro, é claro que o aprendizado coletivo fica registrado, tornando -se uma memória viva, no sentido de estar por presente. (D2C1) Olha, eu acho que tem algumas práticas aí que estão vivas na memória, eu acho muito essa própria idéia de participação e de valorizar essa dimensão, acho que isso é uma memória ativa muito forte, o que mais experiências específicas. Sim, nós temos ata, nós tínhamos ata de todas as reuniões da direção[...] Sim eram consultadas, mas normas não se tinha escrito, eu acho que por escrito nós não colocamos muita coisa em termos de norma, mas se criaram normas, que começaram a ser assumidas pelo centro, então, por exemplo saber que um projeto de pesquisa pra ter uma aprovação pelo centro, tem que ter solicitação de recursos, agência, não tava escrito em nenhum lugar, mas todo mundo sabia que era isso[...] era um conhecimento tácito. (D4C1) [...] mais na memória pessoal. Então uma memória não registrada numa ata, enfim, embora existisse a ata, se tu querias realmente recuperar, escuta, o tal do professor não tem vindo tantas vezes, aí tu recorria a ata, mas não assim, escuta vamos avaliar, porque eu acho que esse recorrer a esses registros, demonstra muito uma preocupação com uma avaliação, e aí não é mais uma avaliação de produto final, mas é uma avaliação de acompanhamento e retomada de processo, e eu acredito que isso nós não fazíamos muito. |

Continua...

...Continuação

| NÍVEL DE ANÁLISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: PRÁTICAS DE TRABALHO E MEMÓRIA ORGANIZACIONAL |
|------------------|---|
| COORDENAÇÃO | <p style="text-align: center;">Idéia Central 1: Práticas de Trabalho construídas coletivamente no centro</p> <p>(C1C1) As práticas de trabalho no centro sempre a gente era chamado, fazia reuniões, era comunicado, quer dizer, sempre havia praticamente a consulta, a adesão, acho que no centro 1 sempre se trabalhou muito coletivamente [...] nada era imposto assim sem a gente discutir os assuntos não há do que se queixar dos processos de como as coisas implementadas, de mudanças.</p> <p>(C2C1) Olha de um modo geral essas coisas eram vistas em colegiados claro que sempre aparece uma situação que a gente não sabia que não foi visto, que ficava para um grupinho, mas de um modo geral eu participei de colegiados, do colegiado do centro[...] muitas coisas conseguia se discutir no grupo e se levar, avançar e eu acho muito importante o sistema do colegiado mesmo que a gente fosse brigar até a morte, mas era possível colocar as posições, e se descordar das posições e de tomar, demarcar os espaços que se tem, mesmo que ficássemos de mal por algum tempo como muitas vezes aconteceu.</p> <p>(C3C1) Eu acho que as idéias emergiam do grupo[...] Eu penso que muita coisa emergia do grupo e os setores iam executando de forma geral</p> <p>(C4C1) Acho que sempre se optou pelo caminho burocrático de se passar pelo Conselho. Agora, aliada a isso, faltou uma prática ou uma discussão anterior. E eu tinha uma preocupação com isso e eu achava que só poderia levar para o Conselho ou entrar em Conselho quando nós já tivéssemos discutido com as pessoas envolvidas ou setores. A criação de um curso, por exemplo, duas pessoas pensam um curso, este ano não teve, mas já teve curso de especialização com teatro; duas pessoas pensam um curso, elaboram, e depois, sei lá, oito que vão ser professores e oito que vão estar envolvidas no Centro. Aí tu vai para o Conselho de Centro[...] Eu acho assim, que passar pelo Conselho de Centro tem que ser pensado antes.</p> <p>(C5C1) Bom, acho que as novas idéias e as novas práticas de trabalho, normalmente vinham dessas reuniões de planejamento do próprio centro, então, elas não precisavam ser artificialmente propagadas pra que dessem certo acho que isso é uma questão importante e mesmo aquelas pessoas que não participavam sempre havia formas de fazer um certo [...] marketing, eu acho que a propaganda é fundamental pra conseguir fazer passar uma nova idéia [...] mas é uma forma de fazer com que um coletivo se aposses de uma nova idéia, de uma nova proposta de trabalho sem que haja envolvimento de uma boa parte desse coletivo e que a outra parte seja também seduzida à essas idéias e propostas através de uma propaganda muito positiva[...] Isso a direção fazia, ou sem nos darmos conta nós todos fazíamos de uma certa forma.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Idéia Central 2: Geração de memória organizacional tangível</p> <p>(C3C1) Mas o Centro, era interessante, eu penso assim, que a organização enquanto centro era uma experiência interessante[...] o Centro tinha uma organização de uma “mini-faculdade”, uma “mini-universidade”, então tinha uma aproximação muito forte dos dirigentes e a gente sabia disso. Então o Centro tinha, enquanto centro, uma memória, não só oral, mas também oficial, crítica, porque tinha uma organização... atas, Conselho de Centro, além dos Conselhos de Centro, as reuniões do Colegiado de Curso com suas atas, a pasta dos alunos... Isso ia também para os próprios centros e havia os relatórios de final de ano, onde compunha esses relatórios toda a história do Centro. Então a Universidade tem registro</p> <p>(C4C1) [...] a gente têm os nossos relatórios, entende, com todas as atividades. Então assim, de memória, nós temos todos os relatórios, nós fazíamos um relatório do Centro e depois um relatório de todas as atividades que nós fazíamos aqui dentro, a relação de professores novos, a participação em reuniões, a participação nos processos seletivos, os trabalhos dos professores, fossem disciplinas, fossem coordenação, enfim, isso tem registro, e está na Universidade.</p> <p>(C5C1) Bom, tem tanta coisa que aconteceu nesse tempo e que foi mudando que a gente não tem mais nenhuma percepção do que era antes. Por exemplo, um resultado de extrema importância pra atividade de ensino, ele vem da participação de algumas pessoas, ou do envolvimento de algumas pessoas com informática na educação, por exemplo, através do projeto INFO, então, hoje tá consolidado, assim como no centro 5, também no centro 1 tem a Pastanet, por exemplo, isso é uma, não sei se é disso que tu tá falando, é que é uma coisa assim de extrema importância que surgiu, as páginas dos cursos de graduação também, que a gente consegue acessar de qualquer parte do mundo, quer dizer, deu mais visibilidade, os investimentos da informática e o envolvimento, muitas vezes gratuito de pessoas nisso, de fato mudou muito a configuração da forma, acho que da forma de gerenciamento das coisas, da visibilidade daquilo que se está fazendo, e ao mesmo tempo da atividade fim da, do modo de trabalhar com conteúdos em sala de aula, que podem ser acessados em casa, de repente um professor em uma determinada disciplina dispõem de textos ou de atividades e textos, exercícios, pra todas as aulas na Pastanet, quer dizer, se o estudante vem ou não vem pra aula, pelo menos o acesso ao essencial do conteúdo ele tem, e muitas, acho que muitas iniciativas de pessoas ou às vezes diretamente de alguma coordenação ou diretamente da direção, deram origem a muitos núcleos nesse tempo, não sei se isso também, isso é forma de materializar aquilo que nasce informalmente, núcleo de apoio pedagógico, núcleo de formação de professores, núcleo de formação humanística, núcleo de tecnologias em educação, alguns deles já dissolvidos, outros continuam mas eu acho que gerou uma memória e que se materializou em iniciativas, e importância pra universidade toda, não só pro centro 1.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Idéia Central 3: Geração de memória organizacional intangível – memória viva</p> <p>(C1C1) A gente teve muita documentação, eu ficava mais me orientando pela palavra, pelas reuniões, não participava muito de documento administrativo, eu pedia que os meus colegas me assoprassem.</p> <p>(C3C1) Então o Centro tinha, enquanto centro, uma memória, não só oral, mas também oficial, crítica.</p> |

Continua...

...Continuação

| NÍVEL DE ANÁLISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: PRÁTICAS DE TRABALHO E MEMÓRIA ORGANIZACIONAL |
|---------------------|---|
| PROFESSORES | <p style="text-align: center;">Idéia Central 1: Práticas de Trabalho construídas coletivamente no centro</p> <p>(PIC1) O que eu me lembro é que as grandes coisas que iam mudando nos éramos chamados para discutir, mas em geral elas vinham mais quando o centro chegava a chamar e assim funcionava a estrutura. Acho que ela vinha muito mais de um outro chamamento da reitoria ou de pro reitoria e se nos organizávamos para ir mantendo aqueles nossos trabalhos como nos adequar e eu acho que uma coisa que também sempre senti no centro é que mesmo ele tendo esse diferencial ele sempre tentou contribuir como um todo para a universidade. Então sempre que as mudanças maiores que a gente participou elas tinham também haver com mudanças maiores da universidade e nesse sentido sempre fomos chamados. Talvez não fosse para uma coisa mais específica do ponto de vista da gestão ou administrativa, mas em geral das grandes linhas de mudança acho que sempre fomos chamados.</p> <p>(P3C1) Quase sempre emergentes do grupo, a direção é aberta pra ouvir, e é pronta, no caso do curso de museologia, quando eu trouxe a idéia, quando eu conversei, foi uma aposta realmente, ele só demorou porque eu fui fazer estudos, porque quando tu não propõe uma coisa não pode ficar assim do ar, precisa estudar também[...] O Planest se aprendeu muito neste momento e de alguma forma estas aprendizagens eram socializadas. O trabalho feito em uma determinada instância ele era levado para outra pela organização que tinha. Em termos de debates o grupo da sistematização organizava juntamente com as lideranças. Encaminhava-se um primeiro texto e um segundo texto, buscava outra equipe em termos de análise, o pessoal que validava o trabalho antes de chegar em uma instância de aprovação e justamente esta dinâmica do coletivo ela é mais demorada e complexa, precisa de mais tempo e neste momento a gente a prende bastante também[...] As idéias emergem tanto da direção quanto do grupo, as vezes a direção apresentava uma questão e dizia que se precisava de idéias para encaminhar a questão, surgindo propostas, articuladas com a proposta maior da universidade que é a visão a missão e o credo. Isto sempre se teve presente em todas as questões, especialmente propostas mais amplas. E também algumas questões enviadas pelo centro, porque ele não tinha autonomia para fazer tudo elas deviam ser aprovadas em uma instância superior que nem sempre foram aprovadas. A não aprovação se constituía para nós um desafio de ver porque da não aprovação e assim numa próxima vez a gente estudava não no sentido de colocar a proposta de acordo com as normas mas com argumentos que pudessem sustentá-la.</p> <p style="text-align: center;">Idéia Central 2: Geração de memória organizacional tangível</p> <p>(PIC1) Nos tínhamos, por exemplo, um trabalho de comunicação virtual.</p> <p>(P2C1) Tinha uma definição de fluxos, acho que isto era uma coisa clara. O que cada um faz, a definição das pessoas chaves no processo, a quem você recorre, com quem tu fala. Tinha normativas de como funciona o curso, por exemplo, banca de trabalho de conclusão, isto foi sendo construído. Mais as definições, atribuições, cada curso teve isto e isto era utilizado. Acho que atualmente isto é muito importante, que isto dá o diferencial da instituição, ter estas estratégias claras.</p> <p>(P3C1) Documentos guardados, outros documentos que circularam pela universidade[...] eu adotei uma documentação[...]a própria agenda da secretária dos diretores, seguramente são uma memória, porque tá ali toda uma trajetória, acho que também tem coisas importantes, nunca se deveria jogar fora, são ricas. Produtos escritos, livros, cadernos, enfim, das ações dessas mudanças basicamente, os jornais, os jornais internos, os jornais externos são também importantes, o momento em que essas coisas vão a público e são escritas por alguém, acho que essa é uma grande memória[...] nós tínhamos um antigo livro de atas, que este está muito bem guardado porque ele é uma memória, então, além das fotografias, além dos dados estatísticos, além dessas coisas que a universidade tem mais ou menos dispersos.</p> <p>(P4C1) [...] Uma questão que perpassa a história do centro e da universidade é a prática de ensino, divididas por áreas elas não são as mesmas porque elas foram atualizadas a adequadas ao momento histórico, mas o jeito de tratar com o sistema de ensino foram rotinas criadas que elas permanecem até hoje, adequadas e atualizadas.</p> <p style="text-align: center;">Idéia Central 3: Geração de memória organizacional intangível – memória viva</p> <p>(P3C1) [...] as pessoas representavam uma memória viva, da pessoa. Sim, a memória oral[...] Eu acho que ela, pra mim, pro pessoal da história especialmente, a memória relato tem o mesmo papel dum documento hoje em dia, pelo menos do ponto de vista da história cultural tu não descarta essas memória, ela é outro documento, tanto quanto uma fotografia[...]</p> <p>(P4C1) A importância da memória das pessoas no processo. E mesmo que as pessoas não estivessem no momento naquela situação elas eram consultadas[...]ela (a universidade) tem uma historia, então eu acho que este caminho foi traçado pelo centro.</p> |
| FUNCIONARIOS | <p style="text-align: center;">Idéia Central 1: Novas idéias e práticas de trabalho vinham de outros níveis hierárquicos do Centro</p> <p>(F1C1) Olha, isso sempre tinha tudo muito alinhamento assim de ser aprovado numa reunião do conselho do centro[...] Existe todo o trâmite do planejamento legal[...] Eu acho que alguns vinham assim de espontânea pressão, outros vinham então na simpatia também do corpo docente, e em algumas situações por uma iniciativa do corpo docente, mas aí toda uma, tipo assim, toda uma, digamos assim, gastar o latim pra dizer que vale a pena, mas acho que é mais assim de cima pra baixo.</p> <p>(F2C1) Eram impostas. Tu não tinhas voz ativa[...] Se fazia alguma coisa, se implementava alguma coisa lá, mas, havia uma idéia, “ah, não, acho que se melhorar assim, fazer de um jeito diferente acho que flui melhor”. Mas as idéias nunca saíam como idéias de funcionário.</p> |

Continua...

..Continuação

| | |
|-------------------------|--|
| NIVEL DE ANALISE | <p style="text-align: center;">CATEGORIA DE ANÁLISE: PRÁTICAS DE TRABALHO E MEMORIA ORGANIZACIONAL</p> <p style="text-align: center;">Idéia Central 2: Geração de memória organizacional tangível</p> <p>(F1C1) tem a revista[...] os documentos que essas coisas pra mim são tão normais que eu até nem me ocorre de citar, mas a parte das atas sim, um período a gente não teve isso, mas aí depois a gente voltou, uma outra questão assim que eu acho que é bem importante é que as nossas comissões, aí falando do programa, tem um livro de atas ficou definida numa reunião de colegiado, todas as comissões vão adotar o livro ata, porque, pra não perder, sei que a direção do centro também tinha, mas assim a título de informação, ter um lugar pra fazer isso e pra ficar na memória, e aí porque não fazer isso digitado, porque daí se perde, ou não ta tudo no mesmo lugar, enfim, em função disso se, é uma forma de se ter isso bem documentado, bem registrado, o currículo lates acho que é um facilitador, na verdade não é bem uma idéia do programa, é uma idéia da universidade como um todo.</p> <p>(F2C1) eu acho que há um tempo atrás, acho que no período a partir de 2003, teve a questão dos arquivos que foi bom, todo mundo participou e tal, eu acho que nessa questão dos arquivos, a questão de tu fazer de uns três anos pra cá mais reuniões de funcionários</p> <p>A gente utiliza arquivo pra tudo . Então assim, no caso, quem arquivava era a Secretaria , porque era quem sabia nas questões de como arquivar e sistematizar.</p> |
| NIVEL DE ANALISE | <p style="text-align: center;">CATEGORIA DE ANÁLISE: MODELOS MENTAIS COMPARTILHADOS</p> <p style="text-align: center;">Idéia Central 1: Havia um alinhamento entre o discurso das mudanças e a ação praticada no Centro</p> <p>(D2C1) eu vejo o esforço que se tinha que era de aproximar o mais possível o discurso da ação e isso se tentava fazer de várias formas, a implementação e política, como a gente encarava e extensão, como a gente encarava a pesquisa, ensino, a proposta pedagógica, eu trabalhava muito com o NAP, então, a elaboração de uma proposta pedagógica que tivesse digamos um caráter humanista, que sempre houve preocupação sim, de coerência e também na ação como direção, a gente procurava isso aí, acho que era uma, nos cobrávamos muito isso aí, na reunião semanal todas questões eram discutidas por nós, diretoria, tinha problema com o professor, se chamava o professor, se conversa, alunos conversavam conosco, isso era rotina.</p> <p>(D3C1) eu acho que o discurso da direção sempre foi muito afinado com o que ela propôs[...]e eu acredito que sempre foi trabalhado nessa dimensão, de levar a idéia de um centro que tinha sempre muita prática da participação, da inclusão das pessoas e a participação dos estudantes, dos funcionários , junto com o acolhimento das determinações institucionais que nem sempre, caminhavam às vezes na direção que nós imaginávamos, mas que cuja as ordens nós tínhamos que cumprir e cumpríamos , sempre trabalhando numa perspectiva de diálogo com os colegas, de mediação, até porque nós tínhamos os espaços pra isso, que eram as reuniões dos coordenadores de curso de graduação, aos quais às vezes nós trazíamos coordenadores da pós-graduação, o comitê científico , e o conselho do centro</p> <p>(D4C1) no conjunto eu acho que havia muita coerência, que havia uma busca e uma intenção real de busca de coerência, entretanto, havia ainda possibilidades de melhoria, alguns espaços, enfim, eu acredito assim, que havia alguns elementos que poderia talvez se buscar uma coerência maior[...]uns espaços do colegiado de curso, por exemplo, eu acho que ele não era um espaço plenamente produtivo, eles funcionavam colegiadamente, mas eu acredito que uma crítica rigorosa e acadêmica não era muito feita, porque muitas vezes tinha a questão pessoal, ou porque tinha a questão que é o nosso curso que tá sendo proposto, portanto nós vamos defender o nosso curso.</p> |
| DIREÇÃO | <p style="text-align: center;">Idéia Central 1: Havia um alinhamento entre o discurso das mudanças e a ação praticada no Centro</p> <p>(C1C1) [...]eu sempre te digo essa margem de que uma coisa é a gente discutir as coisas em teoria, e outra coisa depois na prática elas vão sofrer ajustes, ou alguma coisa que possa ser, tu prever implantada num ano, na prática depois ver que não pode ser implantada no ano, precisa dois, preciso três, mas isso eu acho natural, em qualquer instituição, em qualquer setor de trabalho, o administrativo, então, eu não vejo como uma restrição assim, é uma coisa natural, são ajustes que devem acontecer.</p> <p>(C4C1) Sim. No Centro 1, sim[...]claro, era muito mais articulada, era muito mais articulada a nossa prática e as nossas aulas.</p> <p>(C5C1) Pois é, mas como eu participei muito em todos os momentos desses planejamentos eu não tenho como, talvez se fosse uma outra pessoa que não tivesse participado, diria o discurso é um e a prática é outra[...] Não, acho que é profundamente coerente, até porque como a gente já disse anteriormente, havia um espaço efetivo de participação, quantos projetos, quantos objetivos estratégicos, metas, foram estabelecidas por nós, não enquanto coordenadores, mas enquanto professores que eram convidados pra participar do planejamento, inclusive quando eu falava nessa formação humanística, esse é um projeto que saiu dentro do planejamento estratégico e saiu exatamente dentro do centro de ciências humanas, e por causa disso também teve uma certa resistência de cursos de centros, de outros centros</p> |
| COORDENAÇÃO | <p style="text-align: center;">Idéia Central 2: Faltou um maior alinhamento entre o discurso das mudanças proferido pela UNISINOS e a ação efetivamente praticada no Centro</p> <p>(C2C1) [...] quando centros pensavam uma coisa a Reitoria pensava outra, a Reitoria tentava até de uma certa forma responder o que os centros queriam e parece que teve um determinado momento, eu avaliando assim mais de longe, que isso não conseguiu andar mais junto, e acabou tendo as mudanças que se tem então acho que determinado momento havia um certo descompasso assim, o não acreditar numa posição da Reitoria com seus assessores e mesmo as direções de centro participando, não posso dizer em todos momentos mas bem mais certamente que nós próprios mortais, e mesmo assim não concordando e trazendo isso para suas coordenações, claro chegava isso dos professores mas só as coordenações assim e isso no centro um aparecia bastante.</p> <p>(C3C1) Essas áreas humanas digamos hoje que já não é só o Centro 1, mas uma área das humanas têm um olhar mais dirigido que envolve de formas crítica a esse processo que vem sendo implantado desde a época do planejamento estratégico a área já se fazia uma crítica a forma como vinha sido trazido por essas consultorias, essas consultorias externas , que a gente pensa que são empresas que visam um produto e não tanto o ser humano como pessoa.</p> |

Continua...

...Continuação

| | |
|------------------|--|
| NIVEL DE ANALISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: MODELOS MENTAIS COMPARTILHADOS |
| PROFESSORES | <p>Idéia Central 1: Havia um alinhamento entre o discurso das mudanças e a ação praticada no Centro</p> <p>(P1C1) porque pelo que eu convivi desde 89, as nossas chefias e coordenações e os próprios jesuítas que a gente convivia eram modelos para nos, também de crença de uma sociedade diferente de ter histórias ligadas à educação popular[...] ter uma certa afinidade de pensamento uma certa postura diante da vida do mundo e de como compreender a universidade, educação e que vinha de uma leitura crítica da sociedade como base e que não era um recorte aparte[...]me parece que havia uma boa não digo que homogeneidade, mas uma certa hegemonia desse pensamento crítico na maioria dos professores e funcionários[...]</p> <p>(P2C1) Eu acho que o centro 1 se adequou, conseguiu dar uma certa organicidade a proposta. Que é uma característica do centro 1. Então os comitês, os colegiados de curso, é claro que isto tem sempre a ver com as pessoas que coordenam isto. Embora eu possa ter todo um desenho de como fazer isto, se tem uma pessoa que emperra, que não chama para compor, que não passa informação, não tem como uma coisa funcionar.</p> <p>(P3C1) [...]depois que entrou o professor Jose Ivo, ele foi o primeiro participante, o que nos colocou também e aos coordenadores a chamada pra participar, e nós entramos bonitinho no processo[...].Normalmente se tu não estás num cargo de coordenação tu és só convidado, e esse é um lado bom, mas também é um lado que te descompromete um pouco.</p> <p>(P4C1) O antigo centro de ciências humanas ele teve uma trajetória especial particular, formação da forma de que as pessoas não tomavam o PE e as normas no sentido de executá-las, mas elas chegavam e eram debatidas e aí o nosso centro é diferente dos outros, no sentido de apropriação destas propostas, de análise, não no sentido de não apóia-las não no sentido de transgredi-las mas no sentido de se apropriar.</p> <p>Idéia Central 1: Faltou uma maior alinhamento entre o discurso das mudanças e a ação praticada no Centro</p> <p>(F1C1) Acho que há muito discurso sempre, acho que é muito discurso político também[...].Olha, eu acho que em algumas situações ele era muito bonito no papel, e na prática ele acabava se perdendo [...] n fatores pode fazer, mas eu acredito, eu acho que no papel às vezes ele era de um jeito e na era diferente[...].às vezes as informações chegavam de forma bem truncadas, então assim, isso é uma coisa assim que eu percebia, percebia também que pra algumas coisas se aplicava o que tava escrito, o que era a lei, digamos assim , e pra outras coisas não se aplicava, ou seja, o que tava na norma funcionava quando era conveniente.</p> <p>(F2C1) Mas eu acho que era mais por questões de clima, por questão de como era passado, de como se via a questão de toda mudança é muito complicado .</p> |
| NIVEL DE ANALISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL |
| DIREÇÃO | <p>Idéia Central 1: A participação nos colegiados do centro proporcionou aprendizagem</p> <p>(D1C1) Outro espaço de aprendizagem coletivo que eu destacaria são os colegiados de curso. Que tinham umas reuniões fantásticas, não aquelas reuniões de comunicação de tarefas, mas sim reuniões de reflexão profunda, com o nosso colegiado. Com o conselho de centro, dava gosto, dava gosto, a gente ficava uma manhã toda, e que reunião, que reunião que valeu, valeu a pena, por que se decidiu alguma coisa, não. Valeu a pena porque se refletiu, se trocou idéias.</p> <p>(D4C1) [...]a questão do coletivo, da troca, e aí volta a questão dos colegiados, o colegiado de centro, por exemplo, ele funcionava efetivamente como um espaço importante de aprendizagem do coletivo, embora em determinados momentos ele fosse assim, muito um espaço em que as pessoas se manifestavam como que pra defender determinados projetos, defender certa área de conhecimento, então, não era muito uma concepção de centro que nesse momento se passava, mas era muito uma idéia mais de território a ser defendido.</p> <p>Idéia Central 2: Aprendizagem ocorreu pela articulação entre reflexão e prática</p> <p>(D2C1) Eu acho que o centro 1 aprendia se vendo e se conversando, nós tentamos criar muito espaços coletivos. Fórum de Pesquisa, a discussão da fundamentação das ciências humanas, a discussão dos núcleos, que acabou depois no Instituto Humanitas, começou com discussão dos núcleos, tem um monte de núcleos, o que é que nós vamos fazer, tem o CEDOPE, o CEDOPE não dá mais conta, muito bem, o que vamos fazer, e discussão, reunião pra cá, pra lá, vamos fazer um novo CEDOPE, trazer ele aqui pra cima, até que de repente não, vamos criar uma estrutura, aí surgiu o Humanitas, então, isso foi naquele tempo que ele surgiu, então, eu acho que muita discussão, e tanto assim que o processo foi muito tranquilo, a não ser que eu esteja com uma avaliação muito equivocada, mas acho que foi um período muito tranquilo, eu tomei decisões, mesmo as difíceis se tornavam tranquilas porque havia uma discussão pra ela.</p> <p>(D3C1) [...]por causa da cultura do centro de ciências humanas, que sempre foi uma cultura de muita participação, então, quando as pessoas se sentem integradas, elas tem um sentimento de pertencimento e é esse sentimento de pertença , que te faz tu ter identidade com o processo, então, ali não foi uma aprendizagem que eu poderia te dizer uniforme , as pessoas aprenderam, por um lado a gente procurou divulgar o mais possível os textos que nós tínhamos disponibilidade de divulgar , textos orientadores , os textos depois que foram consubstanciadas as propostas , do PLANEST 2003</p> |

Continua...

NIVEL DE ANALISE

CATEGORIA DE ANALISE: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Idéia Central 3: Existência de espaços organizacionais de aprendizagem

(D1C1) Uma que eu destacaria, uma iniciativa, depois posso pensar em outras, mas uma, a troca das pesquisas. Inicialmente, fizemos um fórum de pesquisadores, com todos os pesquisadores. Então um ou dois dias, discutindo, não simplesmente apresentando suas pesquisas, mas discutindo alguma temática relacionada a pesquisa. Neste fórum acho que foi de uma aprendizagem coletiva, trocando idéias sobre metodologia sendo um espaço de aprendizagem.

(D3C1) Olha é difícil falar num processo de aprendizagem do centro, porque ele foi um processo extremamente heterogêneo, houve quem participasse do PLANEST numa edição e não em outra edição, então, teve colegas que trabalharam em 2001, 2002, 2003, teve outros que trabalharam numa única experiência, teve outros que não participaram e que nos perguntavam, “como é que é isso?”, então, eu te diria que se tentou construir espaços de socialização nas próprias reuniões que nós tínhamos de conselho de centro, sempre se procurou tornar público né, mas ali também estava representado uma parcela do centro, por exemplo, os professores horistas que não participavam e que não tinham horas, por exemplo, para estar na universidade além das suas aulas, tinham um natural afastamento desse processo, então, eu acho muito difícil te dizer assim, ah o centro aprendeu dessa maneira, eu acho que houve, houveram espaços de aprendizagem diferenciados, houveram experiências de participação diferenciadas e houve uma tentativa de socialização de compartilhamento da experiência

Idéia Central 4: Ocorrência de aprendizagem em grupo proporcionada pelas mudanças na UNISINOS

(D1C1) Sim, eu fiz esta experiência pessoalmente e foi muito grande, todo o contato que o Planest me proporcionou, também nos últimos anos, a coordenação do grupo do Planest da transdisciplinariedade também para mim abriu, um espaço assim inimaginável. A unisinos estava caminhando a passos largos para uma maior integração entre os centros. Isto estava acelerado.

(D3C1) as experiências da própria graduação de referência, acho que ela é emblemática nesse sentido.

(D4C1)[...] o CONSUN, as câmaras melhor dizendo, e aí eu vejo que as câmaras, elas tinham uma forma de funcionamento que realmente enfrentava e superava aquelas críticas que eu agora fiz à respeito do colegiado de centro, porque os indivíduos, aliás, os projetos, eles eram passados para alguns dos membros da câmara e eles deveriam se debruçar numa análise do projeto e fazer um parecer. Ora, esta função avaliativa, interpretativa, em que o indivíduo explicita um referencial e estrutura isso discursivamente de uma maneira conclusiva, isso faz com que o grupo, com que ele aprenda, ele compartilhe com o grupo essa aprendizagem que ele estruturou nessa narrativa, e com isso ele já encaminha uma discussão do coletivo, e eu acho que essas discussões no coletivo, elas são de muita aprendizagem.

Idéia Central 5: Ocorrência de aprendizagem em grupo no Centro

(D1C1) Sim. Com o conselho de centro, dava gosto, dava gosto, a gente ficava uma manhã toda, e que reunião, que reunião que valeu, valeu a pena, por que se decidiu alguma coisa, não. Valeu a pena porque se refletiu, se trocou idéias.

(D2C1) Sim, com certeza

(D4C1) Sim É, eu acho que colegiado do curso, conselho de centro.

Idéia Central 6: Ocorrência de aprendizagem experiencial via resolução de problemas não operacionais

(D1C1) Normalmente a nossa prática na direção era de ver o problema e se era gerado por alguém, a gente procurava conversar com a pessoa, no operacional do dia a dia, chamar para uma reunião em conjunto na nossa reunião de direção, ou professores ou funcionários, com a equipe de funcionários[...Mas o que a gente procurava era não permitir que estes problemas chegassem até a direção, eles eram para ser resolvidos lá na sua origem, se era de cursos, coordenação de curso, se era problema de aula o curso tinha que resolver, para chegar até a direção, ou a gente devolvia, reconduzia a sua origem ou então se fazia uma reunião[...O problema sempre gera aprendizagem

(D2C1) As questões estratégicas, bom, aí eu acho que se criaram mecanismos de discussão pra encaminhar as questões estratégicas, então, o que eu já falei antes, da discussão da refundamentação das ciências humanas, dos fóruns, a partir daí, a gente tinha muitos elementos pra encaminhar questões estratégicas[...] Com certeza se aprendia, eu acho que aqui foi, eu vejo assim, pra mim pelo menos foi um período de muita aprendizagem, porque tinha problemas, dificuldades e se refletia sobre eles.

(D3C1) Olha, de uma maneira sempre muito aberta, os possíveis de serem tratados de maneira aberta, claro que haviam coisas que ficavam no âmbito da direção, então, determinados problemas que nós tínhamos, que eventualmente apareciam em relação a colegas nós sempre chamávamos, conversávamos pessoalmente com as pessoas, envolvíamos os coordenadores, quando havia necessidade disso, senão era sempre muito aberto e participativo, vou te dar um exemplo, pra ser bem concreta, eu recebia, pela função que exercia, algumas considerações à respeito de problemas existentes nas disciplinas de formação humanística, por exemplo, nós caminhávamos sempre numa relação com o coordenador das disciplinas, ou então, nós chamávamos o grupo como um todo, fizemos isso duas vezes no período que eu estive na vice-direção, reunindo ao Sábado toda manhã e depois terminávamos com uma confraternização, um churrasquinho, alguma coisa assim, e aí mapeávamos pros colegas abrindo com toda a honestidade o que chegava em um processo de consideração para com os colegas como sujeitos também do processo não desconsiderando que haviam dificuldades na implementação do trabalho que estava sendo desenvolvido, então, sempre foi muito nesse dinâmica, foi muito peculiar ao centro[...] a melhoria dos problemas era Parcial, entende, até porque nem todos concordavam com o diagnóstico, então haviam realmente pessoas que não queriam mudar e não mudaram, não mudaram mesmo, tanto que é uma área que sempre foi uma área com uma certa complexidade[...] eu acho que o problema, o processo de aprendizagem tem muito haver também, não apenas com o processo em si, a abertura de espaços a colocação das problematizações que nos levam a busca de soluções, e portanto, aprendizagens, mas tem haver também com a disposição pessoal, individual, não, eu topo, sair da casinha, sair do meu lugar e isso foi muito típico na graduação de referência, e em outros espaços que a gente mesmo tinha no centro, de sair da sua posição consolidada e está disposto a encarar aquilo que tu não conhece.

(D4C1) Eu diria assim, que alguns, que os problemas operacionais dentro daquela área específica eram resolvidos individualmente, questões mais que diziam respeito ao funcionamento do centro, ao encaminhamento do centro eram discutidos na equipe, e a equipe tinha um espaço de discussão importante, que era o colegiado de centro, e tinha também reuniões, apenas da equipe.

...Continuação

| NÍVEL DE ANÁLISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL |
|---|--|
| COORDENAÇÃO | Idéia Central 7: Criação de normas e procedimentos para resolução de problemas operacionais |
| | (D2C1) Bom, eu acho que assim, os operacionais, nós tínhamos reuniões regulares da direção, então, desde decisão, de pagamento de passagem pra professor que participa aqui, ou ali, atribuição de horas, isso era tudo feito pela direção, em reunião, geralmente preparado pelo próprio, o diretor responsável, ou administrativo, ou o de ensino, pesquisa e extensão, leva pra direção do centro ou com coordenador ou com o responsável pelos setores, então, as questões operacionais, geralmente se resolviam desta forma, e como éramos três que trabalhávamos muito afinados sempre, também questões emergentes não era difícil de solucionar, acho que questões operacionais não eram complicadas, se criou uma dinâmica de resolver isso com bastante facilidade, eu não me lembro assim de maiores impasses. |
| | (D4C1) Bom, eu vejo que existia na equipe de direção uma nítida compreensão de que papéis se esperavam de cada um deles, embora fosse uma equipe, tinha assim atribuições que eram específicas da administração, que eram específicas de ensino, pesquisa e extensão e eram específicas do diretor do centro. Então, por exemplo, articular projetos de extensão e etc, era do pró-diretor de ensino, pesquisa e extensão, selecionar funcionários pro posto de atendimento, para o laboratório, problemas de roubos de equipamentos nas salas de aula, enfim, esses eram da administração. |
| | Idéia Central 1: Aprendizagem ocorreu pela articulação entre reflexão e prática |
| | (C1C1) [...]problema de debater, é o problema de criticar, não só criticar negativamente, claro, porque é do nosso meio, é do nosso meio levantar as questões e não simplesmente dizer amém pra tudo no mundo, claro, eu não to dizendo que as outras áreas digam amém, só que pode ser que elas aceitem, e não aceitem de outra forma, por isso que a gente ficou, inclusive algum tempo. |
| | (C2C1) Eu acho que muito teve essa discussão, nós tínhamos muitos fóruns, muitos fóruns para poder estar discutindo e eu vou te ser bem sincera, e nem sei se a gente tinha muitos fóruns mais para o final depois para discutir as novidades, mas a gente é muito forte para discutir questões da educação. |
| | (C3C1) eu penso assim que havia um trabalho coletivo de pensar junto aos professores e articulado[...]Eu penso num trabalho coletivo e participativo |
| | (C4C1) [...]À medida que tu vai aprendendo, que tu vai estudando, que tu vai descobrindo e tu também vai fazendo propostas... as coisas podem acontecer quando cada um cede um pouco e quando a gente não tem a pressa. |
| | (C5C1) talvez o seu trabalho esteja calcado em cima daquele princípio do aprender a aprender, não sei, como se aprende coletivamente[...]toda aprendizagem é sempre uma aprendizagem ao mesmo tempo subjetiva e de diálogo. |
| | Idéia Central 2: Existência de espaços organizacionais de aprendizagem |
| (C2C1) A direção sempre possibilitou espaços para entender e compreensão em determinadas coisas[...]existia assim um espaço de aprendizagem no centro e com diretor do centro de dar bastante liberdade do jeito dele, de desenvolver as coisas que tu quer, desenvolver uma boa idéia, não existia assim uma certa patrulha | |
| (C4C1) [...]é um Centro que sempre confraternizou muito, o que também são momentos importantes. | |
| Idéia Central 3: O processo participativo propiciou aprendizagem | |
| (C3C1) Eu penso num trabalho coletivo e participativo. | |
| Mas eu também penso que isso se deve também as pessoas que são “cabeças” líderes, mesmo na área das humanas, se o líder não tem essa percepção da importância do trabalho participativo, isso não acontece, mesmo na área humana. | |
| (C4C1) eu acho que teve muito de influência, de interferência dos diretores, que sabiam fazer aquele jogo, de entender a proposta da Reitoria, pensar o planejamento estratégico e traduzir isso para os professores, quando eles começaram a abrir espaço de participação. | |
| Idéia Central 4: Ocorrência de aprendizagem em grupo proporcionada pelas mudanças na UNISINOS | |
| (C1C1) Pra mim foi sempre, principalmente com os funcionários da admissão e matrícula, dos registros, que é com quem a gente mais trabalhava, eu cito esses, porque são aqueles que uma coordenação mais trabalhava de perto, o problema curricular do aluno, os registros e a admissão e matrícula, principalmente são essa três instâncias, claro que com outra eventualmente a gente trabalhou também, então, se aprendeu muita coisa, e como eles sempre tiveram muita boa vontade, eles foram sempre excelentes, a gente vai aprendendo muito, nunca houve má vontade nessa parte, de fluir a coisa pra resolver os problemas do aluno, do curso, então acho que a gente, eu aprendi muita coisa. | |
| (C3C1) Eu acho que sim, com certeza. Eu penso assim, que eu observava quando tinha o planejamento estratégico, quando tinha pessoas das diferentes equipes que eram pessoas das áreas humanas, eles faziam uma contribuição significativa nas discussões junto às outras áreas. Então, era interessante esse movimento, quando havia participação. | |
| (C4C1) Sem dúvida. Aos pouco tu ia descobrindo colegas em outros centros e isso porque a gente tinha uma afinidade muito grande e que era notada na sua fala, no seu discurso, nas suas práticas se mostrasse que o planejamento estratégico ou a proposta que estava chegando era algo que iria macular o seu projeto ou a sua proposta[...]eu acho que nós aprendemos sim com os colegas dos outros centros. E eu acho que o planejamento estratégico também serviu para isso, para mim me abrir para os outros centros, eu acho que isso é uma grande lição, porque nós éramos sempre muito fechados nos nossos departamentos etc. Claro, que quando nós criamos os centros nós tivemos a oportunidade de conviver com os colegas de outros centros houve uma integração muito grande. | |
| (C5C1) Acho que uma das experiências mais importantes que eu tive na vida, foi ter sido coordenador do curso de filosofia num a época que a gente fazia fórum de coordenadores e numa época de planejamento estratégico em que os coordenadores executivos eram chamados a participar, claro que eu circulava pela universidade toda dando aula, mas não é a mesma coisa do que a gente ouvir pessoas que são de outras áreas de conhecimento e de outros cursos. | |

Continua...

...Continuação

| NÍVEL DE ANÁLISE | CATEGORIA DE ANÁLISE: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL |
|------------------|---|
| PROFESSORES | <p style="text-align: center;">Idéia Central 5: Ocorrência de aprendizagem em grupo no Centro</p> <p>(C2C1) A certamente, isso sim, até por causa dos colegiados. (C3C1) Eu penso que muitas vezes vinha ordens para serem cumpridas que agente questionava e brigava aí acabava que nós éramos ouvidos, então às vezes vinha da mesa da Direção. Às vezes, a Direção também, por mais trabalhos coletivos que fazia, muitas vezes também fazia de forma autoritária algumas decisões, até em questões de se envolver na questão discente e tudo mais. Então, mas nós sempre questionávamos e quebrávamos essa caminhada. Nós tínhamos coragem, eu penso que havia um pouco de coragem, ousadia, que hoje a gente já aprendeu a lidar.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Idéia Central 1: O processo participativo propiciou aprendizagem</p> <p>(P1C1) Inclusive quando se tinha escolhas de direção e tudo mais nos sempre éramos ouvidos e mesmo que formalmente não fosse esse o procedimento oficial, mas havia uma consulta, mesmo pro forma a gente se sentia participando do processo de escolha de coordenação de curso, direção de centro. (P2C1) o debate, o conflito, a discussão, a separação das pessoas, este pensa assim, e este pensa assado, a coisa ideológica muito forte, sabe, isto eu acho que é uma característica do I[...]Acho que esta é a forma do centro 1. (P3C1) Eu acho que se poderia dizer que houve um aprendizado sim, considerando o centro como um todo, eu to olhando desde o ponto de vista de uma professora, eu acho que sim, porque tu parte de uma situação que tu é, tens resistência a uma situação de participação efetiva, eu reputo isso talvez no acompanhamento da própria direção do centro, a gente acompanhava e se colocava, quer dizer, as discussões eram colocadas aqui também, as notícias, as discussões eram colocadas [...] tem uma mudança de mentalidade porque se começou a trabalhar esses planejamento estratégico também no centro, chamava PLANCENTRO, então, acompanhando as mudanças, quer dizer, o que da grande mudança nós podemos fazer internamente aqui dentro, e isto foi muito interessante, então, isto envolveu, não só coordenadores, como professores também passaram a eventualmente participar, opinar, vir as reuniões, então, tu amplia o grupo seguramente neste momento. (P4C1) Participação das pessoas em reuniões como a sala aberta e também no conselho[...]O próprio PLANCENTRO ele foi todo ele coletivamente construído, havia espaço para as pessoas se manifestarem não só ideologicamente mas os textos circulavam e isto implicava em irmos para as reuniões com os textos lidos e até tinham pessoas que não participavam das reuniões por questões de horário elas se manifestavam por escrito não no sentido da obrigação da participação mas pela dinâmica do próprio trabalho.</p> |
| | <p style="text-align: center;">Idéia Central 2: Ocorrência de aprendizagem em grupo no Centro</p> <p>(P1C1) Eu acho que sim. Por exemplo, se eu penso nos grupos em que eu me envolvi, no tempo em que era outra estrutura, das direções e colegiados de centro sendo atualmente tem uma certa aprendizagem no sentido em que a gente não de conformava em fazer uma pratica isolada, mas não era essa a Tónica. Quando a gente vai para o núcleo de pesquisa em gênero ou o núcleo do trabalho praticamente ia até a revelia do tempo que tu tinha, por que era um desejo de estar junto e daí vinha o aprendizado. Mas não era a cultura da casa, a cultura era o trabalho mais individual. Mas quando muito por área. Nesse sentido era difícil[...] (P2C1) Acho que de alguma forma sim. Tu podes apontar resistências, com certeza, mas eu acho que nunca se furtou a estar junto e a aprender junto. Embora eu ache que o centro 1 sempre teve um, uma coisa muito pessoal minha, sempre teve meio que um negócio de muita crítica aos outros centros, no sentido de que talvez a posição dele fosse a mais correta, por conta desta característica mais reflexiva. (P3C1) o pessoal do NAP, extremamente importante, enquanto um aprendizado novo, enquanto uma possibilidade conosco e com a universidade o NAP é Núcleo de Apoio Pedagógico, mas também com um papel político importante, porque circulavam em todos os centros, então, mas sediado aqui no centro de ciências humanas, tu tinha acesso, então, a opiniões de financiadas, a projetos, a forma de tratamento dos cursos, e isso propicia coisas importantes também, aprendizagens importantes na minha opinião. (P4C1) O próprio PLANCENTRO ele foi todo ele coletivamente construído, havia espaço para as pessoas se manifestarem não só ideologicamente, mas os textos circulavam e isto implicava em irmos para as reuniões com os textos lidos e até tinham pessoas que não participavam das reuniões por questões de horário elas se manifestavam por escrito não no sentido da obrigação da participação mas pela dinâmica do próprio trabalho.</p> <p style="text-align: center;">Idéia Central 3: Ocorrência de aprendizagem experiencial via resolução de problemas não operacionais</p> <p>(P1C1) Sempre que havia alguma coisa que não fosse da rotina vamos dizer do projeto. Tinha reunião, eram chamados com a pauta, no nosso curso quando tem avaliação acadêmica do curso via MEC de reconhecimento de curso. A gente era sempre chamado para discutir o processo como fazer tem esse limite como nos vamos fazer para responder todas as exigências e tal. Era sempre assim, era chamado extra com uma pauta X e era chamado para opinar sobre aquilo e depois então as pessoas tomavam as decisões a partir daqueles aportes, das contribuições que deram[...]Agora eu acho que a gente sempre aprende. É impossível que tu vai viver uma situação e depois ela acontece outras situações semelhantes que tem relação tu tira um aprendizado, dependendo de como é que tu estas envolvida nesse processo, se tu ta envolvido seriamente e tem feedback tu aprende eu acho que o centro 1 sempre teve esse desejo pelo menos. (P4C1) Ao dizer deste tratamento democrático da direção que havia no centro eu não estou afirmando que todos estavam contentes[...]Se levava adiante o trabalho, dificuldades eu posso dizer que a gente tinha mas eu acho que o centro se desenvolveu muito bem neste período e de alguma forma estas aprendizagens eram socializadas e cobradas. Inclusive de quando a gente não respondia.</p> |

Continua...

...Continuação

| NIVEL DE ANALISE | CATEGORIA DE ANALISE: APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL |
|------------------|---|
| | <p data-bbox="779 280 1644 304">Idéia Central 4: Criação de normas e procedimentos para resolução de problemas operacionais</p> <p data-bbox="405 304 2024 352">(P2C1) Ai dependia muito de quem coordenava o curso, da característica de gestão de cada pessoa. Até tem algumas situações que eu estou lembrando agora que em determinado momento foram meio complicadas, por conta de estar no poder. Acho que muito passa pela formação e característica da pessoa, de como interagir neste processo de gestão.</p> <p data-bbox="405 352 1487 376">(P4C1) Sempre eram tratados pela direção do centro ou coordenações de curso que tinham bastante definidas suas atribuições.</p> <p data-bbox="730 376 1688 400">Idéia Central 5: Falta de um sistema de aprendizagem – Ciclo Triplo – para as mudanças organizacionais</p> <p data-bbox="405 400 2024 472">(P2C1) [...] sempre tinha reunião, o curso sempre chamou para no mínimo três reuniões por semestre, no início, no meio e no final, sempre chamou para fazer uma avaliação. Tinha reuniões por disciplina, para fazer uma proposta provavelmente com semelhança e então isto sempre houve estes procedimentos de gestão. Mas mesmo assim ainda fica muito tendo a ver com a característica da pessoa, se a pessoa é mais democrática enxerga mais longe.</p> <p data-bbox="405 472 1554 496">(P3C1) O aprendizado com os problemas ficava na experiência de cada um, internalizava essa experiência, ou trocava as informações.</p> |
| FUNCIONARIOS | <p data-bbox="909 502 1514 526">Idéia Central 1: O processo participativo propiciou aprendizagem</p> <p data-bbox="405 526 2024 574">(F1C1) Acho que no programa sempre teve assim essa preocupação, teve e tem, de repente no centro 1 também, assim, não sei, não gostaria assim de entrar porque talvez eu vou falar na “achologia”, mas sempre muito forte se trabalhou essa questão do coletivo, não do fragmento, do desenvolvimento, da coisa assim, o todo no coletivo</p> <p data-bbox="405 574 1357 598">(F2C1)[...] o José Ivo era o mais aberto, era o que tu mais poderia questionar e poderia botar teu ponto de vista.</p> <p data-bbox="869 598 1554 622">Idéia Central 2: Falta de ocorrência de aprendizagem em grupo no Centro</p> <p data-bbox="405 622 1957 646">(F1C1) Bom, eu posso te dizer assim que isso é bem sucinto, é bem pouco, mas assim nós do centro 1, tem quatro programas de pós- graduação, então, a gente sempre trocou muito.</p> <p data-bbox="405 646 2024 742">(F2C1) Não. Digamos assim, como em tudo tem uma concorrência né, acho que se tinha, e isso era muito mais colocado antes, tinha uma concorrência. E aquela coisa assim “ah, se tu não ficou é porque tu não quis”, “ah, se tu não participa, o azar é teu”, sabe. Aquelas conversas, aqueles bate-papos tu tinha com algumas pessoas isoladas. Não era assim, não tinha assim um grupo que realmente era amigo, era colega e que passava as informações. Agora tem né, mas antes realmente não tinha. Até pela questão do processo, pela questão do que Id acontecendo agora, de um ano e meio pra cá, se uniram mais.</p> <p data-bbox="741 742 1682 766">Idéia Central 3: Ocorrência de aprendizagem experencial via resolução de problemas não operacionais</p> <p data-bbox="405 766 2024 893">(F1C1) dependendo do tipo de problema, é um problema que aconteceu com um aluno, bom, vamos primeiro ver o que é o real, quando é necessário algum material pra ver, enfim, nós somos chamados sim, tipo assim, como é que vocês percebem isso, que assim, como eu pontuei antes assim, a coordenação ela faz questão de ouvir a nossa opinião, a gente dá a nossa sugestão, seguido acontece, tudo depende muito da gravidade do problema, lógico, alguns são resolvidos em reunião de comissão, outros em reunião de colegiado, outros em reunião de linha de pesquisa, outros nas reuniões de imersão que o grupo tem[...] Reunião de imersão é quando o grupo sai fora da universidade e faz assim, toda uma avaliação, uma reunião, enfim pra, que eu acho que é muito saudável pro programa, onde o programa tem um momento, a aí assim, falando até parece que esse programa não tem problemas, tem problema.</p> <p data-bbox="405 893 2024 941">(F2C1) Eu acho que isso ficou bem aberto quando teve a Pró-Diretoria. Isso fluía porque a gente tinha reuniões e as coisas andavam. Antes era assim, tu falava, no caso, com o Diretor, quando tu tinha coragem pra falar tu falava pra ele, e ficava a critério dele, se dava andamento ou não.</p> |

ANEXO F – QUESTÕES SOMENTE PARA OS GESTORES

Estilo Gerencial de Aprendizagem de Kolb

Instruções

Existem nove conjuntos de quatro palavras relacionadas a seguir. Ordene cada conjunto de quatro palavras dando valor *quatro* para a palavra que *melhor* caracteriza seu estilo de aprendizagem, *três* para a próxima e assim sucessivamente, e valor *um* para a palavra que *menos* caracterize seu estilo de aprendizagem. *Certifique-se de que deu um número de ordem diferente para cada uma das quatro palavras de cada conjunto (palavras das linhas, não das colunas)*. Não se aceitam empates.

| | | | | |
|----|-------------------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|
| 1. | ___ discriminador | ___ experimentador | ___ envolvido | ___ prático |
| 2. | ___ receptivo | ___ relevante | ___ analítico | ___ imparcial |
| 3. | ___ sentimento | ___ observação | ___ pensamento | ___ ação |
| 4. | ___ aceitador | ___ assume riscos | ___ avaliador | ___ consciente |
| 5. | ___ intuitivo | ___ produtivo | ___ lógico | ___ questionador |
| 6. | ___ abstrato | ___ observador | ___ concreto | ___ ativo |
| 7. | ___ orientado para o presente | ___ reflexivo | ___ orientado para o futuro | ___ pragmático |
| 8. | ___ experiência | ___ observação | ___ conceitualização | ___ experimentação |
| 9. | ___ intenso | ___ reservado | ___ racional | ___ responsável |

APENAS PARA MARCAÇÃO DOS PONTOS

EC _____ OR _____ CA _____ EA _____
234578 136789 234589 136789

Fonte: KOLB, David A. Psicologia organizacional : uma abordagem vivencial. São Paulo: Atlas, 1978.