

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL - ESTUDO DE CASO NA
SECRETARIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR (IES)**

Ana Carolina Spolidoro Queiroz

Professora do Programa de Pós-Graduação em Administração – UNINOVE

Doutora em Administração – FGV/SP

E-mail: carol@innovaction.com.br [Brasil]

Auta Maria da Silva

Mestranda em Administração – UNINOVE

E-mail: autamaria@uninove.br [Brasil]

Eurípedes Fernandes de Oliveira Jr.

Mestrando em Administração – UNINOVE

E-mail: ef2@uol.com.br [Brasil]

RESUMO

Expostas ao ritmo acelerado de transformações de toda natureza no ambiente externo, as organizações cada vez mais percebem a volatilidade de eventual sucesso no passado e preocupam-se com a possibilidade de perderem competitividade em seu mercado. Assim, passa a ser central a questão do conhecimento, que deve ser discutida em seu caráter humano e social capaz de encontrar respostas para as indagações sobre as condições mais propícias e sua contínua criação, difusão e incorporação nos produtos, serviços e sistemas organizacionais de um modo geral. O presente artigo aborda a aprendizagem organizacional, aqui entendida como o modo pelo qual o conhecimento é interpretado e gera ação humana, sob a perspectiva, então, de que esse processo deva ser visto como um fenômeno dinâmico, que depende não apenas do contexto, mas notadamente das próprias pessoas envolvidas. Para a verificação dessa dinâmica, foi analisada a mudança ocorrida para tornar mais eficaz o atendimento aos alunos na secretaria de graduação de uma Instituição de Ensino Superior (IES), expondo os funcionários a um imprescindível processo de aprendizado.

Palavras-chave: Aprendizagem organizacional; Ensino superior.

1 INTRODUÇÃO

Senge (1990) associa a aprendizagem organizacional à capacidade de transformar experiência em conhecimento, sendo que para ele, aprender em organizações significa testar continuamente as experiências e transformar estas experiências em conhecimento - acessível a toda a organização e pertinente ao seu propósito central. A capacidade de adaptação de grupos humanos está associada à rapidez de reações das pessoas, individual e coletivamente, quando muda seu ambiente, de acordo com Fischer (1996). Estas reflexões demonstram a existência de dois tipos de desafios para as organizações, que não estão dissociados entre si: a geração de conhecimento e a criação de condições para a sua aplicação.

Portanto, a criação da dinâmica de aprendizagem, viabilizando a geração e aplicação contínua do conhecimento aparece como fator chave de melhoria dos processos.

A organização que deseja lidar de forma dinâmica, com as mudanças no ambiente, precisa criar informação e conhecimento, não apenas processá-lo de forma eficiente, conforme Nonaka e Takeuchi (1997).

No tocante ao presente trabalho a organização a ser avaliada será uma Instituição de Ensino Superior (IES), que iniciou suas atividades na década de 50, sofrendo a partir de então, um intenso crescimento que acelerou seu processo de transformação.

Assim, parece-nos relevante analisar os fatores envolvidos nos processos de aprendizagem organizacional, e que supostamente, incidem na capacidade da organização em estudo, para se adaptar e gerar resposta com agilidade necessária e de forma consistente, às transformações impostas pelos ambientes interno e externo.

1.1 OBJETIVO E METODOLOGIA DO ESTUDO

O objetivo deste artigo é avaliar os resultados da mudança no atendimento dos alunos na secretaria de graduação da IES, a partir do aprendizado organizacional havido internamente, fruto das pressões do ambiente. No cenário anterior, o atendimento da secretaria era realizado por funcionários especialistas, onde o aluno com mais de um problema a ser resolvido, deveria buscar auxílio de um ou mais especialistas. Após o processo de aprendizagem, os funcionários deste departamento passaram a atender a todo o tipo de demanda trazida pelo aluno.

Com a finalidade de alcançar este objetivo, optou-se pela realização de uma pesquisa qualitativa, com uma metodologia não-estruturada, porém exploratória e baseada em pequenas amostras que oferece compreensão do contexto do problema.

Segundo Yin (2001), os estudos de caso são adequados às pesquisas de cunho exploratório ou descritivo e seu desenvolvimento é caracterizado por fatores que podem ser distribuídos em três fases: uma inicial exploratória, uma segunda destinada à coleta de dados por meio de técnicas diversas e a última, que corresponde à análise sistemática dos dados. Entre as técnicas apontadas por esse autor estão as análises literárias e os depoimentos de pessoas envolvidas com o caso.

O estudo de caso dentre os métodos de pesquisa qualitativa apresentou-se como o mais adequado à natureza da investigação e foi realizado na IES, focando os processos de aprendizagem organizacional ao qual os funcionários da secretaria foram submetidos. Para a obtenção de dados foi elaborado e enviado para 55 funcionários da secretaria de graduação um questionário com 19 perguntas fechadas (Anexo I), sendo que, para as questões envolvendo opinião dos respondentes, optou-se pela utilização de escala Likert. Referidas perguntas foram

formuladas a partir da fundamentação teórica obtida com o levantamento bibliográfico e revisão da literatura existente sobre aprendizagem organizacional.

2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

2.1 DINÂMICA DO CONHECIMENTO ORGANIZACIONAL

Grande parte da literatura sobre “aprendizagem organizacional” de alguma forma relaciona este conceito à idéia de conhecimento.

Nos últimos anos diversas são as classificações propostas na literatura especializada sobre o tema “conhecimento”, com autores como Peter Drucker (1991), Alvin Tofler (1990), James Brian Quinn (1992). Cada um deles, a seu modo, anuncia a chegada de uma nova economia ou sociedade, à qual se referem como “sociedade do conhecimento”, conforme afirma Drucker (1991), e que se distingue do passado pelo papel-chave que o conhecimento desempenha nela. Este autor argumenta ainda que o conhecimento não é mais um recurso, ao lado dos tradicionais fatores de produção – trabalho, capital e terra – mas sim o único recurso significativo nos dias de hoje. Tofler (1990) contribui para o tema, proclamando que o conhecimento é a fonte de poder de mais alta qualidade e a chave para a futura mudança de poder. Quinn (1992) considera que o valor da maioria dos produtos e serviços depende, principalmente, de como os “fatores intangíveis baseados no conhecimento” – como o *know-how* tecnológico, projeto do produto, apresentação de marketing, compreensão do cliente, criatividade e inovação – podem ser desenvolvidos.

Uma questão que se coloca trata sobre a distinção entre conhecimento individual e coletivo: são iguais ou diferentes? Estão relacionados entre si?

Spender (2001) argumenta que todo o conhecimento individual está enraizado na prática coletiva. A argumentação é que a gestão do conhecimento vai além da tradição científica de identificar o conhecimento e comunicá-lo a indivíduos que irão implementá-lo, mas transpõe à cultura corporativa, da reputação, do rumor, do sistema de valores e de outras formas de natureza social do homem. Frise-se, entretanto, os aspectos culturais que envolvem o conhecimento não serão abordados no presente estudo, em decorrência das limitações de tempo impostas ao levantamento dos dados.

Sanchez e Heene (1997, p. 29) também distinguem o conhecimento individual do conhecimento coletivo quando afirmam que o conhecimento como “[...] conjunto de crenças mantidas por um indivíduo acerca das relações causais entre fenômenos, conceituando relações causais como relações de causa-efeito entre eventos e ações imagináveis e prováveis conseqüências para aqueles eventos ou ações. Conhecimento organizacional é, então, definido como o conjunto compartilhado de crenças sobre relações causais mantidas por indivíduos dentro de um grupo”. Estes autores definem, acerca do conhecimento individual e da empresa que há três objetivos principais: primeiro, explicar que a relevância estratégica do conhecimento nunca é algo dado, absoluto ou determinístico; apenas existe na forma de crenças que são baseadas em avaliações de possíveis relações causais entre fenômenos. Segundo, reconhecer que o conhecimento é originado e existe na mente de indivíduos, mas a organização pode possui-lo de várias formas que são compreendidas por mais de um indivíduo da organização. Por fim, as definições buscam recolocar o conceito de conhecimento no nível dos processos mentais conscientes, mais do que nos processos neurais de nível mais inconscientes, associados ao que alguns autores, como Oliveira Junior (2001),

tratam por um componente do conhecimento tácito, Dentro deste contexto, é importante compreender a diferença entre dado, informação e conhecimento.

Segundo Spender (2001) os dados podem ser considerados um sinal sem significado. A informação é um deles que pode ser procurado no sistema em que está incorporado e não pode ser abstraída do sistema que lhe dá significado e que não permite que se torne um documento em língua morta. Está associada a ação, preferência, valor e carga moral, que podem ser apenas percebidas e entendidas pelo ponto de vista do sistema hospedeiro e seus compromissos, e instituições morais e cultura implícitos.

Nonaka e Takeuchi (1997) destacam, ainda, que embora os termos “informação” e “conhecimento” sejam usados com frequência como termos intercambiáveis, existe uma nítida distinção entre um e outro. Para estes autores, a informação proporciona um novo ponto de vista para a interpretação dos eventos e objetos, o que torna visíveis significados antes invisíveis.

O conhecimento, ao contrário da informação, diz respeito a crenças e compromissos. Implica em uma atitude, perspectiva ou intenção específica e ao contrário da informação, está relacionado à ação: trata-se sempre do conhecimento “com algum fim”. Além disso, tanto um quanto o outro, dizem respeito ao significado. A informação é um meio ou material necessário para extrair e construir o conhecimento acrescenta-lhe algo ou reestruturando-o.

2.2 CONHECIMENTO TÁCITO E CONHECIMENTO EXPLÍCITO

Uma proposta de tipologia apresentada inicialmente por Polanyi (1983) e aceita por um grande número de autores é aquela que reconhece dois tipos de conhecimento, denominados conhecimento tácito e explícito.

Conforme Nonaka e Takeuchi (1991), o conhecimento, qualificado como explícito, pode ser transmitido, formal e facilmente entre os indivíduos. Os autores observam que existe uma outra forma de conhecimento, classificado como tácito, difícil de ser articulada em linguagem formal, pessoal e incorporada à experiência individual e envolve fatores intangíveis como crenças pessoais, pontos de vista e sistemas de valor. Nonaka atribui ao conhecimento tácito, o principal motivo da competitividade das empresas japonesas, por exemplo.

Spender (2001) reforça a importância do conhecimento tácito, considerando que ele está incorporado a um sistema social hospedeiro, não podendo ser revelado verbalmente. As pessoas sabem mais do que falam, não somente pela falta de idéias e de habilidades verbais, mas também porque seu conhecimento vai além das possibilidades da língua. Um dos tópicos centrais em torno dessa discussão é o questionamento da premissa de que o conhecimento pode ser adquirido, transmitido e treinado exclusivamente através de manuais, livros e reuniões com este objetivo. Ao invés disso, é preciso observar o seu aspecto menos formal e sistemático e começar a focalizar as intuições e palpites, altamente subjetivos, obtidos por meio do uso de metáforas ou experiências.

2.3 ESPIRAL DO CONHECIMENTO

A criação do conhecimento organizacional é uma interação contínua e dinâmica entre o conhecimento tácito e o explícito. Essa interação é moldada pelas mudanças entre os diversos modos de conversão do conhecimento, que por sua vez, são induzidos por diversos fatores (Figura 1).

Inicialmente, o modo de socialização começa desenvolvendo um “campo de interação”. Esse campo facilita o compartilhamento das experiências e modelos mentais dos

membros. Segundo, o modo de externalização é provocado pelo “diálogo ou pela reflexão coletiva” significativos, nas quais o emprego de uma metáfora ou analogia significativa ajuda os membros da equipe a articularem o conhecimento tácito oculto que, de outra forma é difícil de ser comunicado. Terceiro, o modo de combinação é provocado pela colocação do conhecimento recém-criado e do existente, proveniente de outras seções da organização, ou uma “rede”, cristalizando-os, assim, em um novo produto ou serviço ou sistema gerencial. Por fim, “aprender fazendo” provoca internalização.

DIÁLOGO E REFLEXÃO COLETIVA

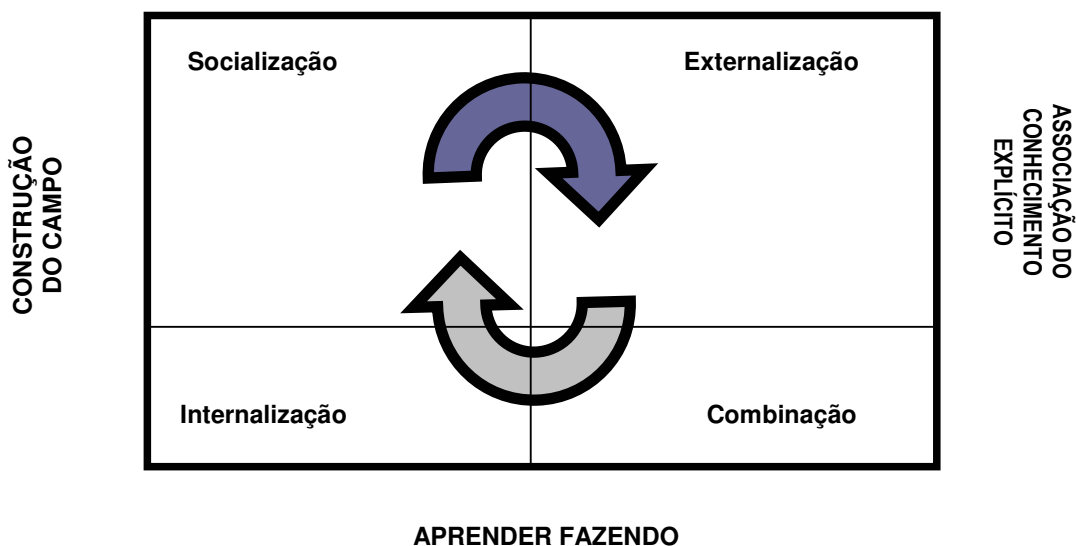


Figura 1: Espiral do conhecimento

Fonte: Nonaka, 1997, p. 80.

2.4 DISCUSSÕES SOBRE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Diversos autores abordam o tema aprendizado organizacional, Argyris (1996), Winter (1995), Duncan e Weis (1979), Garvin (1993), examinando como os indivíduos, aprendem no contexto organizacional ou exploram as formas com que as teorias sobre aprendizado individual podem ser aplicadas a organizações ou a ambos.

No primeiro caso, o argumento típico é que a aprendizagem organizacional é uma forma particular de instrução processado dentro da organização por pessoas chave, cujo aprendizado é associado a subseqüentes mudanças organizacionais. Já o segundo enfoque defende que a organização pode aprender porque possui capacidade idêntica ou equivalente a que os indivíduos possuem e que os habilita a aprender, ou seja, estes dois enfoques tratam o aprendizado na organização como se esta fosse um indivíduo.

Uma afirmação comum na literatura sobre este tema sugere que o aprendizado na organização se processa quando se percebem mudanças nos padrões de trabalho, partindo dos que carregam um conteúdo novo aprendido. Miles e Huberman (1994) definem aprendizado organizacional como “novas idéias” individuais, refletidas nos elementos estruturais e resultados da organização em si.

Garvin (1993) argumenta que novas idéias são essenciais para o desenvolvimento do aprendizado, entretanto, são incapazes de sozinhas criar o aprendizado organizacional. Sem mudanças subseqüentes nos métodos de trabalho, tudo se limita ao potencial de melhoria.

2.5 TIPOLOGIA PARA AS FORMAS DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Alguns autores vêem o aprendizado organizacional como processo que se desdobra no tempo e o vinculam à aquisição de conhecimento e à melhoria do desempenho, mas discordam em alguns aspectos. Alguns, acreditam que a mudança é imprescindível ao aprendizado, outros insistem que basta desenvolver novas formas de pensamento. Vários citam o processamento de informações como mecanismo pelo qual se efetiva o aprendizado; outros propõem o compartilhamento de idéias, de rotinas organizacionais. Existe, entretanto relativo consenso entre alguns autores, entre os quais, Nonaka e Takeuchi (1997), Argyris e Schon (1996) e Senge (1990), sobre a existência de dois tipos de aprendizagem.

Assim, conforme apresentam Nonaka e Takeuchi (1997), o aprendizado consiste em dois tipos de atividade. O primeiro focaliza a obtenção do *know-how* a fim de resolver problemas específicos com base nas premissas existentes. O segundo tipo de aprendizagem está relacionado ao estabelecimento de novas premissas, ou seja, paradigmas, esquemas, (modelos mentais ou perspectivas) com o objetivo de anular os já existentes. Estes dois tipos de aprendizagem foram chamados por Argyris e Schon, (1996) como “aprendizado de circuito simples” e “aprendizado de circuito duplo”, e por Senge (1990) como “aprendizado adaptativo” e “aprendizado inovativo”, respectivamente.

O Quadro 1 a seguir, apresenta uma síntese das diferenças fundamentais entre estas duas categorias de aprendizado.

TIPO DE AÇÃO	FUNDAMENTO	PARADÍGMA EXISTENTE	RESULTADO
Aprendizado de circuito simples (comportamento adaptativo)	Aceitação das variáveis subjacentes	Trabalho dentro das restrições percebidas	Melhorias incrementais
Aprendizado de circuito duplo (comportamento inovativo)	Modificação dos valores governantes	Mudança do “status quo”	Mudança transformacional

Quadro 1: Conceitos-chave do aprendizado de circuito simples e duplo

Fonte: Os autores

Argyris e Schon, (1996) sustentam que a aprendizagem organizacional é um processo de detecção e correção de erros. Quando ele permite que a organização continue a se suportar em suas atuais políticas ou que seus objetivos sejam atingidos, o mesmo pode ser chamado de “aprendizado de circuito simples” que pode ser comparado a um termostato de “aprendizado” quando está muito quente ou muito frio, então, aumenta ou diminui a chama. Se o termostato pudesse questionar a si próprio, deveria ser ajustado a uma determinada temperatura e seria capaz não só de detectar o erro, mas também questionar, no próprio programa, as políticas e objetivos que lhe dão sustentação. Esse é um segundo e mais abrangente questionamento, que pode ser chamado de “aprendizado de circuito duplo”.

Sob outro enfoque, em seu artigo Como as organizações podem aprender mais rápido, Schein (1993) argumenta que há três tipos claramente distintos de aprendizagem, que exigem diferentes horizontes de tempo e que podem ser aplicáveis a diferentes estágios do processo de transformação organizacional: (1) aquisição do conhecimento e geração de idéias; (2) aprendizagem de hábitos e habilidades, e (3) condicionamento emocional e ansiedade aprendida.

Este autor argumenta que um grande número de teorias sobre aprendizado organizacional converge na aquisição do conhecimento e geração de idéias, indicando que a essência do processo está na aquisição da informação e do conhecimento através de várias atividades cognitivas.

Conforme Schein (1993), um dos aspectos ignorados focado no aprendizado cognitivo, é que, mesmo no caso da geração de idéias, o aprendiz frequentemente não produz, de maneira constante, o tipo adequado de comportamento ou habilidade para resolver o problema. Novas idéias não mudam automaticamente o comportamento e, até que isso ocorra e tenhamos novos resultados observáveis, não sabemos se o que estamos aprendendo cognitivamente é válido, ou não.

Um segundo tipo de aprendizagem refere-se à aquisição de hábitos comportamentais e habilidades e está geralmente associado a Skinner e ao “behaviorismo”. Este tipo de aprendizado baseia-se na utilização de incentivos para que se faça a coisa certa e o comportamento desejado é premiado. Nesse modelo, os erros ou um comportamento inadequado não são punidos, mas ignorados, de forma que o aprendiz permanece focado em melhorar e refinar o comportamento adequado. Este tipo de aprendizagem, apesar de bastante confiável, é demorado porque requer prática e predisposição.

O terceiro tipo é, na opinião de Schein, o mais poderoso e difícil de se discutir – condicionamento emocional, associado a Pavlov. Na interpretação desse autor, pessoas que são punidas através de uma ampla gama de comportamentos, provavelmente se limitarão a uma faixa de segurança estreita ou se tornarão paralisadas pelo medo de errar.

3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS/EVIDÊNCIAS

3.1 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionado, para a realização desta pesquisa, foi aplicado questionário com perguntas fechadas. Dos 55 questionários enviados, 62% obtiveram resposta, o que pode ser considerado um excelente índice de devolução.

Com relação à coleta dos dados, foram obtidos os resultados a seguir detalhados:

Com relação à participação dos empregados em programa de treinamento – apenas 18% participam de treinamentos semestralmente e anualmente e 16% participam trimestralmente, enquanto que os restantes 58% quase nunca ou eventualmente participam de treinamento. Esses dados podem ser melhor visualizados pelo gráfico a seguir.

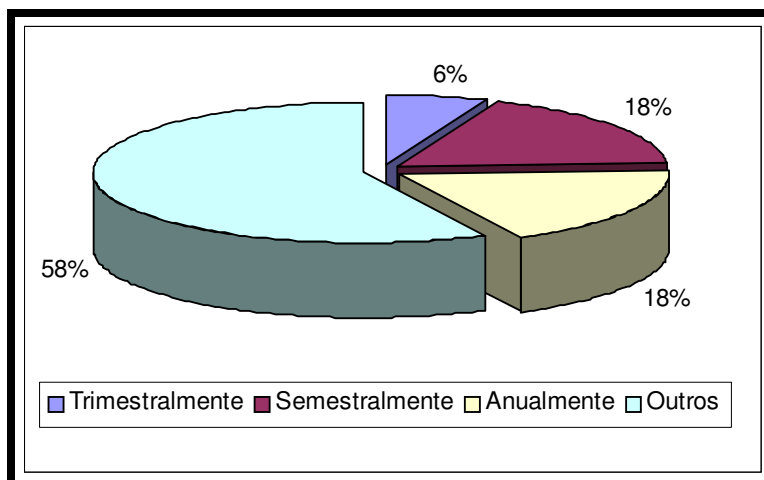


Gráfico 1: Participação dos empregados em programas de treinamento

Fonte: Os autores

Com relação aos treinamentos realizados, observou-se que, em 91% dos casos, os programas de treinamento são ministrados pelos funcionários da organização, enquanto que apenas em 9% dos treinamentos ocorre contratação de empresas especializadas para tal finalidade. Percebe-se, pelas respostas atribuídas à questão que trata da Condução dos treinamentos – que há ampla utilização dos chamados “multiplicadores de treinamento”, ou seja, aqueles empregados que recebem cursos ou participam de palestras específicas sobre determinado assunto e retransmitem seus conhecimentos, habilidades ou atitudes adquiridos para os demais.

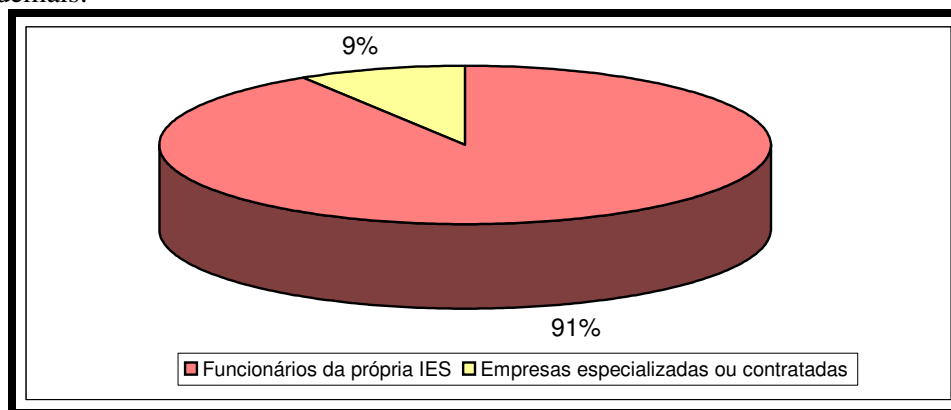


Gráfico 2 – Condução dos treinamentos

Fonte: Os autores

Sobre a Reciclagem de conteúdo dos treinamentos – foram obtidas as seguintes respostas: 6% dos respondentes afirmam que o processo de reciclagem dos cursos é realizado trimestralmente, 9% que a reciclagem ocorre anualmente e 18%, que seu período é semestral. 24% afirmam que a empresa não realiza reciclagens e 43% consideram que a instituição utiliza períodos variáveis para treinamento.

Embora haja divergência nas respostas dos participantes, apenas 24% dos empregados não participam de qualquer reciclagem, enquanto que os demais 76% participam

de programas de reciclagem de treinamento, independentemente da periodicidade verificada entre um e outro programa.

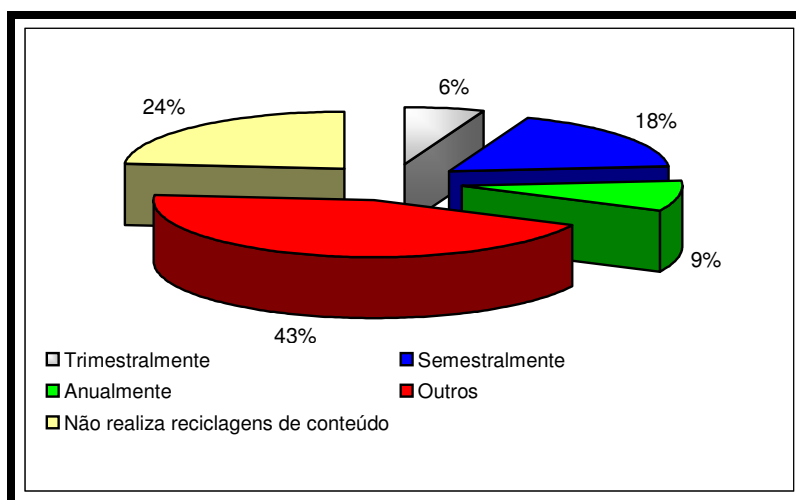


Gráfico 3 - Reciclagens de conteúdo dos programas de treinamento

Fonte: Os autores

A origem dos programas de treinamentos para empregados e se eles efetivamente ocorriam foi possível saber por meio da Questão 4. Com ele foi possível se detectar se os cursos preenchiam, de fato, a necessidade específica de cada departamento, se a organização adquiria pacotes prontos no mercado ou, ainda, se adaptavam programas de outras instituições ou seguiam tendências e modismos do mercado.

Segundo os dados coletados, 79% dos respondentes afirmaram que as necessidades específicas de cada departamento é que orientam a realização de programas de treinamento. Estes dados são seguidos por 15% dos respondentes, que acreditam que as instruções têm por base programas adaptados, 3% que apontam pacotes disponíveis no mercado e 3% tendências de mercado.

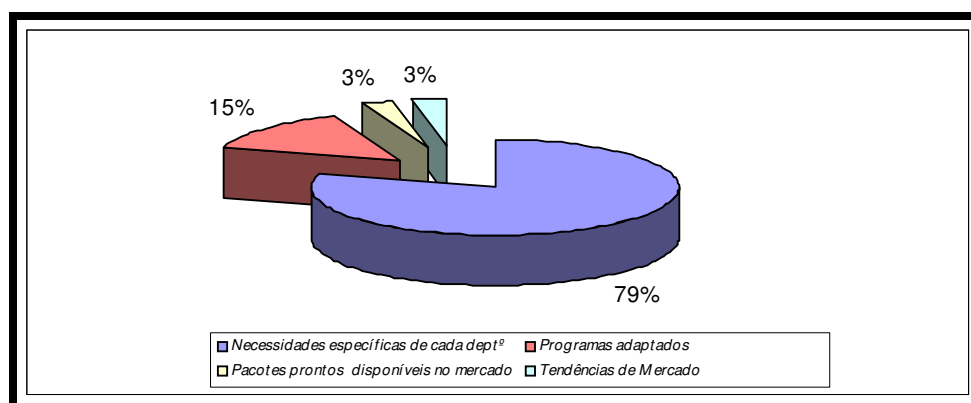


Gráfico 4 – Estruturação dos Programas de Treinamento

Fonte: Os autores

Como consequência da mudança visando o aperfeiçoamento de atendimento ao aluno foi enviado um questionário, no qual duas questões visavam identificar um possível processo de aprendizagem organizacional entre os funcionários da secretaria de graduação. Um dos fatores que mobilizaram essa tomada de atitude é que os alunos da faculdade encontravam-se insatisfeitos com o atendimento da secretaria de graduação, que freqüentemente acumulava filas com longo tempo de espera para a obtenção de uma resposta ou resolução de algum problema burocrático. Desejava-se não apenas que as filas desaparecessem como, ainda, que houvesse um maior conhecimento daqueles funcionários sobre todos os procedimentos inerentes à secretaria.

Por meio das respostas obtidas (dispostas no Quadro 2), constatou-se que as atitudes tomadas para que se efetivasse a referida mudança geraram aquisição de conhecimento e de idéias e possibilitaram aprendizagem de hábitos e habilidades. Também foi confirmada a presença de condicionamento emocional e de ansiedade, comportamentos associados à idéia de aprendizagem organizacional. Verificou-se a predominância do modelo do “behaviorismo” que, conforme mencionado, prega a ausência de punição.

Na pesquisa realizada ao término do programa de treinamento, 88% dos respondentes sentiam-se mais seguros e confiantes para desempenhar suas atividades e percebiam melhorias no desempenho das tarefas atribuídas. Já para 12%, não surtiu o mesmo efeito, tanto que responderam que não eram capazes de alcançar a mesma segurança e confiabilidade para o pleno desempenho de suas tarefas.

Com relação aos aspectos culturais da organização, 59% concordaram que a cultura da empresa é levada em consideração pelos responsáveis em transmitir novos conceitos aos funcionários, porém 27% discordaram parcialmente deste item e 15% não tinham opinião formada a respeito do assunto abordado.

Alguns autores vêem o aprendizado organizacional como processo que se desdobra no tempo e o vinculam à aquisição de conhecimento e à melhoria do desempenho, após o treinamento. Tanto que 97% dos respondentes, que afirmaram que melhoraram sua visão sobre os processos e rotinas além de suas responsabilidades, contra apenas 3% que acreditam não terem a capacidade de administrar e assumir responsabilidades, mesmo após um programa de treinamento.

Segundo Argyris e Schon (1996), o chamado “aprendizado de circuito duplo” é capaz de detectar erros, questionar seu próprio programa, bem como as políticas e objetivos que lhe dão sustentação, ou seja, possibilitam aos empregados um comportamento inovativo. Na pesquisa realizada, notou-se que 88% dos respondentes são capazes de tomar atitudes diferentes ou até mesmo de inovar, após o programa de treinamento, enquanto que apenas 12% da amostra consideram-se inaptos para inovar algo, ainda que incentivados por alguma forma de treinamento.

Segundo Quinn (1992), o valor da maioria dos produtos e serviços depende, principalmente, dos “fatores intangíveis baseados no conhecimento”. As respostas obtidas na pesquisa confirmaram que 95% dos respondentes comparecem a todos os eventos de treinamento, pois têm a certeza de que aprenderão novos conceitos que ajudarão na melhoria do desempenho no seu trabalho; apenas 5% não têm certeza e, portanto, deixam de comparecer aos treinamentos oferecidos.

Miles e Huberman (1994) definem aprendizado organizacional como “novas idéias” individuais refletidas nos elementos estruturais e resultados da organização em si. Nos questionários aplicados, constatou-se que para 64% da amostra, os últimos treinamentos que

participaram têm contribuído para gerar novas idéias; no entanto, 27% discordam totalmente desta afirmação e 9% declaram-se indiferentes com relação a esta variável pesquisada.

Garvin (1993) argumenta que novas idéias são essenciais para o desenvolvimento do aprendizado. A questão 12 aplicada no questionário tinha justamente o intuito de verificar se a gerência propiciava liberdade para que o funcionário colocasse essas novas idéias em prática. 50% dos pesquisados afirmam que não tiveram esse privilégio sendo que deste percentual, 24% discordava parcialmente e 26% totalmente, ou seja, os gestores, na opinião deles, não dão essa liberdade. Do total dos respondentes, 44% alega ser livre para criar enquanto que 35% concordam apenas em parte e finalmente 9% concordam totalmente. Apesar de termos metade dos respondentes discordando da questão, percebemos, diante das variáveis anteriores, que a gerência tende a se voltar para o lado da aprendizagem, aceitando as novas idéias.

Com relação à reação do aluno ao novo sistema de atendimento, os questionários indicaram que 74% dos alunos reagiram positivamente, ou seja, aprovaram o novo sistema integrado de atendimento, sendo que 18% não têm opinião formada a respeito do assunto e apenas 9% acreditavam que os alunos não gostaram do novo sistema. Prevalece, portanto, o entendimento de que a grande maioria dos alunos aprovou o sistema de atendimento integrado.

Segundo Argyris e Schon (1996) “a aprendizagem organizacional é um processo de detecção e correção de erros”. Os resultados da pesquisa mostram que, para 55% dos entrevistados, as chefias não aceitam naturalmente os erros. 41% da amostra entendem que os erros são aceitos naturalmente pelas chefias, sendo que, deste percentual, 35% concordam parcialmente e apenas 6% totalmente. Pelo que percebemos, a partir da coleta dos dados, a chefia tende a não aceitar erros. Entretanto, conforme ensinam referidos autores, as organizações que conseguem detectar erros e aprender com eles é que sustentam uma aprendizagem organizacional.

Quando questionados se as mudanças no atendimento da secretaria foram sugeridas pelos empregados, 47% da amostra discordaram, acreditando que as mesmas tinham sido impostas pela chefias e 38% concordam que houve participação dos empregados nas mudanças; sendo que 15% mostraram-se indiferentes à questão. 79% concordam que todos os processos de mudanças têm início obrigatoriamente com a decisão das chefias, enquanto que 15% discordam deste ponto de vista e 6% são indiferentes.

A organização que deseja lidar de forma dinâmica com as mudanças no ambiente precisa criar informação e conhecimento, não apenas processá-lo de forma eficiente, conforme Nonaka e Takeuchi (1997). Na pesquisa conduzida para o presente trabalho, 41% discordam que a opinião dos empregados é ouvida pelos superiores quando é realizada alguma mudança; já 47% acreditam que elas são ouvidas, enquanto que 12% não têm opinião formada.

Outro tema abordado foi se as idéias e sugestões são ouvidas e levadas adiante pela chefia para possíveis execução e aplicação, 44% concordam que são aceitas, mas 38% discordam da afirmação e 18% são indiferentes. Pelas respostas, nota-se que a organização tende a manter seu foco no aprendizado cognitivo que, apesar de bastante confiável, é demorado uma vez que requer prática e predisposição a ser temporariamente incorporado. A tabela a seguir ilustra estes dados:

Tabela 1 – Questões 5 a 19 – Resultados obtidos

Questões	Discordo Totalmente	Discordo em Parte	em	Indiferente	Concordo em Parte	em	Concordo Totalmente
5	6%	6%	6%	0%	47%	47%	41%
6	0%	12%	12%	0%	53%	53%	35%
7	9%	18%	18%	15%	38%	38%	21%
8	0%	3%	3%	0%	29%	29%	68%
9	6%	6%	6%	0%	32%	32%	56%
10	3%	0%	0%	3%	21%	21%	74%
11	6%	21%	21%	9%	29%	29%	35%
12	26%	24%	24%	6%	35%	35%	9%
13	0%	9%	9%	18%	50%	50%	24%
14	26%	29%	29%	3%	35%	35%	6%
15	35%	12%	12%	15%	29%	29%	9%
16	6%	9%	9%	6%	38%	38%	41%
17	12%	29%	29%	12%	38%	38%	9%
18	9%	29%	29%	18%	32%	32%	12%
19	9%	29%	29%	18%	32%	32%	12%

Fonte: Os autores

4 CONCLUSÃO

A partir dos resultados da pesquisa, verificou-se que na secretaria de graduação da Instituição de Ensino Superior (IES), o processo de mudança do atendimento aos alunos desenvolveu-se em clima de aprendizagem organizacional.

Desde então, a organização vem investindo em treinamentos e tende a dar mais liberdade de expressão aos funcionários, principalmente em relação às idéias inovadoras que visam aprimorar o atendimento ao aluno. Segundo os próprios empregados há uma tendência de que todo trabalho seja realizado em benefício do seu maior ativo, entendido como a soma do fator humano, seja ele interno (funcionários) ou externo (alunos).

Pelo atual sistema de atendimento da secretaria de graduação, o atendente deve ter conhecimentos de todas as rotinas que envolvem desde do financeiro até a vida acadêmica do mesmo, em detrimento do que ocorria no passado, quando o funcionário mantinha especialização sobre um assunto específico no atendimento. Portanto, o próprio foco no atendimento multidisciplinar tratou de garantir aos empregados a aquisição de novos conhecimentos, com a possibilidade de idéias inovadoras, uma vez que lhes amplia a gama de informações, condição imprescindível para que se efetive a aprendizagem organizacional.

Entretanto, para garantir a manutenção deste aprendizado, a organização deve ser mais tolerante a erros e procurar detectá-los, aprendendo com eles ao invés de punir os empregados cada vez que agem inadequadamente. Diante da possibilidade de um novo processo de mudança, a organização deve perceber que toda a área ou departamento afetado deve ser envolvido na busca de melhores resultados, substituindo gradualmente a imposição de vontade da chefia para os subordinados. A organização deve permitir, e até mesmo incentivar, sugestões e opiniões dos empregados, possibilitando, segundo a revisão bibliográfica realizada nos capítulos anteriores, que diferentes pontos de vista sejam ouvidos.

5 RECOMENDAÇÕES

O presente estudo teve seu foco apenas do departamento de secretaria de graduação da instituição estudada, não tendo a pretensão de ser indicador de verdade absoluta para as demais áreas da empresa ou de interferir em empresas do mesmo setor e de outros segmentos no mercado.

Verificou-se, por meio deste trabalho, que os processos de mudanças não podem ser determinados apenas pelas chefias e que os funcionários devem ser envolvidos ao expor suas idéias e com maior responsabilidade, auxiliar a empresa na obtenção de melhores resultados.

Outros estudos seriam oportunos no aprofundamento do tema para o estudo de caso realizado, como, por exemplo, o levantamento de dados da percepção dos próprios alunos quanto à modificação ocorrida no atendimento dos empregados da secretaria. Tal empreitada poderia verificar os resultados de um processo de aprendizagem percebidos pelo público de uma dada organização, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ARGYRIS, C.; SCHÖN, D.A. *Organizational learning II: theory and practice*. 1 st. Reading: Addison-Wesley, 1996. 305 p.

DRUCKER, P.F. The new productivity challenge. *Harvard Business Review*, New York, v. 69, n. 6, p. 69-79, nov./dec. 1991.

DUNCAN, R.; WEIS, A. Organizational learning. *Research in Organizational Behavior*, Berkeley, v. 1, n. 2, p. 75-123, 1979.

FISCHER, R. M. O círculo do poder: as práticas invisíveis de sujeição nas organizações complexas. In: FLEURY, M.T.L.; FISCHER, R.M. *Cultura e poder nas organizações*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GARVIN, D. Building a learning organization. *Harvard Business Review*, New York, v. 71, n. 4, p. 78-91, jul./ago. 1993.

MILES, M.B.; HUBERMAN, M.A. *Qualitative data analysis*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage, 1994. 338 p.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. *Criação de conhecimento nas empresas: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. 1 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. 358 p.

OLIVEIRA JUNIOR, M.M. Competências essenciais e conhecimento na empresa. In: FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JUNIOR, M.M. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PAVLOV, I.P. *Lectures on conditioned reflexes*. 1. ed. New York: Liveright, 1928.

POLANYI, M. *The tacit dimension*. 1. ed. Magnolia: Peter Smith Publishers, 1983.

Processo de aprendizagem organizacional - estudo de caso na secretaria de uma Instituição de Ensino Superior (IES)

QUINN, J.B. *Intelligent enterprise: a knowledge and service based paradigm for industry*. 1 st. New York: Free Press, 1992.

SANCHEZ, R.; HEENE, A. *Strategic learning and knowledge management*. 1 ed. West Sussex: John Wiley, 1997. 252 p.

SCHEIN, E. H. How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room. *Sloan Management Review*, Cambridge, v. 34, p. 85-92, Winter 1993.

SENGE, P.M. *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização de aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Best Seller, 1990.

SPENDER, J.C. Gerenciamento de sistemas de conhecimento. In: FLEURY, M.T.L.; OLIVEIRA JUNIOR, M.M. *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

TODD, J.T.; MORRIS, E.K. (Eds.). *Modern perspectives on B.F. Skinner and contemporary behaviorism*. 1 st. Westport: Greenwood Press, 1995. 312 p.

TOFFLER, A. *Powershift: as mudanças do poder*. 1 ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.

WINTER, S. G. Culture and organizational learning. In: COHEN, M. D.; SPROULL, L. S. (ed.). *Organizational learning*. 1 st. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995. p. 430-459.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. 205 p.

ORGANIZATIONAL LEARNING PROCESS – A CASE STUDY IN THE OFFICE OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS (HEI)

ABSTRACT

More and more institutions, subject to the fast rate of transformations of any nature in the external environment, perceive the ephemerality of eventual success in the past and they worry about the possibility of losing their competitive condition in the market. Thus, it becomes the core question of knowledge that must be discussed in its human and social character, able to find the answers to the inquiries about the most propitious conditions for the continuous creation, diffusion and incorporation of knowledge in the products, services and organizational systems in a general way. The present article deals with the organizational apprenticeship, here understood as the way through which knowledge is interpreted and generates the human action, then under the perspective that apprenticeship must be seen as a dynamic phenomenon, which depends not only on the context but mainly on the own involved persons. For the verification of this dynamics, the change which occurred to make the service to students in a Higher Education Institutions more efficient was analyzed, subjecting the functionaries to an indispensable apprenticeship process.

Keywords: Higher Education; Organizational apprenticeship.

Data do recebimento do artigo: 17/05/2003

Data do aceite de publicação: 20/07/2003