

Situação: O preprint não foi submetido para publicação

Diagnosticando estruturas e capacitações de aprendizagem de uma Universidade Pública do Nordeste do Brasil

Elisabeth Loiola, Edgar Assis Neto, Paulo Figueiredo, Jair Sampaio Soares Junior

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2517>

Submetido em: 2021-06-21

Postado em: 2021-07-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

Diagnosticando Estruturas e Capacitações de Aprendizagem de uma Universidade Pública do Nordeste do Brasil

Elisabeth Loiola

Escola de Administração da UFBA

Edgar Assis Neto

Escola de Administração da UFBA

Paulo Figueiredo

Escola de Administração da UFBA

Jair Sampaio Soares Junior

Escola de Administração da UFBA

Resumo

Objetiva-se diagnosticar estruturas e capacitações de Organizações de Aprendizagem (OA) em uma Instituição de Ensino Superior (IES) federal, pública e de grande porte, do Nordeste do Brasil, para promovê-las e melhorar seu desempenho e de seus servidores. A pesquisa quantitativa, do tipo survey com amostra não aleatória, usa o *Dimensions of Learning Organization Questionnaire – DLOQ*, e a qualitativa realiza-se por análise documental. A análise documental temática contextualiza a IES nordestina no setor educacional no mundo e no Brasil. Do total de 7638 questionários enviados aos servidores, 403 retornam e 378 são válidos. Analisam-se os dados de forma global e entre docentes e servidores técnico-administrativos, e calculam-se as correlações intra e inter fatores do DLOQ. A IES apresenta fragilidades em estruturas e capacitações de OA em nível individual e, mais fortemente, de grupo e organizacional. Estruturas e capacitações de aprendizagem do nível individual correlacionam-se mais fortemente com as do nível grupal e as deste último nível com as de nível organizacional. Docentes avaliam melhor as estruturas e capacitações em aprendizagem do que os servidores técnico-administrativos. O conjunto de resultados sinaliza que a cadeia de interinfluência dos fatores de OA da IES não está ativada em todo o seu potencial positivo e que os pesquisados não reconhecem a IES como organização de aprendizagem. Dedicando um olhar contextualizado e aberto a capturar diferenças internas às IES como organizações de aprendizagem e focando na cadeia de interinfluência de fatores de AO, a pesquisa ressalta aspectos não triviais em artigos sobre OA.

Palavras-Chave: Organizações de Aprendizagem, Estruturas e Capacitações de Aprendizagem, DLOQ, Instituições de Ensino Superior (IES)

Diagnosing Learning Structures and Learning Capacity in a Public University from Northeastern Brazil

Abstract

The objective of this study is to diagnose structures and capabilities of Learning Organizations (LO) in a large, public, Federal Higher Education Institution (HEI) in the Northeast of Brazil, in order to promote them and improve their performance and that of their employees. The quantitative research, of the survey type with a non-random sample, uses the Dimensions of Learning Organization Questionnaire - DLOQ, and the qualitative research is carried out by documentary analysis. The thematic documentary analysis allows us to contextualize the northeastern HEI in the educational sector in the world and in Brazil. Of the total of 7638

questionnaires sent to the employees, 403 were returned and 378 were valid. The data are analyzed globally and among professors and technical-administrative workers, and the DLOQ's intra and inter-factor correlations are calculated. The HEI shows weaknesses in LO structures and capabilities at the individual and, more strongly, group and organizational levels. Individual-level learning structures and capabilities correlate more strongly with those at the group level and the latter with those at the organizational level. Teachers evaluate learning structures and capabilities better than technical-administrative employees. The results indicate that the interinfluence chain of the HEI's OA factors is not activated in all its positive potential and that those surveyed do not recognize the HEI as a learning organization. By devoting a contextualized and open-minded look at capturing differences internal to the HEIs as learning organizations and focusing on the interinfluence chain of OA factors, the research highlights non-trivial aspects in articles on OA.

Keywords: Learning Organizations, Learning Structures and Learning Capacities, DLOQ, Higher Education Institution (HEI)

Diagnosticando las Estructuras y Capacidades de Aprendizaje en una Gran Institución de Educación Superior (IES) Pública del Nordeste de Brasil

Resumen

Buscase diagnosticar las estructuras y capacidades de la OA en una gran Institución de Educación Superior (IES) pública y federal del Nordeste de Brasil, con el fin de promoverlas y mejorar su desempeño y de sus empleados. La investigación cuantitativa, del tipo encuesta con una muestra no aleatoria, utiliza el Cuestionario de Dimensiones de la Organización de Aprendizaje - DLOQ, y la análisis documental para contextualizar la IES nordestina en el sector de la enseñanza. De los 7638 cuestionarios enviados a los empleados, 403 fueron devueltos y 378 fueron validados. Los datos fueron analizados globalmente, y entre profesores y trabajadores técnico-administrativos. Las correlaciones intra e inter factoriales del DLOQ son calculadas. La IES muestra debilidades en las estructuras y capacidades de la OA a nivel individual y, con mayor intensidad, a nivel grupal y organizativo. Las estructuras y capacidades de aprendizaje a nivel individual se correlacionan más fuertemente con las de nivel grupal y éstas últimas con las de nivel organizativo. Los profesores evalúan mejor las estructuras y capacidades de aprendizaje que los empleados técnico-administrativos. Los resultados indican que la cadena de interinfluencia de los factores OA de la IES no se activa en todo su potencial positivo y que los encuestados no la reconocen como una OA. Una mirada contextualizada y abierta evidencia las diferencias internas de las IES. Al centrarse en la cadena de interinfluencia de los factores de la OA, la investigación pone de manifiesto aspectos no triviales en los artículos sobre OA.

Palabras-chave: Organizaciones de Aprendizaje, Institución de Educación Superior (IES), Estructuras y Capacidades de Aprendizaje, DLOQ,

1 INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva diagnosticar estruturas e capacidades de Organizações de Aprendizagem (OA) em uma Instituição de Ensino Superior (IES) federal, pública e de grande porte, do Nordeste do Brasil, para promovê-las e melhorar seu desempenho e de seus servidores.

Teóricos e praticantes de desenvolvimento organizacional creditam desempenhos excepcionais e sustentáveis às OA (Watkins, & Dirani, 2013; Mitic *et al.*, 2017; Pokharel, & Choi, 2015; Kim *et al.*, 2017; Voolaid, & Ehrlich, 2017; Abu-Tineh, 2011; Dirani, 2009; Egan *et al.*, 2004; Joo, & Shim, 2010). Genericamente, OA corresponde a um tipo de organização que prioriza estruturas e capacitações de aprendizagem individual, grupal e organizacional, visando a melhoria de desempenho (Watkins, & Dirani, 2013).

A potencialização de estruturas, capacitações e resultados de aprendizagem pode, no entanto, servir tanto como ferramentas a serviço de aprendizagens positivas ou negativas, a depender da correlação entre forças de sinais contrários sempre presentes nas organizações. (Marsick, & Watkins, 1999). Não é por acaso que organizações emitem sinais dúbios em relação à aprendizagem. Incentivam a experimentação, mas não toleram erros. Status e poder, também, variam entre seus trabalhadores. Como muitos são pilares para as poucas estrelas, “o mundo é menos certo e menos dourado” para a maioria deles (Marsick, & Watkins, 1999, p. 208).

Estudiosos e praticantes do campo de OA negligenciam, contudo, que aprendizagens individuais, grupais e organizacionais podem não ser boas para o trabalhador, para seu grupo de trabalho e mesmo para a organização ou seu país e comunidade (Marsick, & Watkins, 1999; Santa, 2015). Negligenciam também o papel dos conflitos (Santa, 2015). Nesse campo de pesquisa contestado, verificam-se ainda fragmentação metodológica, escassez de trabalhos com bases, teórica e metodológica, robustas, e baixa acumulação de conhecimento (Santa, 2015; Örténblad, 2018; Field, 2019). Como resultado, 25 anos após o lançamento do célebre livro de Peter Senge, o campo de OA é diagnosticado como ambíguo, vago, fragmentado, com produções que violam a propriedade de previsão e que veiculam uma visão sempre positiva e neutra de OA (Santa, 2015). Pesquisas sobre organizações de ensino – básico, médio e superior – como organização de aprendizagem, em especial, concorrem para agravar o quadro geral antes traçado, pouco se verificando avanços práticos (Field, 2019; Kools *et al.*, 2020; Örténblad, 2018; Örténblad, & Koris, 2014).

Ainda com foco em organizações de ensino como OA, modelos de análise mais difundidos pouco captam suas especificidades, a natureza compartilhada de sua aprendizagem e, especialmente, sua missão social (Field, 2019; Örténblad, & Koris, 2014). Além disso, as pesquisas sobre universidades como OA são escassas, sobretudo aquelas com foco em fatores de seus ambientes internos e externos que influenciam o desempenho (Örténblad, & Koris, 2014; Voolaid, & Ehrlich, 2017). Também se mostra ausente uma visão de organização na qual os conflitos sejam objetos de gestão e não de solução.

Em função do estado do campo de OA, dúvidas sobre a aplicabilidade desse conceito manifestam-se com certa regularidade (Eijkman, 2011; Doyle, & Johnson, 2019). Sugere-se o abandono do conceito de OA (Grieves, 2008) ou pergunta-se se o mesmo ainda está vivo (Pedler, & Burgoyne, 2017), devido à grande incerteza ambiental atual (Doyle, & Johnson, 2019). E, especialmente em relação a instituições de ensino, propõe-se que seus líderes não deem atenção a projetos para torna-las OA (Field, 2016).

Apesar desse tom reticente, pesquisas sobre OA avançam em números e em diferentes continentes, países e tipos de organizações, a partir de múltiplos métodos e abordagens, mostrando que OA é um fenômeno global e atual (Santa, 2015; Örténblad, 2018; Örténblad, & Koris, 2014). Em paralelo, avançam medidas de OA (Goh, 2019), decrescem artigos meramente teóricos e aumentam artigos empíricos (Tuggle, 2016), principalmente estudos de caso, enquanto as perguntas de pesquisa mais promissoras são: o que é OA e quais são seus níveis? O quão efetiva OA é? Quais fatores contextuais influenciam OA? (Bui, & Baruch, 2012; Tuggle, 2016).

Hegemonizado ainda pelo modelo de Senge (1990), o campo de pesquisa e intervenção em OA encontra, desde final dos anos 1990 e início dos anos 2000 maior delimitação conceitual

e de métodos de procedimento (Doyle, & Johnson, 2019), como fruto do surgimento de outros modelos e de tentativas de quantificação do modelo de Senge (1990, 2017) (Bui, & Baruch, 2010, 2012). No conjunto de modelos de OA, destaca-se a rápida difusão do de Watkins e Marsick (1996) e de Marsick e Watkins (1999, 2003), em particular. Esse modelo parte de uma perspectiva cultural de OA (Watkins, & Kim, 2018) e é operacionalizado no *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire* – DLOQ (Marsick, & Watkins, 2003; Kim *et al.*, 2015).

Localizando-se neste campo fragmentado, ambíguo, mas promissor, este trabalho abraça a abordagem e método de coleta de informações de Watkins e Marsick (1996), e de Marsick e Watkins (1999, 2003), já relativamente consagrados por sua capacidade de elidir muitos dos problemas em pesquisas com foco em OA, antes referidos. Seu objeto empírico é uma IES pública brasileira, que, como todas as outras IES, vivencia mudanças em seus marcos regulatórios mundialmente, privilegiando lógicas de funcionamento orientadas ao mercado e crescente padronização de indicadores de desempenho (publicações e internacionalização, por exemplo), em detrimento da noção de excelência acadêmica, secundarizando sua missão social, como documentado em estudos sobre IES na Lituânia, no Vietnã, no Reino Unido e no Brasil (Leisyte, Vilkas, Staniskiene, & Zostautiene, 2017; Bui, Ituma, & Antonacopoulou, 2013; OCDE, 2018).

Em paralelo, desde a assunção ao poder de um grupo político anti-intelectualista de direita (McLaren, 2020; Peters, 2019) e ultradireitista (Santos, & Tanscheit, 2019), em 2019, as IES federais brasileiras são atacadas de forma sistêmica por cortes orçamentários e de bolsas, e por medidas de afronta à autonomia universitária e à política de cotas. Os problemas dessas IES magnificam-se com a decretação da pandemia da Covid-19 pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em março de 2020. As IES federais brasileiras têm atuado em conjunto, via Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), para enfrentar, de forma coesa, esse novo cenário político.

Os eventos mencionados amplificam os desafios, ameaçam a sobrevivência e geram possibilidades de retrocessos em boas práticas duramente conquistadas pelas IES federais, seus trabalhadores e alunos. Nesse contexto, a postulação de Marsick e Watkins (1999), de mais de 20 anos atrás, sobre o potencial do conceito de OA para melhoria de desempenho soa atual e merece lugar de destaque em agendas de estudiosos dessas organizações. Também a indicação dessas mesmas autoras de abordagem cruzada entre aprendizagem organizacional (AO) e OA ganha impulso renovado para trabalhos empíricos porque promovem maior delimitação conceitual, favorecendo a identificação de meios para aprimorar a transformação de aprendizado individual (AI) em AO, o que é vital para evolução das organizações como OA. Trabalhos conduzidos a partir dessas lógicas podem contribuir para que as IES se fortaleçam, ampliem a qualidade dos serviços oferecidos e cumpram sua missão social.

O artigo parte desta introdução, que procura delinear o campo de pesquisa, abordagens, o contexto e o método, justificando-os. Continua com a discussão teórica para aprofundar e demonstrar a pertinência e robustez do modelo escolhido, seguindo-se as questões de método: contextualização da problemática com base na teoria e em peculiaridades dos marcos regulatórios do ensino superior, no mundo e no Brasil, e em características da IES pesquisada, fundamentando o problema de pesquisa e hipóteses e prossegue-se com a apresentação das escolhas de tipo de pesquisa, procedimentos e análise dos dados. As duas últimas seções encerram a descrição e análise dos resultados com o teste das hipóteses. Nas conclusões, faz-se um balanço do alcance dos objetivos e do teste das hipóteses e apresentam-se implicações práticas e teóricas do trabalho de pesquisa, seus limites e agenda de futuro.

2 ORGANIZAÇÕES DE APRENDIZAGEM (OA): ABORDAGENS, NÍVEIS E MEDIDAS

O comportamento humano envolve um somatório integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHAs). Essas competências variam de pessoa a pessoa, mas a proficiência é possível por estudo e prática, isto é, por aprendizagem individual. As organizações só aprendem por meio de indivíduos que aprendem. “A aprendizagem individual (AI) não garante a aprendizagem organizacional (AO). Entretanto, sem ela, AO não ocorre” (Senge, 2017, p. 209). Essa relação e diferenciação entre AO e AI encontra-se também em Argyris e Schon (1978).

O grau de domínio das cinco disciplinas básicas senagianas– domínio pessoal, modelos mentais, aprendizagem em equipe, visão compartilhada e pensamento sistêmico (Tabela 1) – distinguem as OA de organizações autoritárias e controladoras (Senge, 1990, 2017). Dessa forma, embora não aprenda como os indivíduos, OA podem mobilizar capacitações e incorporar estruturas adequadas aos processos de aprendizagem de seus trabalhadores e à conversão dessas aprendizagens individuais em AO (Popper, & Lipshitz, 1998; Basten, & Haamann, 2018), cumprindo-se o ideário de OA.

Embora dominante no campo de pesquisa com enfoque em OA, o modelo de Senge (1990, 2017) tem sido alvo de muitas críticas pelo subjetivismo e insuficiências de suas dimensões, que tornam sua operacionalização difícil. Iniciativas para torna-lo testável, como as de Bui e Baruch (2010, 2012) e de Kiedrowski (2006), ainda são raras e pouco replicadas.

O modelo de OA para IES, fundamentado em Senge (1990, 2017), e proposto e testado por Bui e Baruch (2010, 2012), relaciona, por meio de hipóteses, variáveis antecedentes – competências, visão e valores individuais, AI, cultura organizacional, treinamento e desenvolvimento (T&D), liderança e comprometimento de equipes, dentre outros –, as cinco disciplinas de Senge (1990, 2017) e resultados esperados – planejamento estratégico, desempenho em ensino e em pesquisa, e compartilhamento de conhecimentos, por exemplo. As hipóteses que compõem este modelo ligando antecedentes, as cinco disciplinas e consequentes encontram-se na tabela 1.

Tabela 1 – Hipótese do Modelo de Bui e Baruch (2010, 2012)

1. Valores pessoais, visão pessoal, motivação, AI e T&D associam-se positivamente com domínio pessoal (p.519).
2. Comprometimento organizacional, liderança e cultura organizacional associam-se positivamente com modelos mentais (p. 519).
3. Comprometimento da equipe liderança, metas, T&D, cultura organizacional e AI associam-se positivamente com aprendizagem em equipe (p.520).
4. Visão pessoal, valores pessoais, liderança e cultura organizacional associam-se positivamente com visão compartilhada (p. 520)
5. Competências, liderança, cultura organizacional e aprendizagem em equipe associam-se positivamente com pensamento sistêmico (p.521).
6. As cinco disciplinas associam-se positivamente com desempenho individual, compartilhamento de conhecimento, autoeficácia, balanço vida-trabalho e planejamento estratégico (p.521).
7. As cinco disciplinas medeiam a relação entre antecedentes e resultados (p.521).
8. Os componentes do modelo de aprendizagem organizacional apresentam maiores escores no Reino Unido que no Vietnã (p.522).

Fonte: Bui, & Baruch (2012).

Definindo OA como a organização que se mostra apta a aprender e a mudar continuamente, removendo barreiras à aprendizagem, Watkins e Marsick (1996, 1999) e Marsick e Watkins (2003) desenvolvem uma abordagem de OA fortemente associada ao conceito de AO de Argyris e Schön (1978). Tal definição captura o princípio, mas não é operacional (Yang *et al.*, 2004), mostrando-se ainda vaga.

Aumentando a clareza conceitual e possibilidades de replicação dos resultados das pesquisas empíricas, mais recentemente, Watkins e Kim (2018) definem OA como organizações que possuem estruturas e capacitações voltadas para aprendizagem, nos níveis individual, grupal e organizacional, isto é, meios pelos quais AI transforma-se em AO. Essa última definição associa a institucionalização de resultados de AI em políticas, artefatos, práticas laborais compartilhadas e produtos, assim como o compartilhamento e difusão na organização de capacitações para aprender à AO. Assim, capacitações e estruturas de aprendizagem são pontes que ligam AO à OA (Popper, & Lipshitz, 1998).

Consistentemente com formulações de Argyris e Schön (1978), a perspectiva de OA de Watkins e Marsick, (1996), e de Marsick e Watkins (1999, 2003) considera AO como interativa, contextualizada, multinível e informal mais do que formal e a necessidade de tornar explícito o conhecimento tácito (Watkins, & O’Neil, 2013). Enfatiza mais o diagnóstico que a prescrição, a cultura mais que a estratégia, a construção de infraestruturas e capacidades com focos em aprendizagens mais que o treinamento formal, e a visão ampla e profunda da mudança organizacional mais do que o papel exclusivo dos líderes (Watkins, & Kim, 2018). Todas essas especificidades emergem da análise dos fatores e itens do *Dimensions of a Learning Organization Questionnaire* – DLOQ, desenvolvido por Watkins e Marsick (1996) e de Marsick e Watkins (1999, 2003).

Composto-se de sete fatores e 55 itens (43 referentes à aprendizagem e 12 ligados ao desempenho), o DLOQ de Watkins e Marsick (1996) e de Marsick e Watkins (1999, 2003) operacionaliza o conceito de OA em estruturas e comportamentos (capacitações) observáveis, nos níveis individual, de grupo e organizacional. Seus primeiros testes com evidências de validação ocorrem entre 2003 (Yang, 2003) e 2004 (Yang *et al.*, 2004). Yang (2003) propõe uma versão simplificada, o DLOQ-A, de 21 itens, distribuídos nos sete fatores da versão completa.

Nas palavras de Watkins e Marsick, em entrevista a Sidani e Reese (2018, p 200), “Onde [nossa definição evolui] é no foco maior em criar uma cultura de aprendizado do que em comportamentos específicos ou "imperativos de ação". As autoras fazem essa afirmação referindo-se às formulações de Senge (1990), Goh (1998) e Garvin (1993), mais focadas no aprendizado em nível gerencial. Posição equivalente encontra-se em outras publicações (Marsick, & Watkins, 2003; Watkins O’Neil, 2013; Watkins, & Kim, 2018). Apesar da resistência das autoras mencionadas, a tabela 2 apresenta um esforço de equivalência entre as dimensões do modelo de Senge (1990, 2017) e fatores e itens do DLOQ-A.

Tabela 2 - Relação entre as Cinco Disciplinas e os Sete Fatores e 21 Itens do DLOQ-A por nível

Níveis de aprendizagem	Disciplinas da organização de aprendizagem (Senge, 1990, 2017)	Fatores do DLOQ (Marsic, & Watkins, 2003)	Itens do DLOQ-A por Fator (Yang, 2003)
Individual	<p>Domínio Pessoal: compreende autoconhecimento e desenvolvimento de paciência e concentração de energias para ver a realidade objetivamente.</p> <p>Modelos Mentais: pressupostos, generalizações ou mesmo imagens que influenciam a forma de ver e agir no mundo.</p>	<p>Oportunidades para Aprendizagem Contínua (OAC): oportunidades de aprendizagem no trabalho promovidos com foco na educação continuada e crescimento (p.139).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Na organização, as pessoas se ajudam a aprender (OAC1). 2. A organização libera o servidor para aprender (OAC2). 3. As pessoas são recompensadas quando aprendem (OAC3).
		<p>Questionamento e Diálogo (QD): a cultura organizacional incentiva o questionamento, o feedback e a experimentação (p.139).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. As pessoas dão feedback aberto e honesto umas às outras (QD1). 2. Na organização, quando as pessoas dão sua opinião, também perguntam o que os outros pensam (QD2). 3. As pessoas desenvolvem confiança nos outros (QD3).
Gruppal	<p>Aprendizagem em Equipe: troca e equilíbrio entre os envolvidos no aprender .</p>	<p>Colaboração e Aprendizagem em Equipe (CAE): o trabalho organiza-se para que os grupos acessem diferentes modos de pensar, aprendam e trabalhem em conjunto e a colaboração é valorizada e premiada (p. 139).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. As Equipes e grupos de trabalho da organização têm liberdade para discutir suas metas conforme as suas necessidades (CAE1). 2. As equipes avaliam sua conduta com base nos resultados das discussões em grupo ou nos dados coletados (CAE2). 3. As equipes acreditam que a organização seguirá suas recomendações (CAE3).

Organizacional	<p>Visão Compartilhada: as pessoas compartilham identidade e senso de destino comuns.</p> <p>Pensamento Sistêmico: fusão das disciplinas anteriores em corpo coerente de teoria e prática.</p>	<p>Sistemas para Capturar e Compartilhar a Aprendizagem (SCA): sistemas tecnológicos de alta e baixa complexidade para compartilhamento de aprendizagem integrados ao trabalho, mantidos atualizados e de acesso incentivado (p.139).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.A organização usa sistemas para medir a diferença entre o desempenho atual e o desempenho esperado (SCA1). 2. A organização disponibiliza o que aprendeu com os erros para todos os funcionários (SCA2). 3. A organização mede os resultados do tempo e investimento usados para treinamento (SCA3).
		<p>Delegação de Poder e Responsabilidade (DPR): trabalhadores são incentivadas a formar e implementar visão compartilhada; aproximação entre responsabilidade e poder de decisão de tal forma que as pessoas se motivam a aprender o que têm de fazer (Marsic, & Watkins, 2003, p.139).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.A organização reconhece as pessoas por suas iniciativas (DPR1). 2. A organização permite às pessoas o controle sobre os recursos de que precisam para realizar seu trabalho (DRP2). 3. A organização apoia as pessoas que assumem riscos calculados (DPR3).

		<p>Desenvolvimento Visão Sistêmica (DVS): trabalhadores são ajudados a perceber o efeito de seu trabalho para a organização e a analisar o ambiente, usando as informações para ajustar suas práticas; a organização liga-se à comunidade (p.139).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.A organização encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global. (DVS1). 2. A organização trabalha em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades mútuas (DVS2). 3. As pessoas são estimuladas a obter respostas de outras partes da organização quando precisam resolver problemas. (DVS3).
		<p>Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem (ELA): líderes usam estrategicamente a aprendizagem com foco nos resultados (p.139).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.Os gestores orientam e treinam seus subordinados (ELA1). 2. Os gestores procuram constantemente oportunidades de aprendizagem (ELA2). 3. Os gestores garantem que as ações organizacionais são consistentes com os valores da organização (ELA3).

Fonte: elaboração própria com base em análise dos estudos de Senge (1990, 2017), de Marsick, & Watkins (2003) e Yang (2003).

Com a ideia de fluxo prevalecendo sobre a de estoque, o DLOQ combina capacitações (pessoas) e estruturas (tangíveis e intangíveis) de aprendizagem, sugerindo a existência de uma cadeia de interinfluência entre os diferentes níveis de OA. Colaboração e Aprendizagem em Equipe (CAE), em nível grupal, é o elo da cadeia que potencializa os fluxos de OA (Akram *et al.*, 2013; Dirani, 2013; Kim *et al.*, 2015; Pokharel, & Cho, 2015; Voolaid, & Ehrlich, 2017; Mitic *et al.*, 2017; Watkins, & Dirani, 2013). A ideia de fluxo de interinfluências é consistente com a postulação de Argyris e Schon (1978) e de Senge (1990, 2017) de que AO é diferente de AI, embora sejam interdependentes. Por exemplo, nos fatores de nível individual, itens referem-se à ajuda mútua, à liberação para aprender e à recompensa ao trabalhador e ao feedback. No nível grupal, o foco dos itens dirige-se à liberdade e autonomia dos grupos de trabalho, autoavaliação e crenças na aplicação das recomendações da equipe pela organização. No nível organizacional, os itens tentam capturar capacitações dos líderes organizacionais para escuta, estímulo, reconhecimento de méritos e avaliação de desempenho. Também focam o incentivo à formação e implementação de visão compartilhada, aproximando responsabilidade e poder de decisão para motiva-los a aprender, parcerias de trabalho com a comunidade externa e incentivo à busca de conhecimento interno, assim como a detecção de adoção de tecnologias de baixa e alta complexidade para compartilhamento de aprendizagens. (Tabela 2).

Conforme os dados das tabelas 1 e 2, verifica-se uma equivalência relativa entre as dimensões do modelo de Senge (1990, 2017), conforme operacionalização de Bui e Baruch (2010, 2012), e os fatores e itens do DLOQ-A. A maior lacuna refere-se ao fator modelos mentais de Senge (1990, 2017), que não encontra uma correspondência direta com fatores e itens do DLOQ-A. No entanto, estão nominados nesse último instrumento muitos aspectos que concorrem para a internalização e modificação de modelos mentais, a exemplo de: Oportunidades de Aprendizagem Contínua (OAC), Colaboração e Aprendizagem em Equipe (CAE), Confiança Mútua, dentre outros, o que converge com os elementos da tabela 1.

A descrição dos fatores e itens mostra também que questionamento e diálogo, fator de nível individual, e escuta, visão compartilhada, parcerias externas e tecnologias de alta e de baixa complexidades para apoiar o compartilhamento de aprendizagens, situados em nível organizacional, são cruciais ao processo de construção de uma OA. Essa descrição revela ainda que fatores e respectivos itens, assim como a cadeia de interinfluência, podem ser avaliados por funcionários, professores, estudantes (*proxy* dos stakeholders sociais), permitindo ademais evidenciar que OA é um constructo aberto, alinhado com a ideia de “*questioning-listening-encouraging-learning bureaucracy*” (QLELB) e com a missão social das IES, conforme proposto por Örténblad e Koris (2014, p.205).

Usado, até 2018, em 74 artigos – dos quais a maioria (39) utiliza sua versão completa, 26 usam a versão de 21 itens e nove desenvolvem-se com base na versão unidimensional de sete itens (Watkins, & Kim, 2018) –, o DLOQ reúne evidências de validação em diferentes países, culturas, setores e por tipos de respondentes (Kim *et al.*, 2017; Song *et al.*, 2009; Yang *et al.*, 2004; Watkins, & Dirani, 2013; Watkins, & Kim, 2018). Sua versão de 21 itens (DLOQ-A), em particular, apresenta características psicométricas equivalentes às da versão completa (Watkins, & Kim, 2018; Yang, 2003; Yang *et al.*, 2004), embora haja relatos de multicolinearidade em relação à medida completa (Kim *et al.*, 2015; Meneses *et al.*, 2011). No Brasil, o DLOQ-A se mostra medida mais robusta que a versão completa (Meneses *et al.*, 2011).

Pesquisas com base no DLOQ corroboram relações entre OA e desempenho das organizações (Watkins, & Dirani, 2013; Mitic *et al.*, 2017; Pokharel, & Choi, 2015; Kim *et al.*, 2017; Voolaid, & Ehrlich, 2017), OA e carreiras (Abu-Tineh, 2011), e OA e comprometimento organizacional, satisfação no trabalho, comportamento inovador e engajamento no trabalho (Banerj, Grupta, & Bates, 2017; Dirani, 2009; Egan *et al.*, 2004; Joo, & Shim, 2010).

O modelo de OA e o DLOQ (Marsick, & Watkins, 2003) são usados em investigação de organizações de ensino (Abu-Tineh, 2015; Akram *et al.*, 2013; Aydin *et al.*, 2015; Marsick, & Watkins, 1999; Song *et al.*, 2011; Voolaid, & Ehrlich, 2017) e entre diretores de escolas e gestores de um distrito do Sul dos Estados Unidos (King Smith *et al.*, 2020). De acordo com alguns desses estudos, ações éticas e políticas com vistas à transformação de lideranças escolares predizem OA (Aydin *et al.*, 2015); clima de aprendizagem influencia, de forma direta e positiva, a percepção de clima de inovação, autonomia e intenção de *turnover* de professores (Song *et al.*, 2011); a construção de capacitações em aprendizagem mostra-se instrumental ao processo de mudança em geral e de comportamentos, em particular, enquanto o trabalho em equipes multifuncionais leva ao sentimento de que “estamos todos no mesmo barco”, evidenciando-se um *framework* de OA que favorece a cultura de aprendizagem (King Smith, *et al.*, 2020, p. 73). Ainda com foco em IES, Voolaid e Ehrlich (2017) propõem que os escores dos fatores de OA no DLOQ são importantes porque mostram sua capacidade de resolver problemas estratégicos.

Como se vê, a ideia de que as IES podem ser incubadoras perfeitas de OA atrai crescente interesse de pesquisadores e praticantes, mas, à medida que cresce o conhecimento sobre este tópico, mais borradas ou difusas tornam-se as ligações entre organizações de ensino e OA (Sidani, & Reese, 2018; Bui, & Baruch, 2010). Os diferentes conceitos de OA permitem entender aprendizagem como uma ferramenta, um nível (individual, grupal ou organizacional) e uma filosofia, que favorecem mudanças sustentáveis e renováveis. Assim, os resultados desta pesquisa, guiada pelo DLOQ-A e por uma discussão integradora dos modelos de Senge (1990), de Watkins e Marsick, (1996), de Marsick e Watkins (1999, 2003), e de Örtenblad e Koris (2014) tendem a ser promissores no sentido de expandir conhecimentos específicos sobre instituições de ensino como OA e, simultaneamente, preencher lacunas pré-existentes quanto à teoria e ao método. Espera-se que esse esforço contribua para redução de ambiguidades e incentive outras possibilidades de cruzamento entre as abordagens referidas. A combinação de perspectivas concorrentes, normativas e descritivas, em um mesmo *framework*, pode favorecer a redução da percepção de que resultados de pesquisa em OA mostram um campo vago e marcado por falta de clareza conceitual.

3 MÉTODO

3.1 Contexto, Pergunta de Pesquisa e Hipóteses

Instituições de Ensino Superior (IES) tendem a diferir de outras organizações, uma vez que: (i) a criação e a disseminação de conhecimentos por meio do ensino, da pesquisa e da extensão (missão social) constituem seus principais objetivos cujos alcances têm se tornado cada dia mais difíceis em um contexto de crise e de avanço de projetos neoliberais e negacionistas do conhecimento científico, especialmente no campo da educação e de suas organizações; (ii) o lucro não constitui razão principal para seu funcionamento, nem medida de seu desempenho, que é mensurado por indicadores diferentes daqueles adotados por organizações de outros campos de atuação; (iii) o capital intelectual constitui seu ativo principal, o que sinaliza a prioridade de investimentos em aprendizagens individuais, de grupos e organizacionais; (iv) algumas IES são orientadas a pesquisas e outras são universidades multidisciplinares; e (v) a dinâmica competitiva nacional e internacional tende a ser complexa e diversa, mas, ao cabo e ao fim, mostra-se como “uma corrida interminável” (Bui, & Baruch, 2012, p.2; OCDE, 2018)).

De fato, as IES enfrentam cenários cada vez mais competitivos em função de mudanças nas políticas públicas para o setor. Observam-se variações no balanço entre critérios de avaliação de desempenho focados no mercado (*market-oriented*) e aqueles focados em

excelência acadêmica, com os primeiros tendendo a prevalecer sobre os segundos. A internacionalização, meta prioritária atualmente, também tem estimulado, por exemplo, a concorrência interna entre grupos de pesquisa, que buscam firmar mais parcerias externas que internas, muito frequentemente bloqueando o compartilhamento de conhecimentos nas fronteiras das IES. Boas posições em rankings e certificações colocam-se como principais indicadores de sucesso (Bui, & Baruch, 2010, 2012; Leisyte, Vilkas, Staniskiene, & Zostautiene, 2017; Örténblad, & Koris, 2014; OCDE, 2018)

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC) responsabiliza-se pelo credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos. Para tanto, baseia suas decisões em resultados de avaliações empreendidas no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e composto pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), pela Avaliação dos Cursos de Graduação e pela Avaliação Institucional. Os resultados dessas três avaliações compõem o CPC, que varia de um a cinco. Cursos/Programas que recebem CPC abaixo de três são inspecionados *in loco* por comissões de revisão externas, que pode elevar ou não o CPC. Cursos com CPC igual ou superior a três geralmente têm seu reconhecimento renovado automaticamente, dispensando-se a inspeção *in loco*. A Fundação para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) implementa um sistema separado de garantia de qualidade para programas de pós-graduação acadêmica. O Ministério da Educação também regula o mercado de trabalho das IES federais. Esse sistema de avaliação prioriza indicadores quantitativos, afinados com as tendências gerais antes mencionadas (OCDE, 2018). De sua parte, as IES desenvolvem esforços de adequação às mudanças regulatórias.

Constituída em 1946, a IES nordestina, objeto deste estudo, completa 74 anos em 2020, marcada por crescentes heterogeneidades e complexidades estruturais. Compõe-se por grande diversidade de cursos de graduação, em torno de 100, de pós-graduação, cerca de 136. É a maior IES federal do estado com cinco *campi* e seus 44.658 alunos de graduação e de pós-graduação em 2018, quase o dobro de alunos de 2006, 2.870 professores permanentes, visitantes e substitutos também em 2018, mais de 50% do que em 2006, e 3.136 servidores técnico-administrativos em 2018, contra 3.126 em 2006 (UFBA, 2016, 2019). A IES pesquisada não se enquadra nos modelos de orientada a pesquisa ou multidisciplinar (Bui, & Baruch, 2010, 2012), apresentando-se como mista, tanto multidisciplinar quanto, em menor escala, orientada a pesquisa. Seus projetos de pesquisa e de extensão têm beneficiado a comunidade, como a descoberta e mapeamento do vírus da Zika, enquanto seu hospital universitário (HUPES) é pioneiro na realização de regeneração de ossos com uso de células-tronco (UFBA, 2020).

Por força da política de cotas, entre 2006 e 2018, o perfil de seu alunado cresce em diversidade, passando a incluir maior número de ingressantes de escolas públicas em detrimento dos egressos de escolas particulares, mais negros, mais índios e mais LGBTQ+. Pelo Programa de Reestruturação das IES Federais (REUNI), novos servidores são contratados, principalmente docentes. Também se verifica processo de reestruturação de sua governança e de seus marcos regulatórios, investindo-se naqueles que fomentam a integração, a articulação e a sinergia das atividades de ensino, pesquisa e extensão, principalmente informatizados (UFBA, 2019). Em 2018, a IES nordestina é a décima universidade brasileira no ranking *The Higher Education* (Moura, 2018).

A IES pesquisada experimenta desafios, advindos de fontes endógenas e exógenas, que a colocam em permanente rota de mudança. Essas pressões contextuais tendem a demandar novas expertises, o que sugere aprendizagem e remoção de barreiras à aprendizagem (Watkins, & Marsick, 1993, 1996; Aydin *et al.*, 2015; Bui, & Baruchi, 2010, 2012). Mas como os servidores percebem estruturas e capacitações da IES para aprendizagem? Essa pergunta ressoa o fato paradoxal de que escolas nem sempre se apresentam como comunidades de aprendizagem

(Aydin *et al.*, 2015; Bui, & Baruchi, 2010, 2012; Kools *et al.*, 2020; Marsick, & Watkins, 1999). A primeira hipótese deste trabalho é que os servidores da IES não a percebem como organização de aprendizagem.

Os servidores da IES nordestina dividem-se em docentes e técnico-administrativos, admitidos por concurso público, e estáveis, após estágio probatório de três anos. Suas possibilidades de progressão na carreira estão, também, reguladas por legislação específica e atrelam-se à titulação e ao tempo de serviço. Os direitos dos servidores a treinamento estão regulamentados nos Decretos 5.707/06 (Brasil, 2006) e 9.991/19 (Brasil, 2019). Pelos atos normativos, todos os servidores tendem a vivenciar experiências de aprendizagens formais. Docentes parecem, no entanto, ter mais oportunidades institucionalizadas de aprendizagem que os técnico-administrativos. As IESs podem contratar professores substitutos para liberar os professores permanentes para cursos formais, com prazo superior a três meses. Já a liberação de técnicos-administrativos para cursos não cria a possibilidade de sua substituição por trabalhadores temporários.

Os servidores tendem a se beneficiar também de oportunidades de aprendizagem informal, crescentemente documentada para os docentes, que integram, por eleição de seus pares, com mais frequência e em maior número que os técnico-administrativos, órgãos colegiados de gestão de cada unidade de ensino ou da própria IES (departamentos e colegiados), e coordenam ou integram grupos de pesquisa (Abu-Tineh, 2015; Banerjee *et al.*, 2017; Dourado *et al.*, 2018; Pereira *et al.*, 2016; Voolaid, & Ehrlich, 2017).

A heterogeneidade da IES nordestina novamente se manifesta em diferentes processos de trabalho organizados nos moldes tradicionais tayloristas-fordistas (Wood Jr., 1972) nas áreas técnico-administrativas e, simultaneamente, outros processos mais compartilhados, interna e externamente, nos grupos de pesquisa, onde prevalecem os docentes, e também na gestão acadêmica, nos departamentos e colegiados de cursos (Abu-Tineh, 2015; Dourado *et al.*, 2018; Pereira *et al.*, 2016).

Tendo em vistas essas fontes estruturais de heterogeneidade e, adicionalmente, evidências de diferenças significativas entre os escores de avaliação dos fatores do DLOQ entre gestores e não gestores (Watkins, & Dirani, 2013) e entre médicos e enfermeiras (Leufvén *et al.*, 2015), a segunda hipótese deste estudo é: as percepções dos docentes da IES sobre as estruturas e capacitações da IES para aprendizagem são melhores que as dos servidores técnico-administrativos.

Vários estudos com base no DLOQ mostram que todos os seus fatores se correlacionam, mas verifica-se maior interinfluência entre os fatores de nível individual e de nível grupal, e entre os fatores de nível grupal e de nível organizacional (Akram *et al.*, 2013; Dirani, 2013; Kim *et al.*, 2017; Pokharel, & Cho, 2015; Voolaid, & Ehrlich, 2017; Mitic *et al.*, 2017; Watkins, & Dirani, 2013). Essas postulações amparam a terceira hipótese deste trabalho: servidores da IES percebem relações mais fortes entre estruturas e capacitações do nível individual e do nível grupal, e entre as de nível grupal e de nível organizacional.

3.2 Tipo de Pesquisa, Amostra, Instrumento e Sistemática de Análise dos Dados

A pesquisa *survey*, quantitativa, de corte transversal e amostra não-probabilística, utiliza o DLOQ-A (Yang, 2003), com 21 itens distribuídos em sete fatores, relacionados a estruturas e capacitações para aprendizagem (Tabela 2), validado em empresa privada do setor elétrico brasileiro (Menezes *et al.*, 2011). Itens do instrumento são ajustados ao tipo de organização (Watkins, & O'Neil, 2013). Os dados demográficos incluem: cargo ocupado, participação em gestão e órgãos deliberativos, unidade de exercício, tempo de trabalho na instituição e atividades de pesquisa ou extensão. Também se inclui no instrumento declaração de consentimento informado. A pesquisa qualitativa realiza-se por meio de análise documental

temática produzindo informações que permitem contextualizar a IES no mundo e no Brasil, assim como caracteriza-la.

O DLOQ chega por *e-mail*, aos 7.368 servidores inscritos na “lista todos” (cerca de 5.500 inscritos ativos), um dos seus principais veículos de comunicação da IES. As respostas são obtidas em uma escala semelhante à “Likert” de seis pontos (Watkins, & O’Neil, 2013), variando de “nunca” (1) a “sempre” (6), com ponto médio de 3,5 (Marsick, & Wattkins, 2003), e os dados são analisados utilizando-se os softwares SPSS e XLSTAT PREMIUM. Após limpeza do banco de dados (eliminação de *outliers*, respostas univariadas), do total de 403 questionários, 378 são considerados válidos (145 docentes e 233 técnicos-administrativos).

As médias gerais dos fatores do DLOQ, além de calculadas para toda a amostra, são segmentadas por docente e por técnico. Interpretam-se as médias abaixo do ponto médio da escala (3,5) como percepções que revelam fragilidades naquele fator/item específico, enquanto as superiores, o oposto (Watkins, & O’Neil, 2013). As médias gerais e as médias de docentes e técnicos administrativos são comparadas ao ponto médio da escala (3,5) ou entre si, pelo teste não paramétrico de amostra única ou paralela de Mann-Whitney.

Todos os fatores da escala apresentam Alfa de Cronbach entre 0,71 (OAC) e 0,914 (ELA), o que evidencia consistência interna (Hair, *et al.*, 2005). Os fatores são ainda submetidos à análise de associação por meio do coeficiente de correlação de postos (r) de Spearman, indicado quando não se faz presunção de linearidade nas relações entre as variáveis (Hair *et al.*, 2005). As correlações com valores acima de 0,50 são consideradas fortes (Cohen, 1988).

RESULTADOS

As médias obtidas dos fatores do DLOQ têm diferenças estatisticamente significantes em relação ao ponto médio da escala, sendo que a maioria se situa abaixo desse ponto médio, à exceção dos fatores “Oportunidades para Aprendizagem Contínua” (OAC) e “Questionamento e Diálogo” (QD), de nível individual. Nesse nível individual, segundo a percepção dos respondentes, há capacitações moderadas com foco em aprendizagem continuada e, em menor medida, em questionamento e diálogo (Tabela 3). Esses dados podem refletir o fato de que a IES prioriza a formação de seu capital intelectual (Bui, & Baruch, 2010, 2012).

Os fatores de nível organizacional apresentam as menores médias, todas abaixo do ponto médio da escala. Nesse nível, o fator pior avaliado é “Sistemas para Captura e Compartilhamento de Aprendizagem” (SCA) (Tabela 3), que equivale a sistemas de alta e baixa tecnologia, integrados ao trabalho, mantidos e de acesso incentivado (Marsick, & Watkins 2003). Esses dados corroboram a primeira hipótese – os servidores não percebem a IES como organização de aprendizagem (Aydin *et al.*, 2015; Bui, & Baruchi, 2010, 2012; Kools *et al.*, 2020; Marsick, & Watkins, 1999).

Tabela 3 - Médias Gerais das Percepções dos Fatores do DLOQ da IES Nordestina e de Outras Organizações.

	OAC	QD	CAE	SCA	DPR	DVS	ELA
IES Nordestina	3,97*	3,8*	3,25*	2,1*	2,82*	3,11*	2,79*
Akram <i>et al.</i> , (2013)	4,28	4,45	4,73	4,52	4,68	4,72	4,80
Leufvén <i>et al.</i> , (2015)	3,24	3,14	3,29	3,17	3,09	3,21	3,75
Kim <i>et al.</i> ,(2017)	3.57	3.39	3.39	3.01	3.17	3.35	3.39
Voolaid e Ehrlich (2017)	3.95	3.97	3.78	3.33	3.64	3.74	4.24

Mitic et al. (2017)	4.51	4.59	4.20	4.09	3.97	4.04	4.05
---------------------	------	------	------	------	------	------	------

* A diferença em relação ao valor médio da escala (3.5) é significativa, para $P < 0.001$

Fonte: elaboração dos autores com base em pesquisa de campo e em Akram *et al.*, (2013); Kim *et al.*, (2017); Leufvén *et al.*, (2015); Mitic et al., 2017; Voolaid, & Ehrlich, 2017.

É importante notar que as universidades da Estônia, pesquisadas por Voolaid e Ehrlich (2017), apresentam médias superiores em quase todos os fatores, à exceção do fator OAC, à da IES do Nordeste do Brasil (Tabela 3). No nível individual, as médias da IES brasileira em “Oportunidades para Aprendizagem Contínua” (OAC) e “Questionamento e Diálogo” (QD) superam as mesmas médias de organização de saúde do Nepal (Leufvén *et al.*, 2015) e de empresas estadunidenses do setor privado (Kim *et al.*, 2017), enquanto, nos fatores de nível grupal e organizacional, a IES nordestina apresenta as menores médias (Tabela 3). Esses dados levam à inferência de que estruturas e capacitações de aprendizagem da IES tendem a se beneficiar de práticas de aprendizagem no local de trabalho, abertura ao questionamento e à experimentação, por exemplo. Ou ainda que as oportunidades para aprendizagem estão diretamente ligadas ao estímulo produtivo que nasce com o diálogo (Watkins, & Marsick, 1996, 1999; Marsick, & Watkins, 2003; Yang, 2003, Yang *et al.*, 2004). No entanto, essas oportunidades ainda parecem pouco exploradas na IES nordestina mesmo em relação aos fatores QD e OAC.

A comparação entre os grupos de servidores da IES demonstra que todas as diferenças são significantes, com exceção da diferença entre o valor da dimensão QD de docentes versus técnicos (Tabela 4). Esse resultado corrobora a segunda hipótese deste estudo de que as percepções dos docentes sobre as estruturas e capacitações da IES para aprendizagem são melhores que as dos técnico-administrativos (Watkins, & Dirani, 2013; Leufvén *et al.*, 2015), e parecem refletir diferenças estruturais, de processos de trabalho e de regulamentação (Brasil, 2006, 2013), que moldam experiências e comportamentos de docentes e de técnicos-administrativos (Dourado *et al.*, 2018; Pereira *et al.*, 2016). No entanto, reforça-se que a IES apresenta problemas quanto ao questionamento e diálogo, de acordo com a percepção do conjunto de entrevistados, docentes e técnicos-administrativos, o que parece liga-la a organizações nas quais status e poder necessitam de uma gestão mais afinada com o ideário de OA.

Tabela 4 - Percepções de Docentes (D) e Técnicos (T).

categorias	OAC_	QD_	CAE_	SCA_	DPR_	DVS_	ELA_
Docentes	4,17	3,12	3,67	2,33	3,05	3,36	3,08
Técnicos	3,85	3,06	3,00	1,96	2,68	2,96	2,61
Diferença	0,32**	0,06	0,67**	0,37**	0,37**	0,40**	0,47**

** diferenças estatisticamente significantes para $p < 0,05$

Fonte: Elaboração dos autores

Em resumo, os docentes são maioria nos conselhos superiores, participam de projetos de pesquisa e de órgãos colegiados de cogestão de sua carreira, relacionando-se horizontalmente com colegas de dentro e de fora da IES, e têm mais oportunidades de trabalho e de aprendizagem em equipe (Akram *et al.*, 2013; Dourado et al., 2018; Pereira et al., 2016). Os técnico-administrativos, em sua maioria, estão inseridos em cadeia de organização do trabalho mais próxima ao padrão taylorista-fordista (Wood Jr., 1972) e, por isto, estão mais sujeitos a trabalho individualizado, fragmentado e burocrático, e a menores oportunidades de aprendizagem em equipe. Essa natureza do trabalho de técnicos-administrativos deixa pouco espaço à iniciativa individual e dos grupos, mas há espaço, como mostram experiências

amplamente conhecidas de reconversão do trabalho em linhas de produção da indústria automotiva, mas não só nelas (Wood Jr.,1992).

As correlações entre a maioria dos fatores do DLOQ da IES nordestina mostram-se fortes, isto é, acima de 0,50 (Cohen, 1988). A exceção a essa regra são as correlações entre SCA x OAC e SCA x QD. Todos os resultados das correlações se alinham a resultados encontrados em outras pesquisas com o DLOQ (Akram *et al.*, 2013; Aydin *et al.*, 2015; Leufvén *et al.*, 2015; Mitic *et al.*, 2017; Kim *et al.*, 2017; Menezes *et al.*, 2011; Pokharel, & Cho, 2015; Voolaid, & Ehrlich, 2017; Yang, 2003) (Tabela 5).

Tabela 5 – Correlações de Spearman entre os Fatores do DLOQ

Níveis	Fatores	Correlações						
		OAC	QD	CAE	SCA	DPR	DVS	ELA
Individual	OAC	1,000	0,650**	0,623**	0,442**	0,580**	0,582**	0,578**
	QD	0,650**	1,000	0,637**	0,487**	0,573**	0,535**	0,569**
Grupal	CAE	0,623**	0,637**	1,000	0,566**	0,670**	0,633**	0,603**
Organizacional	SCA	0,442**	0,487**	0,566**	1,000	0,604**	0,620**	0,583**
	DPR	0,580**	0,573**	0,670**	0,604**	1,000	0,694**	0,707**
	DVS	0,582**	0,535**	0,633**	0,620**	0,694**	1,000	0,715**
	ELA	0,578**	0,569**	0,603**	0,583**	0,707**	0,715**	1,000

** A correlação é significativa para $P < 0.005$

Fonte: Elaboração dos autores

Os fatores “Oportunidade para Aprendizagem Contínua” (OAC) e “Questionamento e Diálogo” (QD), ambos do nível individual, apresentam-se fortemente correlacionados (Tabela 3), reforçando-se mutuamente. No nível organizacional, as maiores correlações (>,70) se dão entre “Estímulo à Liderança Estratégica para Aprendizagem” (ELA), “Delegação de Poder e Responsabilidade” (DPR) e “Desenvolvimento da Visão Sistêmica da Organização” (DVS) (Tabela 5).

Da perspectiva interníveis, os fatores do DLOQ do nível individual (OAC e QD) apresentam maiores correlações com o fator de nível grupal (.623 e .637) e menor com SCA (.442 e .487), que é do nível organizacional (Tabela 5). O fator de aprendizagem de nível grupal, por sua vez, associa-se mais fortemente a DPR (.67) e DVS (.63), ambos do nível organizacional. Nota-se, ainda, que a menor correlação se dá entre “Sistemas para Capturar e de Compartilhamento de Aprendizagem” (SCA), fator de nível organizacional, com os fatores de nível individual (OAC e QD). Dessa forma, vê-se que CAE parece funcionar como elo de potencialização da cadeia de interinfluência dos fatores de OA, corroborando-se a Hipótese 3 – servidores da IES percebem relações mais fortes entre estruturas e capacitações do nível individual e do nível grupal, e entre as de nível grupal e de nível organizacional.

Em resumo, os dados são consistentes com as proposições gerais de que: fatores individuais influenciam mais fortemente os fatores de nível de grupo; os sistemas de compartilhamento de aprendizagens reforçam menos os fatores de nível individual que de grupo; e o fator de nível grupal liga os de nível individual e de nível organizacional, estabelecendo-se uma cadeia de interinfluência, ou seja, CAE tende a potencializar o fluxo de interinfluência entre fatores de OA de níveis individuais e organizacionais. Com médias significantes e abaixo do ponto médio da escala, no entanto, a cadeia de interinfluências dos

fatores da IES não está ativada em toda a sua potência. Ademais, como os valores das médias de todos os fatores estão relativamente baixos, muitos investimentos são necessários para que estruturas e capacitações de OA funcionem como pontes que ligam AI e AO.

5 CONCLUSÕES

Como visto, quase todos os fatores de aprendizagem recebem médias abaixo do ponto médio da escala, à exceção dos fatores de nível individual, “Oportunidade de Aprendizagem Contínua” (OAC) e “Questionamento e Diálogo” (QD). Os dados confluem também no sentido de revelar maiores fragilidades nos fatores que compõem estruturas e capacitações de aprendizagem dos níveis grupal e organizacional. Evidenciam adicionalmente que há diferenças entre as percepções de professores e de técnicos. Mostram ainda que os servidores percebem associações mais fortes entre estruturas e capacitações de nível individual e grupal, e de nível grupal e organizacional. Todas as três hipóteses são corroboradas, evidenciando que os servidores pesquisados não percebem a IES como organização de aprendizagem.

Esses resultados sugerem que a cadeia de interinfluência dos fatores de OA da IES está com potência reduzida em função das fragilidades maiores nos fatores de níveis grupal e organizacional. Como explicar então a longevidade, a heterogeneidade e a complexidade da IES (Dourado *et al.*, 2018; Pereira *et al.*, 2017; UFBA, 2016, 2017, 2019)? Tais atributos parecem associar-se, preponderantemente, a aprendizagens adaptativas ao longo do caminho ou de *single loop* (Argyris, & Schon, 1978), fomentadas por vetores mais do contexto externo que interno. Ou seja, na IES nordestina, cuja missão é formar profissionais e produzir conhecimentos, as pontes que ligam AI e AO não estão fortificadas, existindo a possibilidade de que AI não se converta em AO. Em função disso, a IES não parece preparada a explorar e se beneficiar de todo o potencial de sua cadeia de interinfluência de fatores de OA. Sem estruturas e capacitações de aprendizagem bem desenvolvidas, como realizar sua missão social, projetando possibilidades mais harmoniosas entre interesses privados, de grupos e sociais?

O diagnóstico dos fatores de OA por segmentos específicos de trabalhadores em organizações com muita heterogeneidade estrutural pode refinar políticas e processos de aprendizagem, tornando-os mais efetivos em termos de resultados de aprendizagem individual, de grupo e organizacional, e a produzir efeitos mais visíveis sobre o desempenho de trabalhadores e organizações. A acumulação de conhecimentos sobre IES e seus segmentos específicos de trabalhadores contribui para avanços práticos em abordagens de instituições como organizações de aprendizagem (Aydin *et al.*, 2015; Bui, & Baruch, 2010, 2012; Kools *et al.*, 2020; Marsick, & Watkins, 1999).

Conforme já registrado, desde 2019, sob o novo governo brasileiro, as IES públicas e federais enfrentam ambiente mais desfavorável com cortes orçamentários de bolsas e recursos para pesquisa, e afrontas à autonomia universitária. São reiteradamente acusadas de improdutivas, e “lócus de balbúrdia e de maconheiros” (G1, 2019). Sistema de escolha de seus reitores em lista tríplice, constituída por votos de docentes, discentes e funcionários técnico-administrativos, assim como a estabilidade de seus servidores, são paulatinamente desinstitucionalizados (Anderson, 2020; Macedo, 2019). Estão também sendo duramente desafiadas pelos rebatimentos da pandemia do SARS-COV-2. Em função da pandemia, desde 2020 até o presente, a IES adota o sistema de ensino remoto. Suspende aulas para cerca de 50.000 alunos de graduação e pós-graduação e determina o trabalho remoto para perto de 6.000 docentes e técnico-administrativos, engendrando-se um esforço coletivo para equalizar oportunidades de acesso a ensino remoto, assegurar direitos de seu alunado ao ensino público, gratuito universal e de qualidade, e condições de trabalho remoto a seus servidores (CONSUNI, 2020). Alguns dos problemas vivenciados são: seu alunado, com expressiva parcela de pobres, não reúne condições de dar conta de exigências do ensino remoto, como equipamentos, custo de internet e espaço para estudo em suas moradias precárias. De outra parte, seus professores,

experientes em pedagogias e tecnologias de aulas presenciais, e técnicos, afeitos a trabalho presencial, apresentam baixas competências para ensino e trabalho remoto e também restrições de acesso a equipamentos e pacote de dados. A infraestrutura digital da IES, já diagnosticada como insuficiente, torna-se um grande gargalo a ser superado rapidamente. (UFBA/Edgardigital, 2020). Nesse cenário, a palavra de ordem é aprendizagem de novos métodos e pedagogias de ensino, de formas de relação, de trabalho em equipe, de TICs, em busca da superação de problemas estruturais.

Para pôr em marcha processos de aprendizagem, fatores contextuais são importantes, mas esses fatores somam-se aos fatores individuais e de grupo para que haja AI, pré-requisito para OA (Argiris, & Schon, 1978, Senge, 1990, 2017). Fragilidades de estruturas e capacitações de OA da IES enfraquecem as pontes que ligam AI à AO, não favorecendo a conversão de AI em AO.

Estudos que investem na contextualização das organizações pesquisadas, a exemplo deste, são importantes. Permitem novos avanços sobre o campo, com olhares especiais sobre as próprias organizações e seus micro e macro contextos, contribuindo, ademais, para acumular evidências sobre possibilidades de fertilização cruzada entre abordagens descritivas e normativas e para pavimentar o caminho no sentido de uma “boa teoria” de OA (Santa, 2015). Direcionando seu foco à cadeia de interinfluência entre os fatores de OA, este estudo contribui, ainda, para somar evidências sobre o que funciona para criar organizações de ensino como organizações de aprendizagem (kools *et al.*, 2020; King Smith *et al.*, 2020; Marsick, & Watkins, 1999).

A pesquisa que deu base a este artigo foi realizada antes da pandemia. O quadro revelado por seus dados encontra-se fortemente alterado, colocando na ordem do dia o ensino remoto e competências em Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICS), além de novas pedagogias de ensino-aprendizagem. Esse novo quadro atualiza a importância de fatores que constituem as organizações de ensino como organizações de aprendizagem. Tendo em vistas esse “novo normal” e expectativas de que o futuro não tende a ser igual ao passado e ao presente, a importância de pesquisas com o enfoque aqui proposto cresce. Em novos esforços de pesquisa, caminhos metodológicos mais robustos merecem ser considerados, a exemplo de: adoção de amostras probabilísticas, que permitem generalizar os resultados para o universo; inclusão no universo de respondentes de alunados da IES, vistos como proxy da sociedade; realização de entrevistas qualitativas com informantes-chave após a conclusão do *survey* para reforçar explicações possíveis; utilização de técnicas estatísticas mais avançadas para definir relações de causalidade; e realização de estudos comparativos entre IES localizadas em diferentes regiões e com posições diferenciadas em ranking de IES.

REFERÊNCIAS

- Abu-Tineh, A. M. (2011). Exploring the relationship between organizational learning and career resilience among faculty members at Qatar University. *International Journal of Educational Management*.
- Akram, M., Watkins, K. E., & Sajid, S. A. (2013). Comparing the learning culture of high and low performing high schools in Pakistan. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 4(2), 2022-2028.
- Anderson, P. (2019). O Brasil de Bolsonaro 1. *Novos Estudos*, (113), 215-254.
- Argyris, Chris & Schön, Donald A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Aydın, M. K., Güçlü, N., & Pisapia, J. (2015). The Relationship between School Principals' Strategic Leadership Actions and Organizational Learning: A Quantitative Study in Turkish Primary Schools. *The American Journal of Educational Research*, 7(1), 2-11.
- Banerjee, P., Gupta, R., & Bates, R. (2017). Influence of organizational learning culture on knowledge worker's motivation to transfer training: testing moderating effects of learning

transfer climate. *Current Psychology*, 36(3), 606-617

Basten, D., & Haamann, T. (2018). Approaches for organizational learning: A literature review. *Sage Open*, 8(3), 2158244018794224.

Brasil. (2006) Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm. (acesso: 07 de setembro de 2020).

Brasil. (2019) Decreto nº 9.991 de 28 de agosto de 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm. (acesso:07 de setembro de 2020).

Bui, H. T., & Baruch, Y. (2012). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. *Management Learning*, 43(5), 515-544.

Bui, H. T., Ituma, A., & Antonacopoulou, E. (2013). Antecedents and outcomes of personal mastery: cross-country evidence in Higher Education. *The International Journal of Human Resource Management*, 24(1), 167-194.

Bui, H., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: a systems perspective. *The Learning Organization*. Vol. 17. N.3, 2010, p.208-227.

Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied Psychological Measurement*, 12(4), 425-434.

CONSUNI/UFBA. (2020) Resolução 01/2020. Disponível: https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/resolucao_01-2020_-_consuni.pdf. (acesso: 08 de setembro de 2020).

Dirani, K. M. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, 12(2), 189-208.

Dirani, K. M. (2013). Does theory travel? Dimensions of the learning organization culture relevant to the Lebanese culture. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 177-192.

Dourado, P. C., Gondim, S. M. G., Loiola, E., Ferreira, A. D. S. M., & Alberton, G. D. (2018). Individual Learning, Organizational Support and Perceived Teaching Performance: A Study with University Teachers. *Educação em Revista*, v. 34, 178-191.

Doyle, A. M., & Johnson, K. R. (2019). A Revisit of the Learning Organisation: Is It Time?. *Journal of Information & Knowledge Management*, 18(03), 1950030.

Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human resource development quarterly*, 15(3), 279-301.

Eijkman, H. (2011). The learning organization as concept and journal in the neo-millennial era: a plea for critical engagement. *The Learning Organization*, 18(3), 164-174.

Field, L. (2019). Schools as learning organizations: hollow rhetoric or attainable reality?. *International Journal of Educational Management*. Vol. 33 Issue: 5, pp.1106-1115.

G1 (2019): Ministro diz que há plantações de maconha em universidades; reitores criticam ataques e retórica agressiva. Disponível: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml>. Acesso: 20 de janeiro de 2020.

Goh, S. C. (2019). Measurement of the learning organization construct: a critical perspective and future directions for research. In *The Oxford Handbook of the Learning Organization* (pp. 317-332). Oxford: Oxford University Press.

Grieves, J.(2008). Why we should abandon the idea of the learning organization. *The Learning Organization*, v. 15, n. 6, p. 463-473.

Hair Jr., J. F.; Tatham, R. L.; Anderson, R. E. & Black, W. C. (2005). Análise multivariada de dados. (5a ed.). Porto Alegre: Bookman.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/22/ministro-diz-que-ha-plantacoes-de-maconha-em-universidades-reitores-criticam-ataques-e-retorica-agressiva.ghtml> . Acesso em 18/6/2021.

Joo, B. K., & Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture. *Human resource development international*, 13(4), 425-441.

Kiedrowski, P. J. (2006). Quantitative assessment of a Senge learning organization intervention. *The Learning Organization*. Vol. 13 No. 4, 2006pp. 369-383.

Kim, J., Egan, T., & Tolson, H. (2015). Examining the dimensions of the learning organization questionnaire: a review and critique of research utilizing the DLOQ. *Human resource development review*, 14(1), 91-112.

Kim, K., Watkins, K. E., & Lu, Z. L. (2017). The impact of a learning organization on performance. *European Journal of Training and Development*, 41(2), 177-193.

King Smith, A., Watkins, K. E., & Han, S. H. (2020). From silos to solutions: How one district is building a culture of collaboration and learning between school principals and central office leaders. *European Journal of Education*, 55(1), 58-75.

Kools, M., George, B., & Steijn, B. (2020). Developing schools as learning organisations: how and why?. *European Journal of Education*, 55(1).

Leisyte, L., Vilkas, M., Staniskiene, E., & Zostautiene, D. (2017). Balancing countervailing processes at a Lithuanian university. *The Learning Organization*

Leufvén, M., Vitrakoti, R., Bergström, A., Ashish, K. C., & Målvqvist, M. (2015). Dimensions of Learning Organizations Questionnaire (DLOQ) in a low-resource health care setting in Nepal. *Health research policy and systems*, 13(1), 6.

Macedo, R. G. M. (2019). Políticas educacionais e a questão do acesso ao ensino superior: notas sobre a deseducação. *Cadernos de Campo (São Paulo 1991)*, 28(2), 26-31.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1999). Looking again at learning in the learning organization: a tool that can turn into a weapon!. *The Learning Organization*, 6(5), 207-211.

Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: the dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in developing human resources*, 5(2), 132-151.

McLaren, P. (2020). Peter McLaren's response to Michael Peters. *Educational Philosophy and Theory*, 52(8), 838-843.

Menezes, E. A. C., Guimarães, T. D. A., & Bido, D. D. S. (2011). Dimensions of learning in organizations: validation of the Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ) in the Brazilian context. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, 12(2), 4-29..

Mitić, S., Nikolić, M., Jankov, J., Vukonjanski, J., & Terek, E. (2017). The impact of information technologies on communication satisfaction and organizational learning in companies in Serbia. *Computers in Human Behavior*, 76, 87-101.

Moura, M. (2018). Universidade em ascensão no ranking mais conceituado do país. *Edgardigital* em 06 de outubro de 2018. Disponível: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=9754&fbclid=IwAR3QtPhOTMV0lvPecz--QB-AXMVf0AbcAUaY41e8NzxKSlvAgWxKfEyCJik>. (acesso: 15 de agosto 2020).

OCDE (2018). Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil. Disponível: <http://www.oecd.org/brazil/rethinking-quality-assurance-for-higher-education-in-brazil-9789264309050-en.htm>. Acesso: 18 de janeiro de 2020.

Örtenblad, A. (2018), "What does "learning organization" mean?", *The Learning Organization*, Vol. 25 No. 3, pp. 150-158.

Örtenblad, A., & Koris, R. (2014). Is the learning organization idea relevant to higher educational institutions? A literature review and a "multi-stakeholder contingency approach". *International Journal of Educational Management*, Vol. 28 No. 2, 2014, p. 173-214.

- Pedler, M., & Burgoyne, J. G. (2017). Is the learning organisation still alive?. *The Learning Organization*, 24(2), 119-126.
- Pereira, L. M. R., Loiola, E., & Gondim, S. M. G. (2016). Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. *Organizações & Sociedade*, 23(78), 438-459.
- Peters, M. A. (2019). Anti-intellectualism is a vírus. *Educational Philosophy and Theory*, v.51, n.4, p.357-363.
- Pokharel, M. P., & Choi, S. (2015). Exploring the relationships between the learning organization and organizational performance. *Management research review*, 38(2), 126-148.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (1998). Organizational learning mechanisms: A structural and cultural approach to organizational learning. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 34(2), 161-179.
- Santa, M. (2015). Learning organisation review – a “good” theory perspective. *The Learning Organization*, 22(5), 242–270.
- Santos, F., & Tanscheit, T. (2019). Quando velhos atores saem de cena: a ascensão da nova direita política no Brasil. *Colombia Internacional*, (99), 151-186.
- Senge, P. M. (2017). *A quinta disciplina*. (33a. ed.). Rio de Janeiro: Editora Best Seller.
- Senge, P.M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleda
- Sidani, Y., & Reese, S. (2018). A journey of collaborative learning organization research: Interview with Victoria Marsick and Karen Watkins. *The Learning Organization*, 25(3), 199-209.
- Song, J. H., Joo, B. K., & Chermack, T. J. (2009). The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): A validation study in a Korean context. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 43-64.
- Song, J. H., Martens, J., McCharen, B., & Ausburn, L. (2011). The complex structure of career technical teacher turnover intention: Multi-structural relationships among organizational culture, job autonomy, and turnover intention. *Career Technical Education Research*, 36(1), 3-26.
- Tuggle, F. D. (2016). Gaps and progress in our knowledge of learning organizations. *The Learning Organization*. V. 26, N. 6, p. 44-457.
- UFBA (2016). Universidade Federal da Bahia. UFBA em Números - Retrospectiva Especial 70 anos. Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento. Salvador, 36 p. Disponível: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/25014/1/UFBA%20em%20n%C3%BAmeros%20Retrospectiva%20Especial%2070%20Anos%2007fev.pdf>. Acesso: 10 de agosto, 2020.
- UFBA (2017). Universidade Federal da Bahia. Plano de Desenvolvimento Institucional 2018-2022, Salvador. Disponível em: <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>. (acesso em: 10 de agosto. 2020).
- UFBA em pauta. (2020). Disponível: https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/tratamento-inovador-de-traumas-%C3%B3sseos-baseado-em-modelagem-3d-e-c%C3%A9lulas-tronco-entra.(acesso: 05 de agosto, 2020).
- UFBA. Universidade Federal da Bahia.(2019). UFBA Em Síntese. 2019, ano base 2018. Disponível: https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/ufba_em_sintese_0.pdf. (acesso: 15 de agosto, 2020).
- UFBA/Edgardigital. (2020). Pesquisa sobre condições da comunidade em meio à pandemia subsidiou proposta de semestre suplementar online. Disponível: <http://www.edgardigital.ufba.br/?p=17758>. (acesso: 16 de agosto de 2020).
- Vol. 24 No. 5, 2017.pp. 327-339.
- Voolaid, K., & Ehrlich, Ü. (2017). Organizational learning of higher education institutions: the case of Estonia. *The Learning Organization*, 24(5), 340-354.

- Watkins, K. E., & Dirani, K. M. (2013). A meta-analysis of the dimensions of a learning organization questionnaire looking across cultures, ranks, and industries. *Advances in Developing Human Resources*, 15, 148–162. [10.1177/1523422313475991](https://doi.org/10.1177/1523422313475991)
- Watkins, K. E., & Kim, K. (2018). Current status and promising directions for research on the learning organization. *Human Resource Development Quarterly*, 29(1), 15-29.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). Sculpting the learning community: New forms of working and organizing. *NASSP bulletin*, 83(604), 78-87.
- Watkins, K. E., & O'Neil, J. (2013). The dimensions of the learning organization questionnaire (the DLOQ) a nontechnical manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133-147.
- Watkins, K., & Marsick, Victoria J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Wood Jr., T. (1992). Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os Caminhos da Indústria em Busca do Tempo Perdido. *RAE-Revista de Administração de Empresas*, 32(4), 6-18. [2](#)
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152-162. [10.1177/1523422303005002003](https://doi.org/10.1177/1523422303005002003).
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human resource development quarterly*, 15(1), 31-55.

ORCID DOS AUTORES

Elisabeth Loiola: <https://orcid.org/0000-0003-3759-9048>

Edgar de Assis Neto: <https://orcid.org/0000-0001-9800-5907>

Paulo Figueiredo: <https://orcid.org/0000-0002-4112-9682>

Jair Sampaio Soares Júnior: <https://orcid.org/0000-0002-8927-9364>

Declaração de contribuição dos autores

- 1) Elisabeth Loiola: revisão bibliográfica, construção do marco teórico, do desenho metodológico, da interpretação dos resultados, definição da estrutura do artigo e redação do artigo.
- 2) Edgar de Assis Neto: aplicação de pesquisa de campo; construção do banco, limpeza do banco, cálculo de medidas de estatística descritiva dos resultados, participação na revisão de bibliografia.
- 3) Paulo Figueiredo: cálculo das medidas inferenciais, revisão das interpretações das medidas inferenciais, sugestão e revisão das hipóteses, revisão do texto em português, tradução do resumo para inglês e para espanhol.
- 4) Jair Sampaio Soares Junior: apoio na estruturação do banco e no cálculo das medidas de estatística descritiva, avaliação crítica dos resultados.

Declaração de conflito de interesse

Os autores declaram que não há quaisquer fontes de conflito de interesse.

Salvador, 21 de Junho de 2020.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores concordam que caso o manuscrito venha a ser aceito e postado no servidor SciELO Preprints, a retirada do mesmo se dará mediante retratação.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.