

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO – PPGA
CURSO DE MESTRADO**

RICARDO JOSÉ DA CUNDA NASCIMENTO

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS**

**CAXIAS DO SUL
2017**

RICARDO JOSÉ DA CUNDA NASCIMENTO

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS**

Dissertação de mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Costa.

**CAXIAS DO SUL
2017**

N244p Nascimento, Ricardo José da Cunda

Processo de aprendizagem organizacional no desenvolvimento de competências organizacionais / Ricardo José da Cunda Nascimento. – 2017.

76 f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2017.

Orientação: Carlos Alberto Costa.

1. Aprendizagem organizacional. 2. Competência Organizacional. 3. Competência. I. Costa, Carlos Alberto, orient. II. Título.

RICARDO JOSÉ DA CUNDA NASCIMENTO

**PROCESSO DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS**

Dissertação de mestrado submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Administração.

Aprovado em: 05/07/2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Carlos Alberto Costa (Orientador)
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Ana Cristina Fachinelli
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Paulo Fernando Pinto Barcellos
Universidade de Caxias do Sul

Prof. Dr. Isidoro Ciconet
Faculdade Nossa Senhora de Fátima

À minha esposa, Laura Beatriz Sabino Nascimento e
minha filha, Helena Sabino Nascimento, pela
compreensão da minha ausência.

AGRADECIMENTOS

Quero externar meus agradecimentos a muitas pessoas que contribuíram para a realização deste trabalho, especialmente:

Ao professor Dr. Carlos Alberto Costa pela sua paciência e competente orientação durante este processo de orientação.

À professora Dra. Janaína Macke pelas nossas conversas sobre competências e sobre a vida na academia.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade de Caxias do Sul pela excelente qualidade em transmitir seus conhecimentos.

Ao professor Leonardo Roth, Supervisor da DIRA, Divisão de Registro Acadêmico pela sua ajuda e interesse em realizar minha pesquisa nas dependências da Universidade de Caxias do Sul.

Ao Sr. Leocir Menegat, Diretor da Naja Telecomunicações Ltda, que permitiu minhas ausências durante o horário de trabalho, sem exigir contrapartidas.

Ao meu irmão Belmiro J.C. Nascimento por dispensar seu tempo em me mostrar um caminho possível para o aprendizado.

À minha esposa Laura e minha filha Helena que sempre souberam dividir seu tempo com meus estudos.

Às minhas colegas de estudo no PPGA da , que sempre se prontificaram a ensinar sobre estatística.

A todos as demais colegas que não foram mencionadas, mas que contribuíram para que a conclusão deste trabalho.

RESUMO

A habilidade de relacionar o processo de aprendizagem organizacional com o desenvolvimento de competências nem sempre é perceptível nas organizações. Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi analisar as dimensões da aprendizagem organizacional relacionadas aos indivíduos e a cultura no processo de desenvolvimento das competências organizacionais em uma instituição de ensino superior. Para tanto, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, por meio do método misto como estratégia explanatória sequencial. A primeira etapa de investigação foi quantitativa descritiva usando uma *survey*, cuja análise dos dados ocorreu por uma estatística uni e multivariada baseada em uma análise fatorial. Foram consideradas as dimensões da cultura organizacional e o indivíduo relativas a aprendizagem organizacional, definidas com base em Neergard (1994) e foi usado como instrumento de pesquisa o questionário Dloq-A. A análise do resultado obtido nesta etapa serviu de subsídios para o desenvolvimento de um roteiro de entrevista semiestruturadas com gestores sobre competências organizacionais. Da análise integrada dos resultados de ambas as etapas, concluiu-se que a aprendizagem organizacional desenvolve competências organizacionais. Entre os principais achados desta dissertação, identificou-se quatro novos construtos da cultura de aprendizagem que estão diretamente relacionados ao desenvolvimento das competências organizacionais categorizadas e codificadas através da análise de conteúdo.

Palavras-Chave: Aprendizagem organizacional. Competência Organizacional. Competência.

ABSTRACT

The ability to relate the organizational learning progress to the development of competences is not always perceptible in organizations. Therefore, the aim of this research was analyzing the dimensions of organizational learning related to the individuals and the culture in the process of organizational competences in a higher education institution. Therefore, a quanti-qualitative assay was performed, applying a mixed sequential explanatory method strategy. The first step of the study was quantitative descriptive through a survey, in which data analysis was achieved over univariate and multivariate statistics based on a factorial analysis. The dimensions of organizational culture and the individual related to organizational learning were considered and defined based on Neergard (1994). The Dloq-A questionnaire was also used as an instrument of research. The analysis of the results obtained in this step subsidized the development of an interview script with managers about organizational competences. From the integrated analysis of both stages, it was concluded that organizational learning develops organizational competences. Among the main findings of this dissertation, four new constructs of the learning culture that are directly related to the development of categorized organizational competences were identified and encoded through content analysis.

Keywords: Organizational Learning. Organizational Competence. Competence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Visão geral das perspectivas para a aprendizagem	23
Figura 2 – Adaptação da Janela de Johari	24
Figura 3 – Comparação entre a teoria de Gagné e de McClelland	27
Figura 4 – Delineação de um circuito completo de aprendizagem.....	28
Figura 5 – Tipos de competências	29
Figura 6 – Classificação de competências organizacionais em diferentes níveis de competitividade	31
Figura 7 – <i>Framework</i> da construção e alavancagem de competências.....	34
Figura 8 – Processo de evolução dos elementos da competência organizacional	35
Figura 9 – Quadro conceitual do processo de aprendizagem no desenvolvimento de competências	36
Figura 10 – Esquema do delineamento da pesquisa.....	38
Figura 11 – Representação esquemática da pesquisa quantitativa	39
Figura 12 – Fórmula para cálculo do tamanho da amostra de população finita.....	41
Figura 13 – Representação esquemática da pesquisa qualitativa	43
Figura 14 – Agrupamento de fatores	49
Figura 15 – Resultado da fatorial na Janela de Johari	51
Figura 16 – Nuvem de palavras relacionada com a aprendizagem organizacional.....	57
Figura 17 – Matriz interação	58

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero	45
Gráfico 2 – Faixa etária	46
Gráfico 3 – Tempo de permanência	46
Gráfico 4 – Faixa salarial.....	47

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Setores de áreas de interesse da pesquisa	44
Quadro 2 – Percentual da variância explicada.....	50
Quadro 3 – Categorização fundamentada das entrevistas	53
Quadro 4 – Categorização das competências organizacionais	55

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise univariada por construto e por variável	48
Tabela 2 – Indicadores de validação	49

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
1.1	JUSTIFICATIVA	14
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO	16
1.3	OBJETIVOS	17
1.3.1	Objetivo geral.....	17
1.3.2	Objetivos específicos.....	17
1.4	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	18
2	REFERENCIAL TEÓRICO	19
2.1	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	19
2.2	CULTURA ORGANIZACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA DE APRENDIZAGEM.....	25
2.3	RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS	26
2.3.1	Competências individuais e coletivas	28
2.3.2	Competências organizacionais.....	30
2.3.3	Quadros conceituais de competências organizacionais	32
2.3.3.1	Quadro conceitual de Sanchez e Heene	32
2.3.3.2	Quadro conceitual de Drejer.....	33
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	38
3.2	ETAPAS DA PESQUISA	39
3.2.1	Etapa quantitativa	39
3.2.2	Caracterização da população e amostra	41
3.3	ETAPA QUALITATIVA	42
4	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	45
4.1	CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA QUANTITATIVA	45
4.2	RESULTADOS DA ANÁLISE UNIVARIADA.....	47
4.3	ANÁLISE MULTIVARIADA	48
4.4	CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA QUALITATIVA	52
4.5	ANÁLISE QUALITATIVA DA PESQUISA COM GESTORES.....	52
5	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	59
6	CONCLUSÃO	61

6.1	LIMITAÇÕES DA PRESENTE PESQUISA.....	61
6.2	SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS.....	62
	REFERÊNCIAS	63
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA.....	69
	ANEXO B- QUESTIONÁRIO DLOQ-A	70
	ANEXO C – NOMENCLATURA DOS DADOS INSERIDOS DO QUESTIONÁRIO DE DADOS GERAIS.....	71
	ANEXO D – TABELA 1 DE NOMENCLATURAS DAS VARIÁVEIS DA DIMENSÃO CULTURA DE APRENDIZAGEM	72
	ANEXO E – PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS	73

1 INTRODUÇÃO

As organizações tentam enfrentar a crise com criatividade e superação. Todavia, tais atributos isoladamente não são suficientes para superar estes momentos. Considera-se que a competitividade das organizações está intimamente relacionada ao desenvolvimento de competências organizacionais essenciais (DREJER, 2000). Para Prahalad e Hamel (1990), as organizações se tornam competitivas como resultado de aprendizagens coletivas.

Acredita-se então que deva existir uma relação de equivalência entre aprendizagem organizacional com o desenvolvimento das competências organizacionais, devido ao fato de que a aprendizagem pode estimular a interação entre indivíduos e as articulações estratégicas da organização, no sentido de torná-la mais competitiva.

Neste contexto, Neergaard (1994) formulou um modelo composto por quatro dimensões da aprendizagem organizacional, no qual toma-se pela primeira dimensão o comportamento individual, que lida com processos de aprendizagem informal do indivíduo. A segunda dimensão abordada é de apoio à tomada de decisão em relação à correção de erros. A terceira dimensão é a de gestão, que trata dos processos formais de planejamento e controle e, por fim, a quarta está relacionada à cultura corporativa, que representa as relações formais e informais, também denominadas por conhecimentos tácitos e explícitos.

As competências, por sua vez, possuem alguns conceitos que estão vinculados à aprendizagem, tais como os definidos por Bruce (1996, p. 6) que sugere que “competência é o resultado final da aprendizagem”. Haas e Drabek (1973, p. 9) desenvolveram um trabalho no qual conceituam que a “[...] competência descreve as habilidades observáveis, conhecimentos e atitudes das pessoas ou das organizações no desempenho de suas funções [...] A competência é observável e pode ser mensurada por meio de padrões”. Drejer (2000, p. 208) afirma que “[...] as competências podem ser definidas como um sistema de tecnologia, de seres humanos, sistemas organizacionais (formais) e elementos culturais (informais) e as interações destes elementos”.

Esta dissertação, está focada no processo de aprendizagem no desenvolvimento de competências, no qual devem ser abordadas as dimensões da aprendizagem organizacional proposta por Neergaard (1994) relativas ao indivíduo e à cultura, bem como se estas dimensões propiciam o desenvolvimento de competências organizacionais. Essas competências estão baseadas na abordagem de Drejer (2000), em uma instituição de ensino superior na região nordeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Como elo de ligação entre aprendizagem organizacional e as competências organizacionais, foi adotado um quadro conceitual, adaptado da janela de Johari, proposto por Watkins e Marsick (1993) para a compreensão do processo de aprendizagem no desenvolvimento das competências organizacionais. Esse quadro conceitual foi idealizado pelos psicólogos Joseph Luft e Harrington Ingham, que em 1955 o desenvolveram para compreensão e formação de autoconsciência e desenvolvimento pessoal, e sua adaptação para o propósito do objeto de estudo deve ser discutido mais profundamente no referencial teórico.

1.1 JUSTIFICATIVA

O processo de aprendizagem organizacional constitui-se em um campo de estudo que discute a forma de apropriação do conhecimento pela organização. Com a sucessão de mudanças econômicas, a capacidade de resposta das organizações passa a depender da capacidade de aprendizado, sendo, portanto, necessário e imprescindível compreender a empresa também em termos de processo de aprendizagem, assim como estruturas, técnicas e processos burocráticos (PRANGE, 2001). É possível afirmar, assim, que, o resultado da aprendizagem organizacional se traduz pela produção de nova competência, ou seja, da habilidade de aplicar novos conhecimentos para melhorar o desempenho de determinada atividade ou ainda uma nova rotina ou processo adotado por pela organização (PATRIOTTA, 2003).

Para Leonard-Barton (1995), uma competência pode ser considerada como um sistema, o que impossibilita a concentração exclusiva em elementos individuais. Assim sendo, pode-se destacar que as interações múltiplas entre os indivíduos, os processos, a organização e a cultura são fundamentais para o desenvolvimento de competências. Considerando-se este fator, Leonard-Barton (1995) e Mills et al. (2002) reconhecem que uma determinada empresa apresenta um nível de competitividade superior quando sua origem está na percepção externa de que esta possui uma habilidade distintiva para realizar alguma atividade, o que impacta significativamente junto ao cliente e/ou aos concorrentes.

Entretanto, Warnier (2008) salienta que há limitações acerca da relação entre aprendizagem organizacional e competências. Para o autor, tal situação se justifica pela complexidade dos estudos empíricos sobre o tema, emprego de conceitos distintos e às limitações metodológicas para generalizar e consolidar uma suscetível série de resultados empíricos.

Esta problemática atinge diretamente as organizações, pois apesar da difusão literal da noção de competências essenciais desenvolvidas por Prahalad e Hamel (1990), os dirigentes de empresas têm tido dificuldades para tratar esta abordagem estratégica, com base nas competências organizacionais (COMINI; FERNANDES, 2008).

A justificativa para a decisão deste trabalho recai sobre as competências organizacionais, visto que se parte do pressuposto de que as competências organizacionais devem ser apropriadas por todas as áreas e pessoas da instituição de ensino superior sob análise, além de dever viabilizar a diferenciação de uma instituição de ensino superior no espaço de competição formado por mercados regionais.

De acordo com os dados estatísticos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, o Rio Grande do Sul possuía 125 instituições de ensino superior, das quais 88 instaladas no interior do estado. O Brasil gastou com o ensino superior o valor de 60 bilhões de reais, o equivalente a 1,2 % do PIB nacional (dados do INEP atualizados até 15/09/2016). Esses dados denotam que existem no país seis milhões de alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais nas IES privadas, especificamente, no Rio Grande do Sul, são 389 mil alunos.

Os dados anteriores mostram a relevância deste estudo, uma vez que as IES estão sofrendo com a crise econômica no país e com o ataque de novos arranjos do ensino superior no Brasil, caracterizados como instituições de ensino privado associados a bancos (SAMPAIO, 2011). Nota-se que este mercado é altamente competitivo, levando-se em conta que as S/A operam em grande escala, reduzem seus custos e cobram mensalidades muito inferiores de seus alunos/clientes às das instituições regulares, o que tem levado a concorrência a baixar o tíquete médio das mensalidades no ensino superior privado (SAMPAIO, 2011).

A pesquisa desta dissertação foi desenvolvida na maior IES da região nordeste do Rio Grande do Sul em número de alunos matriculados, segundo dados do INEP(2015). Na avaliação deste órgão no ano de 2015, a IES, pesquisada encontra-se com o Índice Geral de Cursos(IGC) igual a 3, de um intervalo de 1 a 5.

Este indicador de qualidade pesquisado pelo MEC é calculado a partir de critérios como o desempenho dos alunos, qualificação dos professores e infraestrutura administrativa das instituições. Nesta infraestrutura administrativa é que está inserida a pesquisa desta dissertação, uma vez que as pessoas envolvidas nas diversas instâncias administrativas da IES têm relacionamentos diretos com os clientes internos e externos à instituição.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A definição de organização em um espaço econômico é, segundo Petit e Dubois:

A organização é reconhecida como um lugar onde se cria um vínculo social particular, onde existem identidades, símbolos, cultura, sistemas de redes, acordos, convenções, bens comuns materiais e imateriais (conhecimentos e experiências compartilhadas), lugares de aprendizagem, etc. Assim, a organização cria de maneira autônoma do social, principal fonte de competitividade (PETIT; DUBOIS, 1998, p. 119).

Dosi e Coriat (2002) salientam que os indivíduos interagem continuamente no seio da organização e são dotados de características cognitivas que lhes são próprias. São as rotinas adquiridas pelos agentes ao longo de suas interações que permitem a coerência das decisões na organização, de modo que aquilo que é central para o desempenho organizacional é chamado de coordenação, cuja característica fundamental consiste no conhecimento dos indivíduos quanto seu trabalho. Esse fato também possibilita a interpretação e respostas coerentes das mensagens que lhes são transmitidas (NELSON; WINTER, 1982).

Logo, as rotinas são definidas como competências, o que faz referência à um modelo de atividade repetitivo para determinada organização, bem como a uma competência individual. Além disso, as organizações desenvolvem um conjunto de rotinas e aprendizagens que incluem conhecimento tácito que as possibilitam enfrentar mudanças do meio. Esse conhecimento advindo da aprendizagem é materializado e compreendido em rotinas organizacionais, isto é, modelos de interações que constituem soluções eficazes para problemas particulares (DOSI; CORIAT, 2002).

Segundo Bitencourt (2001), a aprendizagem organizacional possui dois componentes importantes: os *insights* e a memória organizacional. Os *insights* são conhecimentos e modelos mentais compartilhados e que os decisores devem aprender juntos a fim de não bloquear qualquer mudança organizacional. Para o autor, a memória organizacional depende dos mecanismos institucionais para reter o conhecimento, ou seja, conhecimento, crenças e metas precisam ser compartilhados na construção da memória organizacional, o que possibilita que a organização aprenda.

Esta memória organizacional está vinculada a uma história em comum dos indivíduos. Schein (1986), já havia descrito que a história em comum ajuda os membros da organização a resolverem problemas e desafios, entendimentos sobre maneiras adequadas de percebê-los, aproveitá-los e resolvê-los. Segundo o autor, esses entendimentos seriam compartilhados pelos indivíduos, que produziriam ícones, lendas, mitos e valores, transformando-os em premissas

inconscientes. Nesse sentido, o autor criou três níveis de inter-relacionamento da cultura organizacional: (i) o compartilhamento das premissas inconscientes, ou crenças sobre a natureza humana e a realidade social, que fogira de seu reconhecimento social; (ii) os valores, que são os conteúdos conscientes dotados de valor intrínseco e que justificam o comportamento dos indivíduos, e; (iii) os artefatos, que são os padrões visíveis e audíveis de comportamentos humanos.

No introdução desta dissertação, apresentaram-se as dimensões de Neergaard (1994) que se referem às relacionadas ao comportamento individual, ao processo de aprendizagem formal, aos sistemas de gestão e à cultura organizacional. Também foi mencionado no capítulo da introdução que deve ser utilizado o construto de Watkins e Marsick (1993) como elemento de ligação entre a aprendizagem organizacional e o provável desenvolvimento de competências organizacionais. As autoras estudaram a aprendizagem organizacional em termos de interação entre a cultura de aprendizagem e os indivíduos e desenvolveram um instrumento de medida da dimensão cultura de aprendizagem, que avalia a cultura, os sistemas e as estruturas que influenciam como os indivíduos aprendem. O resultado da pesquisa com o instrumento das autoras sinaliza para a diminuição dos efeitos do lado oculto e do inconsciente da Janela de Johari.

Consequentemente, definiu-se como problema de pesquisa para a investigação proposta, a seguinte interrogativa: de que maneira as dimensões da aprendizagem organizacional relacionadas aos indivíduos e à cultura desenvolvem competências organizacionais em uma Instituição de Ensino Superior?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo geral

O objetivo geral dessa dissertação é analisar as dimensões da aprendizagem organizacional relacionadas aos indivíduos e à cultura no desenvolvimento das competências organizacionais em uma Instituição de Ensino Superior.

1.3.2 Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral proposto apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar os elementos da aprendizagem organizacional responsável pela diminuição da influência dos eventos na janela de Johari;
- b) identificar os principais elementos que constituem a cultura de aprendizagem organizacional e seus novos construtos;
- c) identificar os principais elementos que constituem as competências organizacionais;
- d) avaliar os elementos definidos nos itens “b)” e “c)” para a construção de uma matriz fundamentada no desenvolvimento de competências organizacionais a partir da aprendizagem organizacional;
- e) discutir os resultados usando a estratégia da mistura interativa das pesquisas.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação é composta por seis capítulos. Primeiramente apresenta-se a introdução, na qual esta subseção está contida. O segundo capítulo explana o referencial teórico, que aborda conceitualmente aspectos relacionados à aprendizagem organizacional e a competências organizacionais, assim como onde estão circunscritas as abordagens teóricas que fundamentarão a investigação empírica que se pretende realizar.

Posteriormente, no terceiro capítulo, são delimitados os procedimentos metodológicos que serão adotados, bem como o delineamento da pesquisa e os procedimentos de coleta e análise dos dados. O quarto capítulo é composto pelos resultados esperados. No quinto capítulo, às discussões sobre os resultados e o sexto e último capítulo as conclusões sobre a pesquisa e as sugestões de estudos futuros.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Os estudos sobre aprendizagem organizacional remontam ao início dos anos 40 e, a partir desta década, podem-se identificar autores seminais que conceituaram tal termo, relacionando-o com os processos cognitivos e sociais nas organizações. Dado isso, destacam-se como fontes seminais que influenciam nos estudos de aprendizagem organizacional os autores Argyris e Schon (1978), Daft e Weick (1984), Fiol e Lyles (1985) e Levitt e March (1988). Todavia, reconhece-se que tais autores não representam todas as teorias de aprendizagem organizacional, mas buscam contemplar todas suas perspectivas.

Faz-se referências também ao novo enfoque da ciência da administração, proposto por Neergard (1994), que desenvolveu um modelo de aprendizagem no qual são identificadas quatro dimensões específicas. Por sua vez, Pawlowsky (2001) prescreve uma sistematização de abordagens teóricas e um modelo que procura contextualizar a ciência da administração e a gestão da aprendizagem nas organizações. Posteriormente, Vince (2011) propõem uma abordagem psicodinâmica espacial de gestão de aprendizagem e Shipton e Sillince (2012) salientam sua definição de aprendizagem organizacional relacionada com emoção. Caldeira e Godoy (2012) tratam do processo de análise do ambiente como impulsionador da aprendizagem organizacional e concomitantemente, Roberts (2012) destaca o conceito de ignorância organizacional.

Argyris e Schon (1978; 1996) tratam a aprendizagem organizacional como processo de identificação e correção de erros. Para os autores, o erro é considerado como um desvio cometido entre as intenções dos colaboradores e a consolidação deste. Assim, os indivíduos da organização experimentam uma situação de problema e procuram resolvê-lo. Amorin e Fischer (2009, p. 111) ao estudarem Argyris e Schon, corroboram esta perspectiva ao afirmar que “dessa contradição emerge um comportamento defensivo em relação à detecção de erros e/ou problemas e sua conseqüente correção”.

As melhorias nos processos de erros podem ser corrigidas por meio da aprendizagem *single loop*, na qual a aprendizagem já ocorre, de modo que uma melhoria – incremental – não afetaria, necessariamente, os resultados da organização. Portanto, considera-se a organização como sendo um fluxo de informações e *feedback*. Por sua vez, a aprendizagem *double loop* é aquela ocasionada pela revisão dos princípios orientadores da organização e pela correção dos erros (ARGYRIS; SCHON, 1978; 1996).

Daft e Weik (1984) levantaram a hipótese do antagonismo entre organizar e aprender, na qual este consiste em desorganizar e maximizar a variedade, ao passo que esse abrange a minimização da variedade. Por isso, organizar e aprender são essencialmente processos antagônicos, o que significa que o termo aprendizagem organizacional é um oxímoro, ou em termos genéricos, um paradoxo. Os autores propuseram duas questões essenciais para as organizações: A primeira possui uma abordagem prescritiva, que enfatiza o processo e salienta que as organizações aprendem. Por sua vez, a segunda questão é fundamentada na forma como as organizações deveriam aprender (foco nos resultados) e está relacionada à abordagem prescritiva.

Fiol e Lyles (1985) consideram que embora a aprendizagem organizacional ocorra por meio dos indivíduos, seria um erro concluir que a ela não está inclusa nos processos da empresa. Para os autores, as organizações possuem sistemas de memórias que preservam valores, comportamentos, normas e mapas mentais que permanecem como agentes formadores de aprendizagens que serão compartilhadas com seus membros. Fiol e Lyles (1985) abordam também que o processo de aprendizagem é um estado de mudança, tanto comportamental quanto cognitiva, o que maximiza a habilidade de realização de ajustes incrementais enquanto resultado de uma adequação ao ambiente, aos objetivos e às políticas organizacionais.

Levitt e March (1988) propõem uma interpretação da aprendizagem organizacional baseada em três observações clássicas advindas dos estudos de comportamento das organizações. A primeira salienta que o comportamento de uma organização é fundamentado em rotinas. A segunda observação, por sua vez, diz respeito às ações organizacionais enquanto dependentes da história, nas quais as rotinas são oriundas das interpretações do passado. Por fim, a terceira observação elucida que as organizações são orientadas para objetivos, cujo comportamento dos indivíduos depende da relação entre os resultados que eles observam e as aspirações que possuem.

Dentro deste quadro, considera-se que a aprendizagem organizacional ocorre por meio da codificação das inferências da história em rotinas que orientam o comportamento, onde o termo genérico "rotinas" inclui os formulários, regras, procedimentos, convenções, estratégias e tecnologias em torno do qual as organizações são construídas e por meio da qual operam (LEVITT; MARCH, 1998).

Por sua vez, Almeida, Antón e Andrada (2009) comentam que, tradicionalmente, defende-se que o processo de aprendizagem organizativa deve transitar pelas pessoas. Nesta abordagem, as pessoas devem primeiramente aprender – individual ou coletivamente – para, em seguida, transmitir o conhecimento adquirido à organização. Indo mais além, Correia,

Feitosa e Vieira (2012) destacam que, para que haja o aprendizado, é preciso envolvimento e entendimento sobre a estrutura social, as relações de poder e legitimação, a cooperação no ambiente e na prática cultural em que o conhecimento existe. Quanto a isso, Zanandrea, Panosso e Motta (2014) identificaram que a maioria das pessoas percebe que existem conhecimentos que são repassados ou disseminados no ambiente organizacional, e que isso acontece quando há conexão diária entre a aprendizagem dos indivíduos.

Os estudos desenvolvidos por Vince (2011) referem-se aos processos informais e formais da aprendizagem. Ele apresenta três características da psicodinâmica espacial, sendo elas:

- a) dinâmica inconsistente e interpretação do espaço;
- b) feitos políticos da fantasia no espaço da aprendizagem;
- c) justaposições de espaço que criam distinção de lugar de aprendizagem.

Para o autor, questões de poder, ansiedade, incerteza, conflitos e diferenças são áreas de experiência das gerências que não podem ser capturadas em um conjunto de habilidades ou por meio de abordagens prescritivas para aprendizagem.

Vince (2011) ainda destaca que a aprendizagem sobre a dinâmica emocional e política de gestão gera conhecimento que melhora a capacidade dos gerentes de se conectar com as complexidades de suas experiências nas organizações, assim como tolerar emoções e envolverem-se em política e, por consequência, reforçar a sua capacidade de gerenciar e aprender.

As emoções e a aprendizagem organizacional são referenciadas nos trabalhos de Shipton e Sillince (2012), que abordam uma reflexão sobre as emoções dos indivíduos que podem estar tipicamente experimentadas onde os membros percebem um progresso no estado de otimismo ou excitação decorrentes da realização de rotinas bem-sucedidas (validação) ou de pensamentos defensivos resultantes de ansiedades que podem inibir a reflexão sobre a aprendizagem, gerando uma frustração (invalidação).

Dado o dinamismo do assunto, os autores questionam acerca da maneira com a qual estes indivíduos podem se beneficiar de apoio emocional, por meio de sistemas de recompensas e reconhecimento de execução. Nesse contexto, os autores elucidam que a aprendizagem organizacional contempla tal tema a partir de uma perspectiva de partilha de conhecimento, com a construção de redes de apoio emocional necessárias para lidar com estas questões.

Em concordância às elucubrações anteriores, Caldeira e Godoy (2012) contextualizam as contribuições do processo de análise do ambiente para a aprendizagem organizacional como um fator para o desenvolvimento da capacitação de seus membros e das ações administrativas. Os autores identificam que a organização executa um processo contínuo e estruturado de interpretação e análise dos vieses do ambiente externo.

Este processo está fundamentado no conjunto de análises do planejamento estratégico anual, capazes de desenvolver a forma de compartilhamento do conhecimento entre indivíduos de áreas distintas.

No que se tange às perspectivas teóricas da aprendizagem organizacional, Pawlowsky (2001) classificou-as em cinco, quais sejam: cognitiva e do conhecimento; da tomada de decisão organizacional e da adaptação; da teoria de sistemas; da cultura, e; da aprendizagem na ação. A perspectiva cognitiva e do conhecimento está associada à questão crucial da criação do conhecimento e em mobilizar o conhecimento tácito dos indivíduos e transferir para o organizacional. Pode-se afirmar que o conhecimento individual e experiência, muitas vezes implícitas, precisam ser articuladas e experimentadas por outros membros da organização.

A perspectiva cultural proposta por Pawlowsky (2001) está relacionada como um complemento à perspectiva cognitiva, pois os membros da organização criam um conjunto de significados intersubjetivos (construção de realidade) que podem ser analisados por artefatos, tais como símbolos, metáforas, cerimônias e mitos e que não são ligados por valores, crenças e emoções. A nível conceitual mais simples, pode-se dizer que a cultura é a saída de aprendizagem comum compartilhada (SCHEIN, 1991).

A cultura de uma organização é definida por Schein (1991) como “um modelo dos pressupostos básicos, que determinado grupo tem inventado ou descoberto ou desenvolvido no processo de aprendizagem para lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna”.

Na visão do autor, se os pressupostos funcionam o suficiente para serem válidos, são ensinados aos demais membros como maneira correta para se perceber, se pensar e sentir-se em relação àqueles problemas.

Percebe-se, então, que existem distintas abordagens teóricas sobre aprendizagem organizacional, de modo que dificilmente haverá uma perspectiva que possa servir como base comum para o desenvolvimento deste conceito.

Todavia, para a realização da investigação da dissertação proposta, tem-se por intenção a utilização da abordagem teórica elaborada por Neergaard (1994), cujo *framework* expõe-se na Figura 1.

Figura 1 –Visão geral das perspectivas para a aprendizagem

	<i>Dimensão individual</i>	<i>Dimensão coletiva</i>
<i>Decisão formal</i>	<i>Perspectiva de apoio à decisão</i>	<i>Perspectiva dos sistemas de gestão institucionalizados</i>
<i>Decisão informal</i>	<i>Perspectiva do comportamento individual</i>	<i>Perspectiva da cultura corporativa</i>

Fonte: Adaptado de Drejer e Riis (1999).

A aplicação das dimensões de Neergaard (1994) faz sentido no momento em que é analisada a visão geral das perspectivas para aprendizagem mostradas na Figura 1, na qual as perspectivas do comportamento individual e da cultura corporativa possuem vínculos com os elementos da definição de competências organizacionais proposta por Drejer (2000), que devem ser vistos no referencial teórico sobre competências organizacionais.

Conforme descrito na introdução do presente estudo, Watkins e Marsick (1993) desenvolveram um quadro conceitual que deverá ser usado com a finalidade de conectar as dimensões de Neergaard (1994) à aprendizagem organizacional com o desenvolvimento das competências.

As autoras adaptaram janelas para três tipos de aprendizagem individual, coletivas e organizacional. Esse trabalho aborda somente o tipo de janela relacionada à aprendizagem organizacional.

A origem do modelo de janelas foi proposta inicialmente por Joseph Luft e Harrington Ingham no ano de 1955, cuja nomenclatura da ferramenta deve-se à junção do nome de Joseph com Harrington, formando então a Janela de Johari que objetiva auxiliar no entendimento da comunicação interpessoal e nos relacionamentos com o grupo (WATKINS; MARSICK, 1993).

Baseando-se nas explicações já mencionadas nesse trabalho, o foco do processo de aprendizagem se concentra apenas na janela de aprendizagem organizacional, na qual os indivíduos tornam-se agentes influenciadores da forma e da maneira como os outros pensam na organização, agem e aprendem. Dessa janela, a aprendizagem organizacional é examinada em

termos de interação entre o que é conhecido pela organização e o que é desconhecido por outras pessoas no ambiente, e as autoras denominaram este quadrante de lado oculto da organização.

Oculto devido ao fato de que os erros são cometidos pelos indivíduos e pela própria organização e esses erros tendem a ser escondidos, não divulgados para o ambiente. Em conformidade com o já citado no referencial teórico, Argyris e Schon (1978) propõem melhorias nos processos de erros que podem ser corrigidos por meio da aprendizagem *single loop*, e pela aprendizagem *double loop*, que vem a ser aquela ocasionada pela revisão dos princípios orientadores da organização e pela correção dos erros (ARGYRIS; SCHON, 1978; 1996).

A cultura também tem importância nestas interações, uma vez que é apresentada na janela no quadrante inferior direito, como relacionada com o inconsciente coletivo da organização. A cultura, como um mecanismo de construção de significados que guia e forma os valores, comportamentos e atitude dos funcionários, impõe coerência, ordem e significado e permite a institucionalização de uma estrutura para construir sentidos para facilitar a interpretação de eventos pouco conhecidos (WEICK, 1985). A Figura 2 ilustra a representação da Janela de Johari relativa aos quadrantes referenciados no texto.

Figura 2 – Adaptação da Janela de Johari



Fonte: Adaptado de Watkins e Marsick (1993).

Schein (2009) sugere que a construção de uma cultura obedece a dois construtos: solução de problemas e redução da ansiedade. As pessoas selecionariam fórmulas ou entendimentos capazes de resolver categorias de problemas, incorporando determinados

comportamentos, o que ajudaria na redução da ansiedade nos grupos, gerando ordem e consistência cognitiva.

O mesmo autor propôs um modelo que possui três níveis inter-relacionados da cultura. Os indivíduos da organização compartilhariam premissas inconscientes ou crenças sobre a natureza humana e a realidade social, que fugiriam de seu reconhecimento cotidiano. Este seria o nível mais profundo da cultura. Os valores devem ser os conteúdos conscientes dotados de valores intrínsecos e que justificariam os comportamentos, estando inconscientemente associados às premissas.

Na introdução desta dissertação há uma referência do questionário que será utilizado a fim de determinar uma possível existência de uma das dimensões da aprendizagem organizacional, que é a cultura de aprendizagem referentes aos quadrantes analisados. A cultura está dividida em sete construtos de aprendizagem, sendo que esses estão relacionados com a aprendizagem dos indivíduos. Pode-se citar alguns como exemplos, tais como os construtos de oportunidades para a aprendizagem contínua, o questionamento e o diálogo e o desenvolvimento de uma visão sistêmica da organização.

2.2 CULTURA ORGANIZACIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A CULTURA DE APRENDIZAGEM

Das várias formas de relacionar a cultura organizacional e aprendizagem, segundo Rebelo (2006), é de que a cultura organizacional pode ser vista como um fator que influencia a aprendizagem nas organizações. Nesse sentido, para essa autora, na aprendizagem organizacional, ao ser moldada pela cultura, presume-se a existência de várias formas de aprender, com diversos resultados e pressupõe que a noção de aprendizagem de uma certa cultura direciona os comportamentos e os objetivos dos indivíduos.

Desta forma, Rebelo (2006) associa cultura organizacional com a cultura de aprendizagem, no momento em que define cultura de aprendizagem como aquela orientada para promoção e facilitação de aprendizagem dos indivíduos e o compartilhamento e disseminação do aprendido. Se isso ocorre na organização, há a percepção de que a definição proposta por essa autora se torna completa no momento em que se identificam características que a definam como um tipo particular de cultura organizacional.

Para Schein (1995), a cultura organizacional é o ponto principal e central nos processos de aprendizagem e de mudança, e pode assumir um aspecto de facilitador ou dificultador desta. Dessa maneira, o autor propõe sete pressupostos que caracterizam uma cultura voltada para a

aprendizagem, os quais são elencados da seguinte forma:

- a) orientação para os indivíduos;
- b) crença compartilhada de que os indivíduos podem e querem aprender;
- c) valorização da aprendizagem e da mudança;
- d) tempo disponível para inovação e experimentação;
- e) desenvolvimento do pensamento sistêmico;
- f) trabalho em grupo;
- g) consciência de uma interdependência no trabalho.

Na visão de Watkins e Marsick (2003), a cultura de aprendizagem pode ser percebida como aquela que suporta a aprendizagem permanente, integrada com as rotinas diárias, por meio de políticas e práticas especificamente descritas para este propósito. Essas autoras desenvolveram um instrumento de pesquisa denominado DLOQ – “*the Dimensions of the learning Organization Questionnaire*” que mede a dimensão da cultura de aprendizagem. Este questionário teve validação semântica a fim de não ter seu resultado alterado quando da sua aplicação na .

Ao ser abordada a questão de cultura neste item sobre aprendizagem organizacional, muitos dos autores citados não são específicos ao tratarem deste tema com clareza. Levitt e March (1988) descrevem, em uma das suas três observações, que as ações organizacionais, enquanto dependentes da história, são oriundas das interpretações do passado (cultura). Os autores Neergaard (1994), Pawlowsky (2001), Schein (1995) e Drejer (2000), abordam sempre a questão da cultura organizacional em seus construtos. Diante destas contribuições dos referidos autores, esta dissertação propôs a cultura de aprendizagem com elemento de estudo e este item procura identificar as relações existentes entre os dois conceitos.

2.3 RELAÇÕES ENTRE APRENDIZAGEM E COMPETÊNCIAS

Segundo McClelland (1973) competências podem ser compreendidas como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que refletem no desempenho da organização. Por esse motivo, a competência configura-se como um estoque de recursos que o indivíduo possui, ou seja, são advindas do conjunto de atividades relacionadas ao cargo ou à posição de cada indivíduo. O autor desenvolveu testes de competências, posto que acreditava que as avaliações de competências individuais deveriam ser uma alternativa aos testes de inteligência

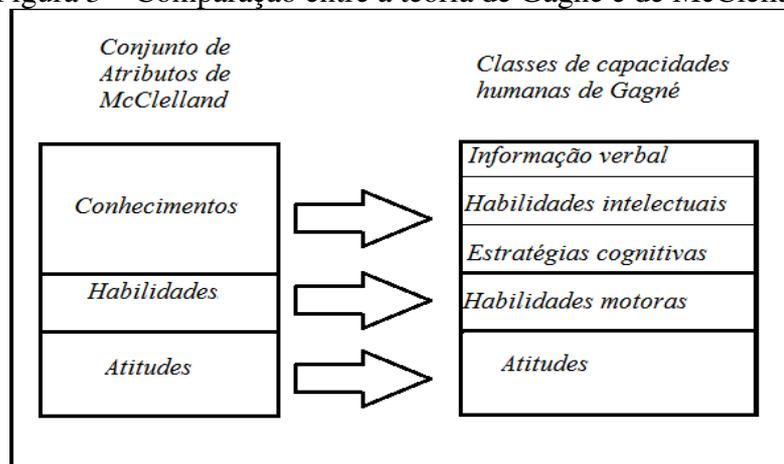
de tipo acadêmico, o que posteriormente não foi aceito pelas comunidades científicas (NELSON; WINTER, 1982).

McClelland (1973) propôs ainda uma nova abordagem para as avaliações de competências, dividida em três dimensões, na qual aponta-se que: deve iniciar-se com a exploração das medidas particularmente operantes de pensamento e ação associada com o critério; deve-se avaliar aglomerados de critérios de sucesso em quanto ao conjunto de resultados importantes; as competências avaliadas devem ser definidas e descritas em formas que refletem mudanças de aprendizagem, e como melhorar as competências explícitas e tácitas.

Assim, McClelland (1973) destacava a existência de um conjunto de atributos composto por Conhecimento, Habilidades e Atitudes (CHA) relacionado a algum tipo de avaliação. Por sua vez, Gagné (1974) teorizava acerca da aprendizagem individual no sentido de considerar esta como uma mudança interior que se manifesta por meio da mudança de comportamento do indivíduo. Na sua teoria, há preocupação com processos da aprendizagem que se realiza “dentro da cabeça” do aprendiz, bem como destaca a importância do processamento de informação. Existem dois tipos distintos de eventos, os externos e os internos ao aprendiz.

Gagné (1974) propõe ainda que existem cinco principais classes de capacidades humanas que podem ser aprendidas, denominadas por: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, habilidades motoras. O autor afirma que as capacidades humanas podem ser influenciadas por eventos externos e por estimulação do ambiente do indivíduo. Por conseguinte, percebe-se que os atributos das competências definidas por McClelland (1973) estão alinhadas com a teoria de Gagné (1974). Nestas perspectivas, encontram-se os conceitos de aprendizagem e competências, apresentadas na Figura 3.

Figura 3 – Comparação entre a teoria de Gagné e de McClelland



Fonte: Elaborado a partir de McClelland (1973) e Gagné (1974).

No início dos anos 80 foram desenvolvidas discussões teóricas em relação ao atributo de qualificações e do processo de profissionalização, com ênfase na formação técnica dos indivíduos e na comportamental, por meio do CHA. Deste modo, percebeu-se a necessidade de aproximar o ensino à realidade das necessidades das organizações, no intuito de capacitar a força de trabalho (ODELIUS, 2011).

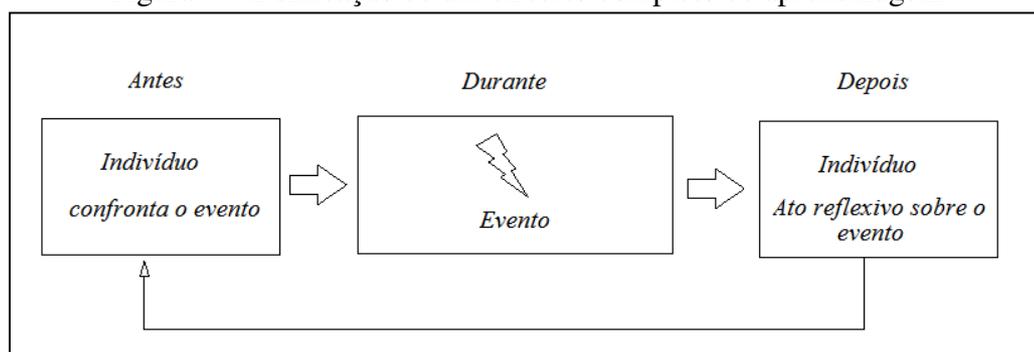
2.3.1 Competências individuais e coletivas

Boyatzis (1982) define competências individuais como impreteríveis para o exercício de qualquer atividade como sendo as características específicas de uma pessoa que a direciona para um desempenho superior. Para o autor, o foco está na capacidade e habilidade que um indivíduo possui para realizar uma determinada tarefa ou se pronunciar a respeito de algum assunto. Assim, entende-se competências como *inputs* nos processos.

Para Zarifian (2012), a competência individual apresenta três conceitos tidos como essenciais no ambiente de trabalho, que são: o de evento como algo que sobrevém de maneira imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva; o evento de comunicação, no qual assume-se que trabalhar é comunicar-se, a julgar que a qualidade das interações é fundamental para melhorar o desempenho da organização, e; o evento de serviço, em que trabalhar é gerar serviço, ou seja, uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro ser humano ao qual este é destinado (cliente, usuário, etc.).

Nos conceitos de Zarifian (2012) surge a noção de evento atrelado ao trabalhar, que consiste, fundamentalmente, em estar em expectativa atenta aos eventos. Evento é, então, alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva. É em torno desses eventos que se recolocam as intervenções humanas complexas e relevantes, postas na Figura 4, a seguir.

Figura 4 – Delineação de um circuito completo de aprendizagem



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Zarifian (2012) define competência profissional como uma combinação de conhecimentos, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ainda, é constatada por meio de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete, então, a empresa identificá-la, validá-la e fazê-la evoluir.

Para Le Boterf (2003), competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular. O autor trata, especificamente, das competências coletivas, em que distingue quatro atributos fundamentais constitutivos da competência coletiva, sendo eles: referencial comum, linguagem compartilhada, memória coletiva e engajamento subjetivo.

Segundo o autor, as fronteiras entre os atributos, as fontes e os resultados esperados da competência coletiva são, às vezes, delicadas de serem traçadas e podem ser questionadas. Apresenta-se na Figura 5 as principais definições dos tipos de competências analisadas nesta seção.

Figura 5 – Tipos de competências

Autor	Tipo de competência	Definição
Boyatzis (1982)	Individual	Conjunto de características e traços que definem um desempenho superior do indivíduo, relacionados a três fatores: motivação, auto-imagem e habilidades.
Zarifian (2001)	Individual	O tomar iniciativa e assumir responsabilidade do indivíduo frente a situações profissionais com as quais se depara.
Le Boterf (2003)	Coletiva	Resultante que emerge a partir da cooperação e sinergia existente entre as competências individuais e observa que não existe antes dos indivíduos, pois é um valor agregado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A noção de competência coletiva, conforme Le Boterf (2003), não se reduz àquelas equipes com responsabilidades ampliadas ou organizadas em ilhas ou unidades elementares. A própria organização pode ser, em sua totalidade, considerada como um sistema de competências.

Assim, a competência coletiva não pode ser obtida pela adição de competências parciais ou adquiridas por si mesmas, sem relação com uma visão de conjunto de suas relações mútuas, em razão de que possibilitam modos de cooperação que permitem a obtenção de desempenho (LE BOTERF, 2003).

2.3.2 Competências organizacionais

Na seção anterior, foram apresentadas algumas definições sobre as competências individuais e coletivas, com a finalidade de mostrar as diferentes tipologias desse assunto.

Nesta sessão, a competência organizacional é concebida como uma estratégia articulada orientada para o desenvolvimento da organização e das pessoas (BITENCOURT, 2001). A competência organizacional está vinculada aos elementos da estratégia competitiva da organização: visão, missão e intenção estratégica.

A noção de competência passou a ser desenvolvida e explorada a partir do conceito de *core competence*, de Prahalad e Hamel (1990), que sugerem que as organizações devem apoiar-se em recursos especiais, chamados de *core competences* ou competências essenciais. A partir deste entendimento, pode-se inferir que se uma organização tem competência essencial, uma competência organizacional deve satisfazer a três critérios básicos de validação:

- a) deve contribuir decisivamente para o valor agregado aos produtos e serviços que são percebidos pelos clientes da empresa, seja em termos de preço, qualidade, disponibilidade ou ainda seletividade;
- b) deve oferecer acesso potencial a uma gama de mercados, negócios e produtos;
- c) finalmente, deve ser de difícil imitação, o que prorrogaria a vantagem da empresa por um tempo maior, conforme afirmam Prahalad e Hamel (1995).

Segundo Ruas (2005), as condições descritas, associadas à sua própria concepção original, faz das *core competences* um tipo especial de Competências organizacionais bastante raras e que propicia um amplo diferencial competitivo.

O autor ainda enfatiza que o conceito de *core competences* é extremamente instigante e desafiador, pois trata de uma forma pouco visível de competição, isto é, a competição que já se instala nos processos da empresa, em um estágio anterior à oferta de bens e serviços, através das capacidades coletivas e organizacionais.

Na impossibilidade de reconhecer os critérios básicos de validação das *core competences* em várias empresas, Ruas (2005) conceitua que não significa que não existam competências do tipo organizacional. O autor sugere que exista ao menos dois tipos de competências organizacionais nas empresas,

As definições dessas competências são determinadas por básicas, as quais contribuem decisivamente para a sobrevivência da organização no médio prazo, e seletivas, que diferenciam

a organização no seu espaço de competição, contribuindo para uma posição de liderança, ou quase, nesse mercado, conforme mostra a Figura 6.

Figura 6 – Classificação de competências organizacionais em diferentes níveis de competitividade

<p>Competências Organizacionais</p> <p>Básicas</p> <p><i>Sobrevivência</i></p>	<p>Competências Organizacionais</p> <p>Seletivas</p> <p><i>Diferenciadoras</i></p>	<p>Competências Organizacionais</p> <p>Essenciais</p> <p><i>Excepcionais core competences</i></p>
---	---	--

Fonte: Adaptado do Ruas, Antonello e Boff (2005).

Acredita-se, portanto, que é possível inferir uma conceituação básica e abrangente para este construto a partir das singularidades das competências individuais e coletivas. A primeira conceituação importante pertence a Prahalad e Hamel (1990), no qual afirmam que a competência é a capacidade de combinar, misturar e integrar recursos em produtos e serviços.

Pela perspectiva de Sanchez e Heene (1997), o conceito de competência refere-se à capacidade que uma organização tem para sustentar alocações coordenadas de recursos a fim de ajudar a empresa a atingir os seus objetivos.

De acordo com tal conceito, a empresa enfrenta dois tipos de decisões estratégicas: (i) a alavancagem de competências, o que significa que a empresa aloca os recursos sem que ocorram mudanças qualitativas nos ativos, nas capacidades e nas formas de coordenação dos recursos; (ii) a construção de competências na qual as empresas adquirem e empregam ativos novos e diferentes em termos qualitativos, bem como capacidades e formas de recursos. Ressalta-se que as competências que permeiam o referido modelo são encaradas com multidimensionais – dinâmicas, sistêmicas, holísticas e cognitivas-, caracterizando a complexidade e a dinamicidade do ambiente.

Drejer e Riis (1998) conceituam as competências organizacionais como um sistema dinâmico, um conjunto de variáveis interdependentes que podem ser definidas pelo sistema de tecnologias, pelos seres humanos, pelos sistemas organizacionais formais e pela Cultura (como sistemas informais).

Como observa Leonard-Barton (1992), uma competência pode ser vista como um sistema, ou seja, é muito difícil se concentrar somente em elementos individuais e como eles

estão relacionados uns aos outros (competências coletivas). Esta conceituação enfatiza a maneira formal (gerenciamento dos sistemas que influenciam diretamente os indivíduos) e informal (a cultura organizacional, que influencia diretamente através da partilha de valores, imagens, símbolos), em que os indivíduos interagem como constituinte essencial de uma competência: assim, apontando para a área de desenvolvimento organizacional, aprendizagem e competência.

2.3.3 Quadros conceituais de competências organizacionais

Com o intuito de conceber neste trabalho uma estrutura de entendimento sobre o processo de aprendizagem no desenvolvimento de competências organizacionais, há a necessidade de criarem-se *frameworks*, ou aqui denominados de quadros conceituais, onde procura-se demonstrar como ocorre este processo. Pode-se observar, desta maneira, como elas surgem, evoluem e são transformadas durante o ciclo de vida da organização.

Conforme Wong e Aspinwall (2004) são definidos como um *framework* um conjunto de pressupostos básicos e princípios fundamentais de origem intelectual, que constitui numa base adjacente para a ação.

Desse modo, os quadros conceituais são uma maneira de simplificar estruturas complexas em meios mais plausíveis de entendimento, e podem ser empregadas em: (a) comunicação de ideias, (b) definição de limites e o domínio de um tema, (c) descrição de um contexto ou criação de argumentos de validação de uma descoberta e (d) sustentação do desenvolvimento de procedimentos, métodos e ferramentas.

Dois quadros conceituais devem ser discutidos a partir deste ponto, que são os de Sanchez e Heene (1997) e de Drejer (2000). O presente estudo deve abordar o quadro conceitual de Drejer (2000) como autor central do desenvolvimento da pesquisa.

2.3.3.1 Quadro conceitual de Sanchez e Heene

Estes autores representaram um quadro conceitual de competências organizacionais vigoroso, influenciado pela “visão baseada em competências”, a qual está sendo desenvolvida pela corrente de pesquisadores europeus ligados à administração estratégica. Fazem parte destas pesquisas países como a Bélgica, Alemanha, Dinamarca e Inglaterra.

De acordo com Leite e Porsse (2003), este enfoque tenta combinar o conhecimento gerencial e a capacidade de aprendizagem organizacional como o motor da mudança

estratégica. Entretanto, embora a teoria destaque os papéis da aprendizagem e do conhecimento como motor da mudança estratégica, a mesma não explora as questões de como a aprendizagem ocorre ou de como o conhecimento é criado e gerenciado.

De acordo com Sanchez e Heene (1997), o quadro conceitual representado na Figura 7 pode ser descrito com as seguintes perspectivas:

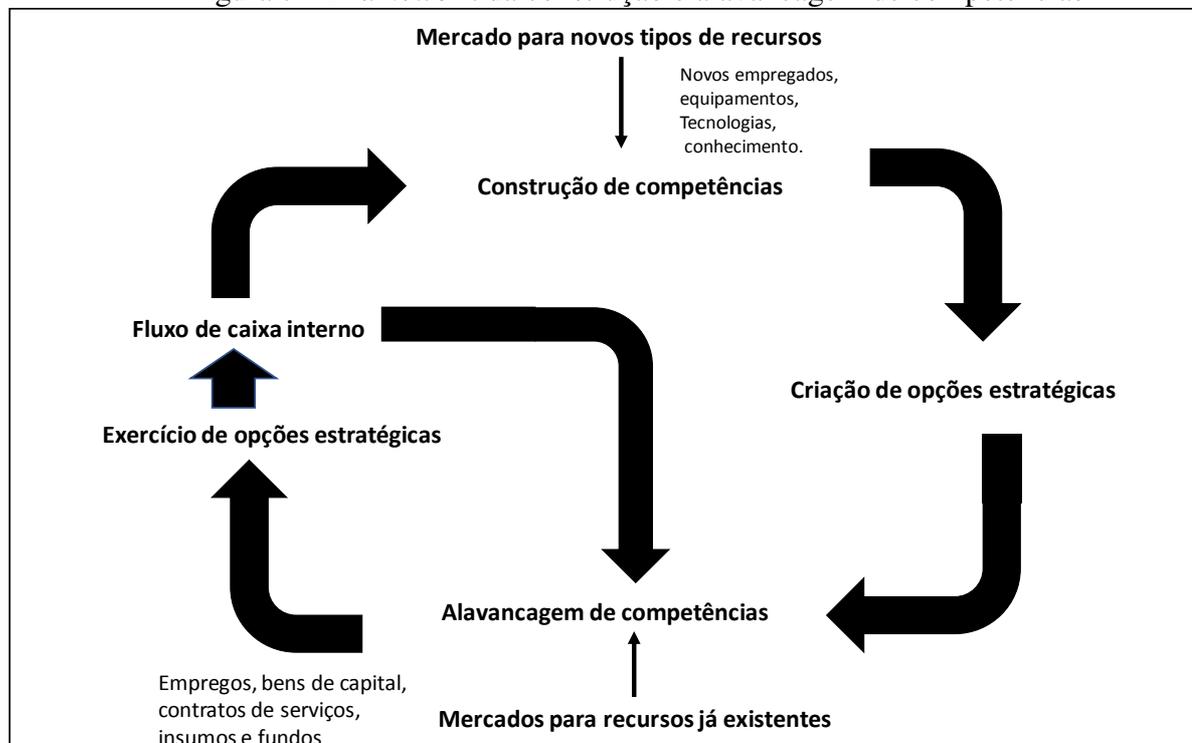
- a) em primeiro lugar, as competências são dinâmicas, pois a alavancagem de competências e a construção de competências exigem a ocorrência de interação entre pessoas e grupos dentro das empresas, entre empresas e fornecedores externos de recursos, entre firmas e clientes e entre as empresas competitivas e cooperativas;
- b) em segundo lugar, as competências também são sistêmicas, pois as firmas funcionam como sistemas abertos que visam a alcançar objetivos definidos, cujos ativos tangíveis e intangíveis interconectados são organizados sob uma lógica estratégica de realização de resultados, através do uso de vários processos gerenciais, incluindo a alavancagem e a construção de novas competências.
- c) em terceiro lugar, as competências também são cognitivas na medida em que assumem características de uma disputa entre conhecimentos gerenciais para identificar as competências importantes para organização no futuro, tornando-se o foco dos objetivos organizacionais de construção de competências.
- d) finalmente são holísticas, uma vez que a Teoria da Competição Baseada em Competências propõe uma medida de *performance* da firma que vai além de indicadores de retorno financeiro e rentabilidade, apresentando uma visão de empresa como um sistema multidimensional, ao mesmo tempo quantitativo e qualitativo, tangível e intangível: humano, social e econômico. De acordo com Sanchez e Heine (1997), “para que se possa compreender o processo de construção de competências, é necessária uma visão das empresas como sistemas humanos-sociais e econômicos.

2.3.3.2 Quadro conceitual de Drejer

Com a finalidade de compreender o desenvolvimento e as mudanças nas competências de uma organização, Drejer (2000) desenvolveu um framework, mostrado na Figura 8, que pretende descrever e diagramar o processo de evolução destas competências organizacionais.

Para isso, o autor parte da definição que essas competências são constituídas de quatro elementos e suas relações, que podem se sumarizar por:

Figura 7 – *Framework* da construção e alavancagem de competências



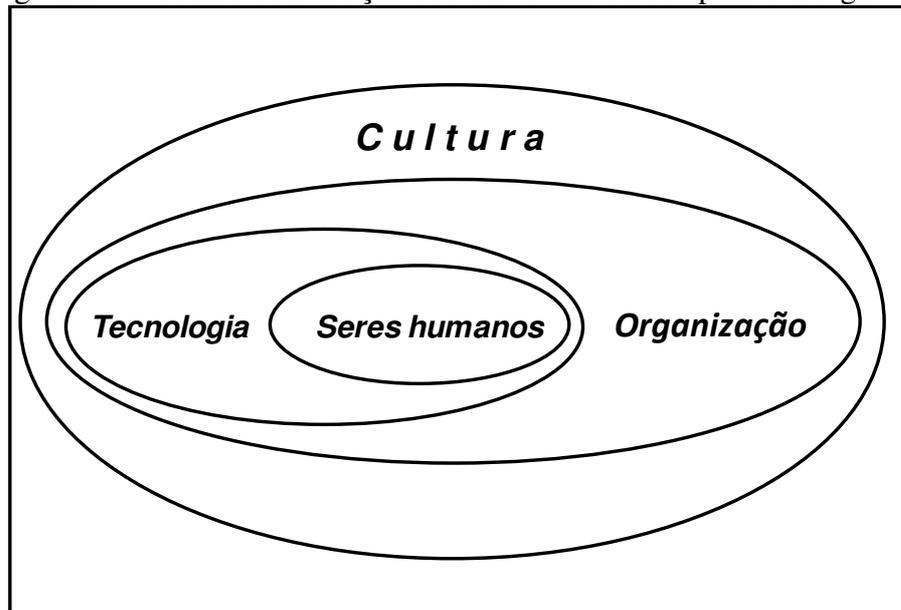
Fonte: Adaptado de Sanchez e Heene (1997).

- a) tecnologia: frequentemente é a parte mais visível da competência. São as ferramentas que as pessoas usam. Exemplos: maquinário, equipamentos, softwares, banco de dados, etc.;
- b) seres humanos: são a parte mais perceptível das competências. O autor salienta que se as pessoas não fazem bom uso da tecnologia, não adianta ela existir;
- c) organização: é o sistema gerencial formal, como sistemas de planejamento e controle, sistemas de pagamentos, canais de comunicação, hierarquia, etc;
- d) cultura: é a organização informal da empresa que influencia as pessoas a compartilhar valores e normas que guiam suas atividades.

2.4 CONSIDERAÇÕES DO REFERENCIAL TEÓRICO E A PROPOSTA DO TRABALHO

Finalizando as perspectivas estudadas, foi desenvolvido um quadro conceitual deste trabalho que pode ser verificado na Figura 9. Nela, determina-se o ponto de partida para se chegar ao objetivo do trabalho proposto, que é a análise da janela de Johari.

Figura 8 – Processo de evolução dos elementos da competência organizacional



Fonte: Elaborado a partir de Drejer (2000).

Na visão inicial, existe uma realidade na qual os erros são cometidos e falhas acontecem. Por sua vez, os indivíduos tendem a escondê-los por ignorância ou desconhecimento das rotinas e dos procedimentos formais (ROBERTS, 2012). Na janela, este quadrante é denominado de oculto, em função das características da não divulgação dos eventos.

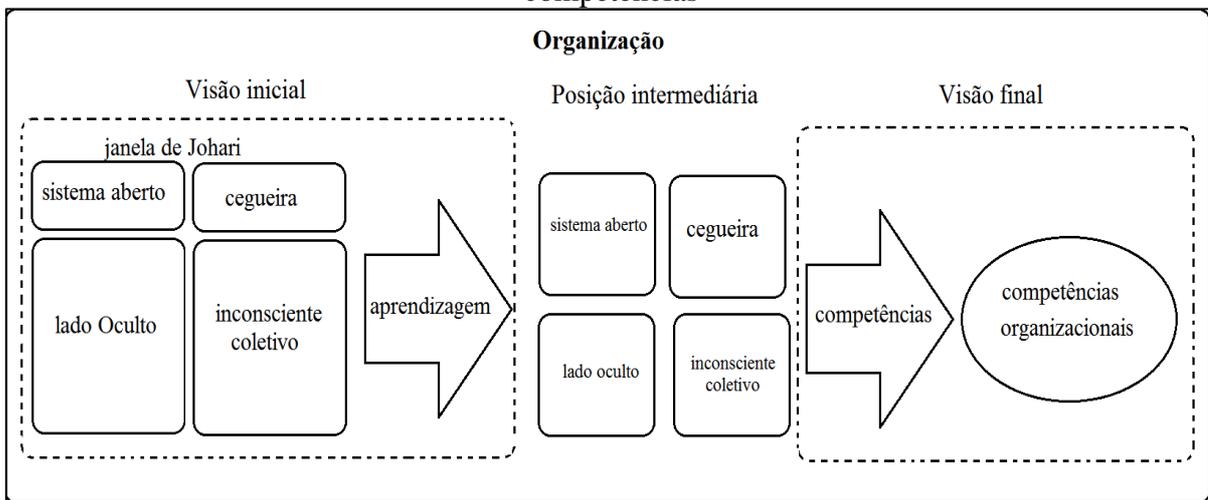
Quanto às crenças e tabus, corrobora-se a ideia de que ambos estão relacionados às proibições impostas aos indivíduos e são tidos como inquestionáveis. Sendo assim, estes elementos derivam do quadrante intitulado de inconsciente coletivo. Os tabus e crenças estão no inconsciente coletivo da organização e podem não ser aceitas pelos indivíduos (SCHEIN, 2009) causando falhas na comunicação. Na visão inicial, é possível notar que há um desequilíbrio no tamanho dos quadrantes, visto que há um descompasso entre a aprendizagem destes com relação aos demais. Procura-se, então, conhecer as variáveis que afetam estes quadrantes para que se possa, com o processo de aprendizagem, minimizar os efeitos dessa desproporcionalidade.

Constata-se a existência de uma seta, na Figura 9, alocada entre a visão inicial e a posição intermediária, o que representa um processo de aprendizagem no quadro conceitual. Ela representa um estado de mudança já que o pressuposto é de que o processo de aprendizagem organizacional ocorra, mas não de uma forma consistente que desenvolva competências.

A posição intermediária é o nível de aprendizagem que se deseja atingir, pois a partir desta situação percebe-se uma uniformização dos quadrantes, o que salienta a sintonia com os

demais quadrantes relativos a aprendizagem. Portanto, esse fator demarca o objetivo a ser conquistado para que se possa passar para a visão final, que são as competências organizacionais.

Figura 9 – Quadro conceitual do processo de aprendizagem no desenvolvimento de competências



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Ao chegar-se na visão final, é identificada uma nova seta que, dentro deste quadro, sinaliza o provável desenvolvimento de competências organizacionais. As competências esperadas aqui, levando-se em consideração que as demais dimensões estejam de acordo com o proposto nesse estudo, devem permitir a percepção de um *status* diferenciador da organização relativa a suas competências organizacionais frente às demais instituições de ensino.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é apresentado o procedimento metodológico utilizado para averiguar se a aprendizagem organizacional desenvolve as competências organizacionais na IES. Essa dissertação utilizou o método misto sequencial explanatório, no qual deve ser executada inicialmente uma coleta e análise dos dados quantitativos e, posteriormente, uma pesquisa qualitativa explanatória que determina o nível de interação entre os elementos quantitativos e qualitativos (CRESWELL; CLARK, 2013).

A escolha do método, além de direcionar para um caminho a ser seguido em uma pesquisa, facilita a tomada de decisões e identificação de erros, através de procedimentos sistemáticos e racionais (LAKATOS; MARCONI, 2003).

As razões para a utilização do método misto sequencial explanatório deve-se ao caráter de completude e explanação que este estudo fornece. De acordo com Bryman (2006), a completude refere-se à noção de que se pode reunir relatos mais abrangentes das áreas a serem investigadas, e a explanação refere-se a quando uma pesquisa é usada para ajudar a explicar os achados gerados pela outra.

Neste sentido, a presente dissertação considerou a pesquisa quantitativa relativa aos elementos indivíduos e cultura organizacional como a melhor forma para a coleta dos dados quantitativos, visto que a organização a ser pesquisada se enquadra em uma estrutura comunitária de educação superior, ou seja, a instituição busca a permanente qualificação de seu quadro de pessoal e de seus processos de aprendizagem organizacionais.

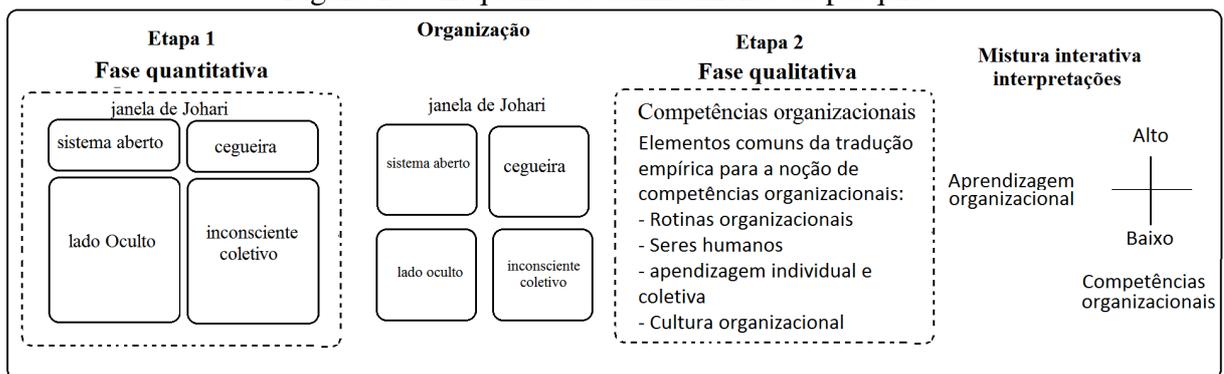
A pesquisa qualitativa elaborada na sequência deve-se ao fato de que a percepção dos elementos da competência organizacional possuem uma maior complexidade de compreendê-los e de explicá-los. Como definido por Drejer (2000) e ponderado nessa dissertação, a competência organizacional constituída pelos elementos seres humanos, cultura e suas relações, estão associados a significados, crenças e valores de maior dificuldade de serem analisados e aferidos somente de forma quantitativa. As entrevistas com os gestores possibilitou reunir, de maneira abrangente, diversas visões sobre competências organizacionais da IES.

A mistura dos elementos quantitativos e qualitativos segue a estratégia de mistura interativa, no qual o pesquisador reúne os dois conjuntos de resultados e relaciona-os uns aos outros em uma matriz que facilita o entendimento e interpretações dos objetivos (CRESWELL; CLARK, 2013).

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida nessa dissertação configura-se como aplicada em relação a sua natureza, pois visa à maximização da compreensão dos problemas sociais e sua aplicação prática (LAKATOS; MARCONI, 2003). Utiliza-se como estratégia de pesquisa, a técnica de métodos mistos que se constituiu na investigação na qual o pesquisador coleta, analisa, integra e relaciona dados quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo (CRESWELL, 2011). Emprega-se o tipo sequencial explanatório no qual o pesquisador quer formar grupos segundo resultados quantitativos e fazer o acompanhamento destes mediante pesquisa qualitativa subsequente, e os mistura interativamente conforme mostrado na Figura 10 (CRESWELL; CLARK, 2013).

Figura 10 – Esquema do delineamento da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Para a pesquisa quantitativa, identificada como Etapa 1 na Figura 10, foram considerados os quadrantes “lado oculto” e “inconsciente coletivo” da janela de Johari. A partir destes quadrantes, identifica-se com a pesquisa quantitativa, identificada como Etapa 2, se a aprendizagem organizacional minimiza os efeitos de erros de processo, rotinas mal executadas, falta de retroalimentação de informações.

Neste sentido, os indivíduos que devem compor a amostra são escolhidos em função das suas relações com os públicos alvos da (alunos, professores, comunidade externa). Os indivíduos desta etapa são denominados de funcionários, pois são estes que executam as rotinas, os procedimentos e estão diretamente relacionados com a linha de frente para resolver os problemas dos clientes, são pertencentes das áreas da Assessoria de relações internacionais, Senioridade, Financeiro, Registro acadêmico, Coordenação de serviços, Lato senso e Coordenação administrativa.

Foram aplicados dois questionários como técnica para a coleta de dados nesta Etapa 1. O primeiro questionário (Bloco A no Anexo A) refere-se à coleta de dados gerais a fim de caracterizar os respondentes. O segundo questionário, denominado *dimensions of the learning organization questionnaire-A* (Dloq-A, Anexo B), foca na análise da dimensão da cultura de aprendizagem. Esse segundo questionário foi validado no Brasil por Corrêa e Guimarães (2006) e seus construtos e variáveis estão de acordo com o estudo proposto para a redução dos efeitos dos quadrantes inferiores da janela de Johari.

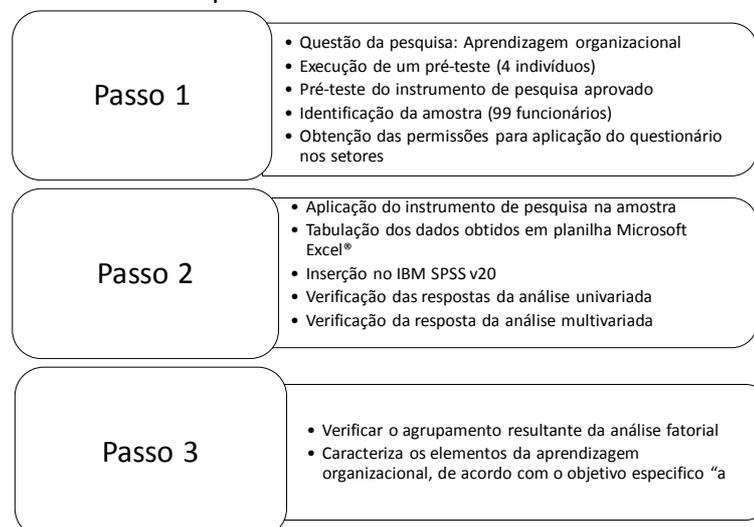
Após a aplicação dos dois questionários, os dados foram tabulados e inseridos no software SPSS (*Statistical Package for Social Science*) versão 20. Para a facilitar a inserção no SPSS, os dados devem ser tabulados em planilha Microsoft Excel®. Foram criadas nomenclaturas específicas para as perguntas que necessitavam de códigos numéricos, conforme mostra a Tabela do Anexo C.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

3.2.1 Etapa quantitativa

Nesta etapa de investigação, visualizada na Figura 11, delinea-se a investigação com uma *survey*. Segundo Pinsonneault e Kraemer (1993), com a *survey* obtêm-se dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicando como representante de uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário.

Figura 11 – Representação esquemática da pesquisa quantitativa
Etapa 1 Quantitativa



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A Etapa 1 concentra-se na aprendizagem organizacional, e no Passo 1, adotou-se instrumento de pesquisa da dissertação o questionário Dloq-A (*the Dimensions of the learning Organization Questionnaire-A*). Sua adaptação semântica foi referenciada por um professor doutor especialista em marketing. O pré-teste da aplicação do questionário Dloq-A foi realizado com 4 funcionários da entre os dias de 7 a 10 de novembro de 2016. A identificação da amostra foi relacionada aos funcionários que tenham contato diretor os alunos, professores e comunidade da serra gaúcha, conforme seu dimensionamento constante no item 3.2.2.

No passo 2, foi aplicado o questionário nos funcionários no período de 10 de dezembro de 2016 a 20 de fevereiro de 2017. Os dados do instrumento de pesquisa foram tabulados e inseridos no software IBM SPSS. As análises efetuadas a partir das respostas extraídas do SPSS, efetuou-se as análises univariada e multivariada.

Inicialmente foi feita a análise univariada ou descritiva a fim de representar as características não uniformes das unidades observadas ou experimentadas, tais como, por exemplo, de indivíduos, famílias, cidades, entre outros (PESTANA; GAJEIRO, 2005). Neste sentido, este tipo de análise apresenta um perfil resumido dos respondentes da amostra. De acordo com Fávero et al. (2009), com a análise univariada ou descritiva é permitida a compreensão do comportamento dos dados por meio de tabelas e pela identificação das tendências e variabilidades. Uma das maneiras de expressar a variabilidade dos dados, tirando a influência da ordem de grandeza da variável, é através do coeficiente de variação. O coeficiente de variação é adimensional e quanto menor seu módulo mais homogêneo são os dados. O coeficiente de variação percentual é calculado dividindo-se a média sobre o desvio padrão e multiplicando-se por 100 para se ter o percentual. De acordo com Levine (2000), em pesquisas realizadas em campo, o valor desejável do coeficiente de variação deve ser no máximo de 30%.

Para análise multivariada foi utilizada a análise fatorial que, na visão de Hair Jr. et al. (2009), consiste em uma das ferramentas para analisar a estrutura das inter-relações (correlações) entre um número significativo de variáveis, ou seja, um conjunto de variáveis que são fortemente inter-relacionadas, chamadas de fatores. Por meio da análise dos componentes principais e com o uso do método de rotação Varimax, foram extraídos os grupos de fatores da análise fatorial.

Nesta dissertação foi usado o critério de variância explicada acumulada, que conforme Formiga (2003), sugere uma percentagem explicada acumulada mínima de 60% da variabilidade. Como forma de ratificação da extração do grupo de fatores usamos um segundo critério, que segundo Guttman-Kaiser (1960), a decisão do número de fatores a serem definidos

devem ser por autovalores superiores a 1.

Desta forma, são analisadas a validade e a confiabilidade do questionário, bem como sua compreensão no contexto da investigação proposta. Com base nisso, verifica-se a normalidade dos dados, a existência de *missings* ou inconsistências, e apura-se a confiabilidade das dimensões de aprendizagem através do Alfa de Cronbach (α), que segundo Hair et al. (2009) deve possuir um critério igual ou superior a 0,7.

Outro índice da análise fatorial necessário de ser aferido é a validade Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para o conjunto de dados. Segundo Hair Jr. et al. (2009), o teste KMO permite avaliar a quanto adequada está a aplicação da análise fatorial e espera-se um resultado deste indicador superior a 0,50.

Relativo ao passo 3, a resposta análise fatorial, vista pela análise de componentes principais, revelou 4 novos construtos. Se esses novos construtos puderem explicar e serem fidedignos, os efeitos dos quadrantes (lado oculto e inconsciente da organização) devem ser anulados ou minimizados, com a aprendizagem organizacional.

3.2.2 Caracterização da população e amostra

A população de estudo é composta pelos funcionários da , elencados no capítulo do Delineamento da pesquisa, em um total de 118 pessoas. Foi utilizada a fórmula constante na Figura 12 para o cálculo da amostra, que resultou em 99 funcionários. Este processo de identificação, segue o esquema contido na Etapa 1, Passo 1. Ademais, o recorte deve também atender aos interesses da que se dispõe a servir de base para o estudo.

Adotou-se a amostragem probabilística do tipo aleatória simples, que se caracteriza pelo fato de todos os elementos da população possuírem a mesma chance de serem colhidos para a compor (HAIR JR. et al., 2009). Nesta dissertação, foi usado o cálculo da amostra para populações finitas e está mostrada na Figura 12.

Figura 12 – Fórmula para cálculo do tamanho da amostra de população finita

$$n = \frac{N \cdot \hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2}{\hat{p} \cdot \hat{q} \cdot (Z_{\alpha/2})^2 + (N - 1) \cdot E^2}$$

Fonte: Levin (1987).

As variáveis dessa equação são descritas abaixo:

n = tamanho da amostra;

N = população total;

E = margem de erro ou erro máximo de estimativa nível (%);

\hat{p} = valores amostrais de quantidade de acertos esperados (%);

\hat{q} = valores amostrais de quantidade de erros esperados (%);

$Z_{\alpha/2}$ = nível de confiança (%).

Segundo Levin (1987) para um nível de confiança de 95% foi usado o grau de confiança para $\alpha = 0,05$ e o valor crítico de $Z_{\alpha/2} = 1,96$ na distribuição normal, que corresponde ao valor de 95% conforme indicado. Para a margem de erro máximo estimável é usado 4 % e para os valores amostrais de quantidade de acertos e erros deve ser usado 0,5, conforme Levine, Berenson e Stephan (2000).

3.3 ETAPA QUALITATIVA

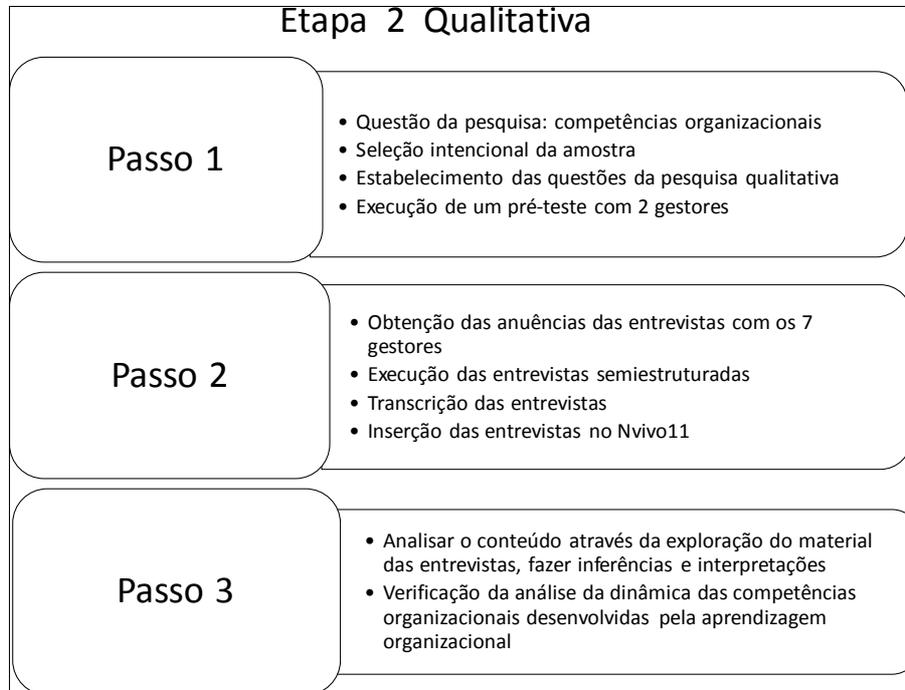
A Etapa 2 da pesquisa, como mostra a Figura 13, é qualitativa, descritiva, baseada no estudo de caso. De acordo com Yin (2015), o estudo de caso é um dos empreendimentos mais desafiadores na pesquisa. Segundo Yin (2015, p. 39), “[...] o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.”

Para Stake (1998), em referência ao estudo de caso, não é propriamente a escolha de uma metodologia, mas sim, a escolha de um determinado objeto a ser estudado, que pode ser uma pessoa, um programa, uma instituição, uma empresa ou um determinado grupo de pessoas que compartilham o mesmo ambiente e a mesma experiência. No caso dessa pesquisa os casos foram considerados os gestores. A investigação dessa dissertação é descritiva pois expõe e revela características de determinada população, determinando fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis (VERGARA, 2000).

Desse modo, a metodologia qualitativa estabelece, então, o estudo de caso o qual enfrenta uma situação em que há muito mais variáveis de interesse do que ponto de dados. As fontes de evidências utilizadas são as entrevistas semiestruturadas, baseadas em um

questionário para orientar as entrevistas realizadas, a partir do referencial teórico desta dissertação.

Figura 13 – Representação esquemática da pesquisa qualitativa



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

De acordo com o Passo 1, da Etapa 2, a amostra do número de entrevistados foi definido em 7 gestores. Estes gestores são responsáveis pelas áreas de Assessoria de relações internacionais, Senioridade, Financeiro, Registro acadêmico, Coordenação de serviços, Lato sensu e Coordenação administrativa. Dessas áreas, foram escolhidos dois gestores para um pré teste de entrevistas, que foram realizadas entre 21/02/2017 e 08/03/2017.

Conforme Minayo (1999), o critério de representatividade da amostra na pesquisa qualitativa não é numérico como na pesquisa quantitativa. Este número não deve ser muito grande, mas deve ser suficientemente pequeno, de maneira a permitir que o pesquisador seja capaz de conhecer bem o objeto de estudo. A quantidade de indivíduos entrevistados deve admitir a reincidência de informações ou a saturação dos dados, assim evidenciando que nenhuma informação nova é acrescentada com a continuidade do processo de pesquisa (ALBERTI, 1989).

Seguindo o esquema da Figura 13, no Passo 2, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, centralizada no problema, conforme descritas no Anexo E, foram aplicadas aos 7 gestores das áreas, identificados apenas como “G1”, “G2”, “G3”, “G4”, “G4”, “G5”, “G6” e “G7” (Quadro 1). As entrevistas ocorreram de 10/03/2017 a 12/04/2017, nas

dependências da . Segundo Flick (2009), este tipo de entrevista caracteriza-se por três critérios centrais: centralização no problema, ou seja, a orientação do pesquisador para um problema relevante; orientação do objeto, isto é, que os métodos sejam desenvolvidos ou modificados com respeito a um objeto de pesquisa; e, finalmente, orientação do processo no processo de pesquisa e na compreensão do objeto de pesquisa.

Neste sentido, o instrumento de coleta de dados consistiu de um roteiro de entrevistas semiestruturadas elaboradas a partir dos resultados obtidos na etapa quantitativa no qual o entrevistador, autor desta dissertação, deixa claro o seu interesse substancial sobre o tema pesquisado. As entrevistas devem ser gravadas, transcritas e validadas com o respondente.

Quadro 1 – Setores de áreas de interesse da pesquisa

G1 - Assessoria de relações internacionais
G2 - Senioridade
G3 - Financeiro
G4 - Registro acadêmico
G5 - Coordenação de serviços
G6 - Lato sensu
G7 - Coordenação administrativa

Fonte: Dados compilados do autor (2017).

Prosseguindo com a sequência de passos, no Passo 3, os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo que, conforme Bardin (2011, p. 50), “visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo de dedução”. O autor ainda deduz que a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão de conteúdo de mensagens. Segundo a proposta de Bardin (2011) existem algumas etapas para a consecução da análise de conteúdo, distribuída em três fases: i) pré-análise de dados, ii) exploração do material e, iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Para a análise do material, extraído das entrevistas semiestruturadas, foi usado a codificação e categorização temáticas, que na visão de Gibbs (2004) é uma forma de como o pesquisador define sobre o que se tratam os dados em análise. Envolve a identificação e o registro de uma ou mais passagens de texto ou outros itens nos dados, como partes do quadro geral que, em algum sentido, exemplificam a mesma ideia teórica descritiva. Geralmente, várias passagens são identificadas e então relacionadas com um nome para a ideia, ou seja, o código.

Então, a fim de facilitar a organização e operacionalização dos códigos com a identificação dos conceitos fundamentados na literatura, utilizou-se o *Software QSR NVivo Pro* versão 11. Na análise da codificação aberta, fez-se a hierarquização da codificação, no qual se agruparam os elementos semelhantes que se referem ao mesmo assunto pesquisado.

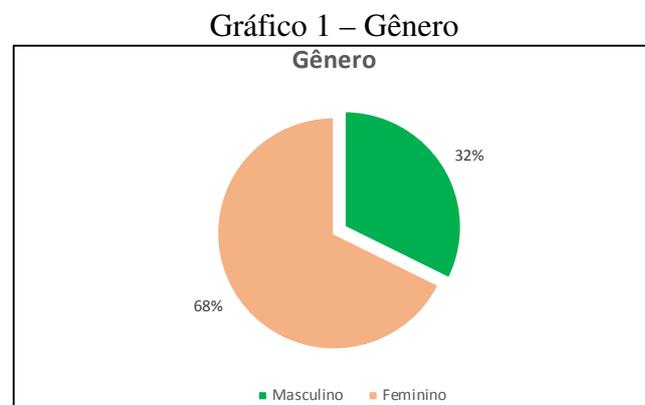
Com base nessa fase qualitativa, são fornecidos subsídios para se determinar existência do desenvolvimento de competências organizacionais a partir da aprendizagem organizacional na percepção dos gestores, pois esses possuem a capacidade de identificar as iniciativas frente a eventos, atitudes em assumir novas situações de trabalho e de responsabilidades seus funcionários no seu ambiente de trabalho.

O propósito para mistura interativa, resultado do método misto usado nesta dissertação, foi de reunir explicitamente os dois conjuntos de resultados após uma análise combinada. Desta análise, relacionou-se os dados uns com os outros em uma matriz que facilitou as comparações e a interpretação do desenvolvimento das competências organizacionais em função do processo de aprendizagem organizacional.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA QUANTITATIVA

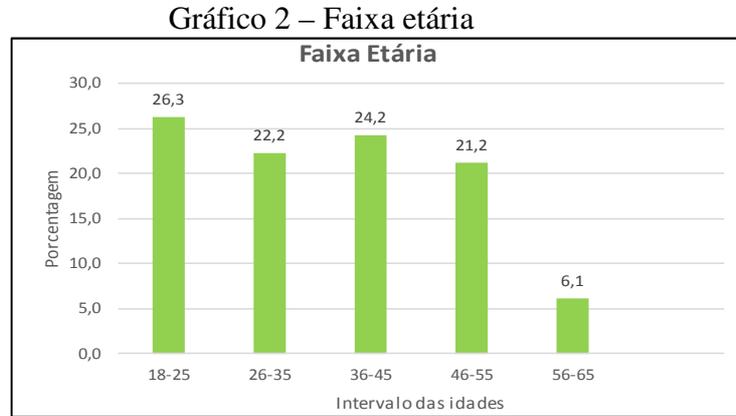
Baseado nos resultados obtidos com a aplicação do instrumento de pesquisa quantitativa, obteve-se uma caracterização macro dos respondentes, que são apresentadas a seguir. Com relação ao gênero, 67% dos entrevistados são do sexo feminino.



Fonte: Dados compilados do autor (2017).

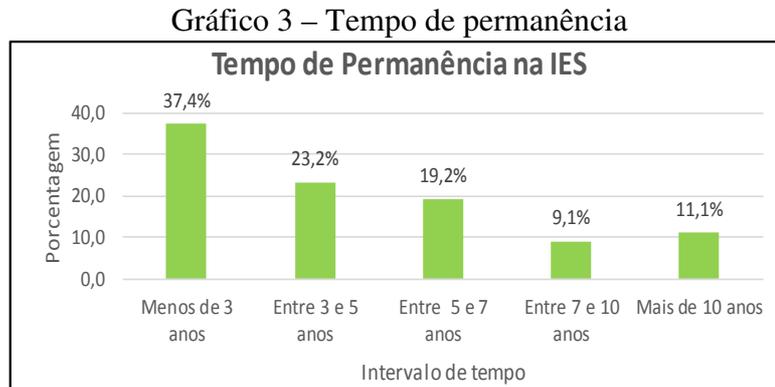
Com relação à faixa etária, os resultados mostram um equilíbrio com relação as quatro primeiras faixas de idades, sendo que na última faixa, de 45 a 65 anos, o número de

respondentes é menor e representa somente 6,1% da amostra. No cruzamento das informações do questionário do Bloco A – Anexo A os funcionários da faixa entre 18 a 25 anos, são estudantes da , ainda não formados na instituição (Gráfico 2).



Fonte: Dados compilados do autor (2017).

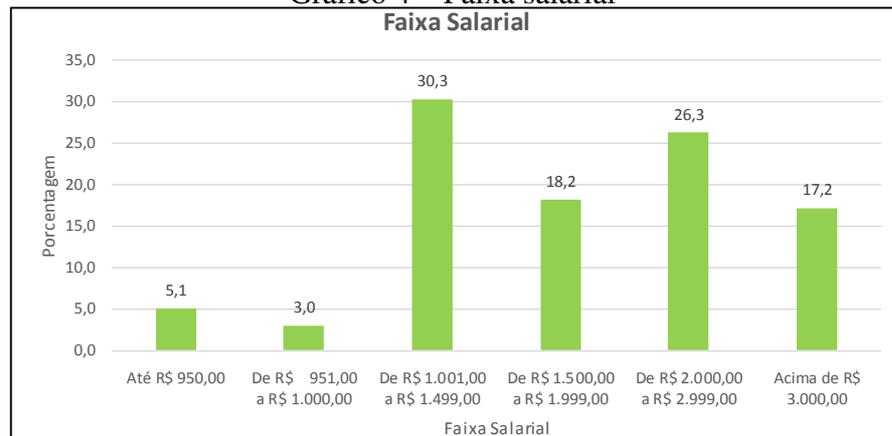
Com relação ao tempo de permanência na , identificou-se que a maioria dos funcionários possuem menos de três anos, o qual representa uma porcentagem equivalente a 37,4% dos funcionários. Um grupo de aproximadamente 42% possui de 3 a 7 anos e um menor grupo, de 20%, possui acima de 7 anos na (Gráfico 3).



Fonte: Dados compilados do autor (2017).

Observa-se no Gráfico 4, que a faixa salarial mais representativa está na faixa de R\$ 1.001,00 até R\$ 1.499,00 e a maior faixa é de 17,2% que resulta em salários maiores que R\$ 3.000,00. Em uma análise rápida, após o cruzamento das informações, deduz-se que os menores salários estão relacionados com o grupo que representa o menor tempo de permanência na IES.

Gráfico 4 – Faixa salarial



Fonte: Dados compilados do autor (2017).

4.2 RESULTADOS DA ANÁLISE UNIVARIADA

Para a realização da análise univariada, foram calculadas a média, o desvio padrão e a variância de cada variável da dimensão cultura de aprendizagem e seus construtos. A Tabela 1 apresenta os valores para cada variável, os valores de média (μ), desvio padrão (DP) e coeficiente de variância (CV). Da mesma forma, esses três valores são calculados de forma macro para cada construto.

Observou-se que as médias de cada construto (Coluna 2 da Tabela 1) se concentraram entre $\mu=4,91$ e $\mu=5,57$, considerando as opções da escala Likert que variam de 1 e 7.

Analisando somente as médias e os desvios, por construtos e por variáveis, não é possível inferir se houve pequenas ou grandes variações com relação às repostas do questionário Dloq-A. Desta maneira, usou-se o Coeficiente de Variação Percentual calculado para análise da variabilidade das repostas, uma vez que a interpretação desse indicador sinaliza a existência de homogeneidade nas repostas.

Foi encontrado, para todos os construtos, um CV inferior a 30%, indicando, assim, que as repostas ao instrumento de pesquisa foram homogêneas. O resultado individual das variáveis, tais como OAC3, QD1, CAE1, CCA3, CCA3, DPR1, DPR3 e DVS1 possuem valor de CV superior a 30%, sinalizando que há dispersão nas repostas obtidas.

Sendo assim, os resultados da análise univariada indicam que os respondentes das áreas pesquisadas possuem percepções semelhantes a respeito dos construtos da dimensão cultura de aprendizagem na IES.

Tabela 1 – Análise univariada por construto e por variável

Construto	Média/DP/CV (%) construto	Variáveis	Média (μ)	DP	CV (%)
OAC	M = 5,40	OAC1	6,08	1,17	19,19
	DP = 1,12	OAC2	6,07	1,18	19,44
	CV = 20,68	OAC3	4,05	2,09	51,65
QD	M = 5,32	QD1	5,01	1,66	33,07
	DP = 1,16	QD2	5,32	1,36	25,58
	CV = 21,87	QD3	5,63	1,22	21,77
CAE	M = 5,19	CAE1	5,21	1,73	33,26
	DP = 1,25	CAE2	5,11	1,42	27,79
	CV = 24,11	CAE3	5,25	1,32	25,13
CCA	M = 4,91	CCA1	4,52	1,72	38,09
	DP = 1,38	CCA2	5,23	1,37	26,17
	CV = 28,14	CCA3	4,99	1,78	35,69
DPR	M = 5,35	DPR1	5,04	1,91	37,90
	DP = 1,40	DPR2	5,85	1,26	21,54
	CV = 26,28	DPR3	5,15	1,68	32,62
DVS	M = 5,53	DVS1	5,21	1,64	31,42
	DP = 1,22	DVS2	5,82	1,30	22,27
	CV = 22,01	DVS3	5,56	1,57	28,17
EEA	M = 5,57	EEA1	5,47	1,45	26,42
	DP = 1,31	EEA2	5,63	1,40	24,81
	CV = 23,61	EEA3	5,62	1,44	25,64

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

4.3 ANÁLISE MULTIVARIADA

Com base nos construtos verificados no resultado da análise univariada, estes foram validados em sua homogeneidade. Identificou-se uma dispersão de dados relativos a oito variáveis, mas que não interferem na percepção da cultura de aprendizagem entre os respondentes.

A fim de verificar a confiabilidade dos resultados obtidos com as respostas ao instrumento de pesquisa, calculou-se o coeficiente Alfa de Cronbach, o qual atingiu o valor de 0,944, demonstrando, dessa maneira, que a escala usada no instrumento de pesquisa tem consistência interna, isto é, os indicadores individuais da escala devem medir o mesmo construto e assim ser altamente inter-correlacionados.

Após a verificação do Alfa de Cronbach, foi realizada a análise fatorial, visando a redução das variáveis em fatores comuns. Para os testes de validade da aplicação da análise fatorial, foi encontrado um KMO (Kaiser-Meyer Olkin) igual a 0,892.

Na literatura, os valores aceitáveis devem ser maiores que 0,5, logo, o KMO encontrado de 0,892 sinaliza que a medida de adequação da amostra tem boa inter-correlação

entre as variáveis. O método de extração escolhido foi por componentes principais através da rotação Varimax, cujas variáveis com cargas fatoriais abaixo de 0,5 foram excluídas.

Na Tabela 2 estão descritos os indicadores de validade e adequação da análise fatorial.

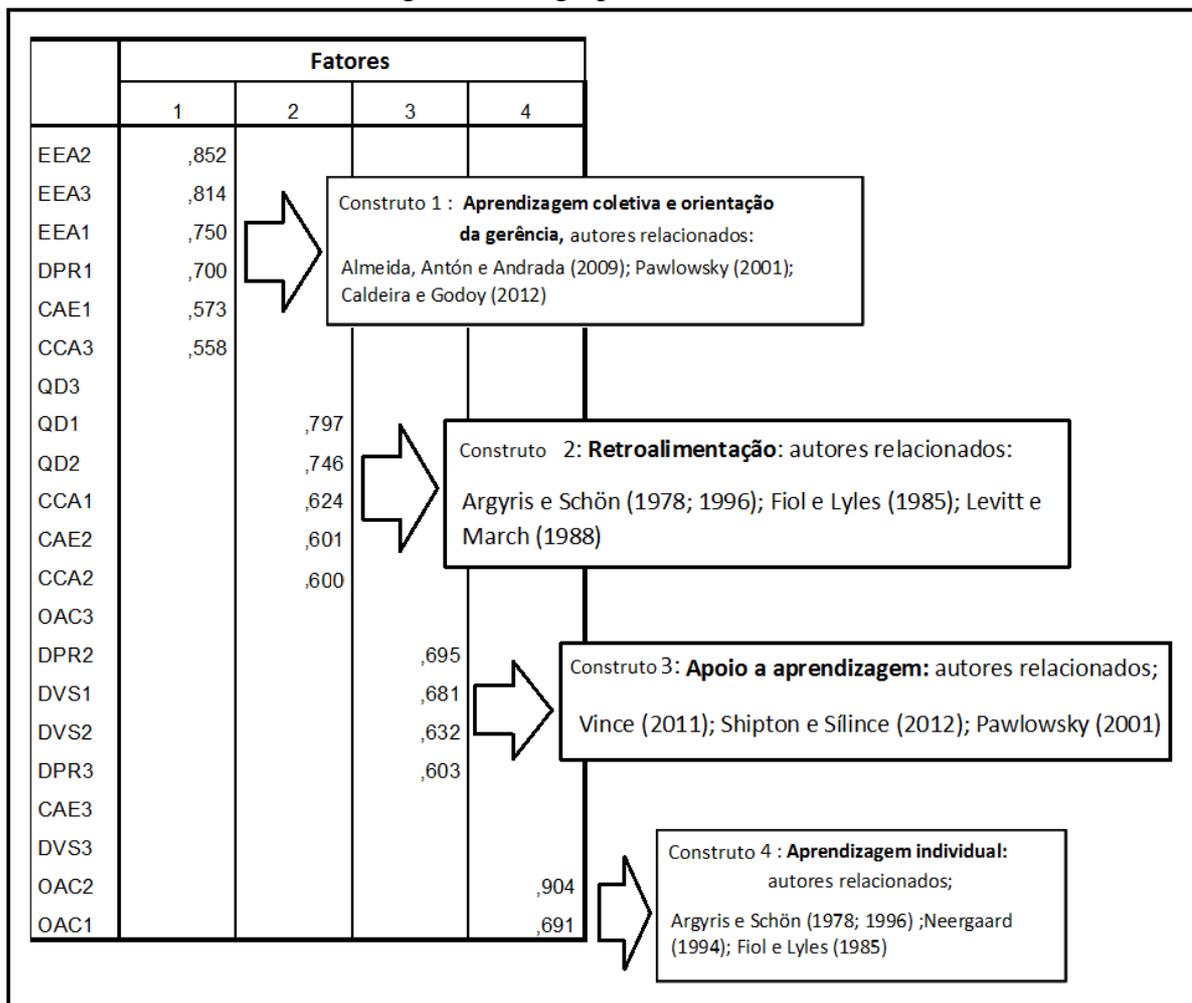
Tabela 2 – Indicadores de validação

Dimensão	Alfa de Cronbach	KMO	Nº de variáveis
Cultura de aprendizagem	0,944	0,892	21

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Em síntese, a análise fatorial, como técnica estatística multivariada, estuda as correlações entre um grande número de variáveis agrupando em uma quantidade de fatores. Nesse sentido, uma vez que os fatores estejam determinados e interpretados, estes devem descrever a dimensão de cultura de aprendizagem em um número menor de construtos, formados a partir dos fatores, conforme mostra o agrupamento de fatores na Figura 14.

Figura 14 – Agrupamento de fatores



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Para se determinar o número de fatores a serem utilizados na análise fatorial utilizou-se o critério de percentagem da variância explicada acumulada, onde obteve-se o valor de 66,45% (Quadro 4). Considerando que o valor mínimo para essa variável é de 60% da variabilidade, isso valida o agrupamento em 4 fatores. No sentido de ratificar a escolha do número de fatores, é mostrado na tabela os autovalores, cujos valores estão dentro do critério visto nesta dissertação.

Quadro 2 – Percentual da variância explicada

Fator	Autovalor	% Variância Explicada Acumulada
1	10,13	22,95
2	1,349	40,99
3	1,308	56,12
4	1,169	66,45

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Com relação à denominação atribuída para cada fator, foi designado de acordo com a composição das variáveis mais representativas no agrupamento, ou seja, aqueles que se apresentavam em maior número de conceitos similares.

O primeiro fator da dimensão cultura de aprendizagem foi nomeado como “Aprendizagem coletiva e orientação da gerência.” Este novo fator possui as variáveis estímulo à liderança estratégica para aprendizagem (EEA1, EEA2 e EEA3), delegação de poder e responsabilidade (DPR1), colaboração e aprendizagem em equipe (CAE1) e sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem (CCA3). Nessa mesma perspectiva, a denominação foi inferida devido ao caráter de compartilhamento da aprendizagem, ao modelo de propiciar constantemente oportunidades de aprendizado para os funcionários.

O segundo fator resultante do agrupamento das variáveis representou 18,04% da variância explicada acumulada, e é representado pelas variáveis questionamento e diálogo (QD1 e QD2), sistemas para capturar e compartilhar a aprendizagem (CCA1 e CCA2) e pela variável colaboração e aprendizagem em equipe (CAE2). Esse segundo fator foi denominado “Retroalimentação”, pois verificou-se as variáveis inter-relacionadas com a retroalimentação das informações em um sistema aberto e honesto de aprendizagem.

O terceiro fator foi definido como “Apoio a aprendizagem” e representou 15,12% da escala. Se agruparam as variáveis delegação de poder e responsabilidade (DPR2 e DPR3) mais as variáveis desenvolvimento da visão sistêmica da organização (DVS1 e DVS2). A denominação desse fator se deve ao caráter de recursos necessários para o controle das

atividades, incentivo e apoio para que os funcionários possam assumir riscos e enfrentar os eventos inesperados.

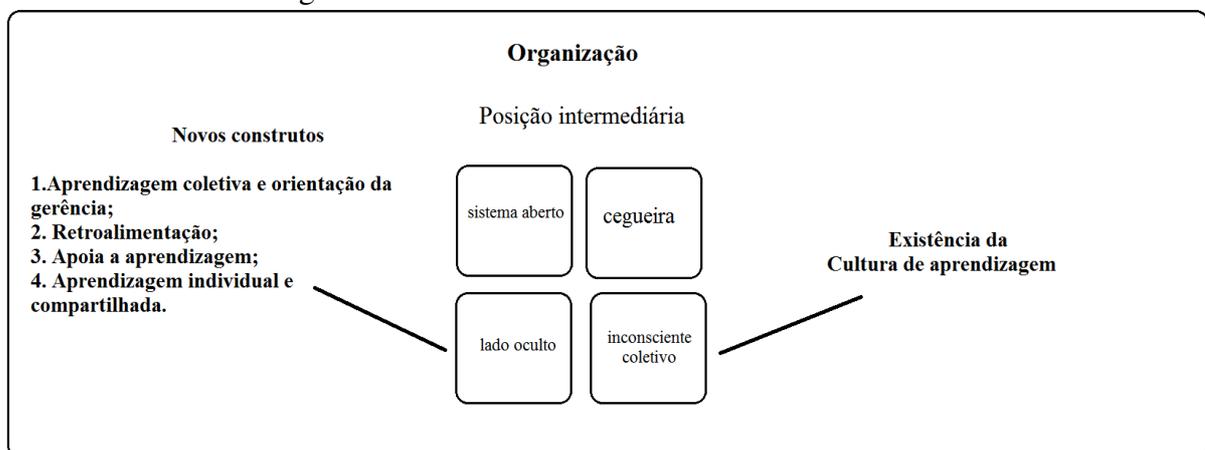
O quarto e último construto representa 10,33% da escala. Nele agruparam-se duas variáveis de oportunidades para a aprendizagem contínua (OAC1 e OAC2). Denominou-se esse construto de “Aprendizagem individual e compartilhada”, pois seu caráter tem o princípio de compartilhamento do conhecimento e a busca por aprendizagem individual.

Após a validação do instrumento, é possível identificar que a possui uma cultura de aprendizagem composta de quatro construtos. A aprendizagem coletiva e orientação da gerência instiga tanto funcionários quanto gestores a compartilhar o conhecimento e as rotinas. Da mesma forma, o construto retroalimentação aumenta a confiança dos gestores na condução dos eventos imprevistos.

Nesse sentido, a aplicação dos ciclos simples e duplos corrige os erros que normalmente aparecem no lado oculto da janela de Johari. O apoio a aprendizagem permite diminuir os efeitos do lado oculto da janela de Johari devido ao desenvolvimento de uma visão sistema da . Também é importante ressaltar a aprendizagem individual e compartilhada no qual os funcionários tomam iniciativas de agir diante das diversidades de eventos não singulares.

Com referência à dimensão “cultura de aprendizagem”, os novos construtos, identificados na Figura 15, apontam para promoção e facilitação de aprendizagem dos indivíduos e o compartilhamento e disseminação do aprendido. Por fim, se isso ocorre na , há a percepção de que existe essa dimensão e se torna completa no momento em que os quadrantes inferiores da janela de Johari se tornam uniformes e se identificam características da cultura de aprendizagem que pode ser definida como um tipo particular de cultura organizacional.

Figura 15 – Resultado da fatorial na Janela de Johari



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES DA PESQUISA QUALITATIVA

Com relação ao tempo de permanência na , dos sete gestores entrevistados, dois possuem 16 anos, três possuem 15, um tem 22 anos de permanência e um com 7 anos de permanência na . Todos os gestores possuem curso de graduação, sendo que dois deles possuem curso de doutorado e três deles possuem curso de mestrado. Com relação ao gênero, dois gestores são do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Percebe-se que os entrevistados possuem um tempo de permanência elevado, o que torna-se fundamental para a pesquisa qualitativa, uma vez que tiveram a oportunidade de vivenciar na prática, diversas atividades dentro da . Por outro lado, este fator tempo de serviço, permite que os respondentes desta pesquisa tenham uma visão ampla sobre aprendizagem organizacional e as competências organizacionais na .

4.5 ANÁLISE QUALITATIVA DA PESQUISA COM GESTORES

Com base nos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas, procederam-se com a análise de conteúdo e a interpretação dos dados obtidos. Este procedimento permitiu que os objetivos específicos como o de analisar a dinâmica das competências desenvolvidas pela organização a partir da aprendizagem organizacional e o de identificar os principais elementos que constituem as competências organizacionais fossem respondidos a partir das evidências encontradas nas codificações abertas extraídas das transcrições das entrevistas.

No sentido de sistematizar a apresentação dos resultados da pesquisa qualitativa desta dissertação, apresentam-se na Quadro 3 as categorizações abertas extraídas das entrevistas semiestruturadas, associadas à aprendizagem organizacional. Nessa figura, as categorias (Coluna 1) foram criadas a partir das narrativas encontradas nas entrevistas, denominadas Fontes (Coluna 3).

As fontes são os materiais de pesquisa do software NVivo que inclui arquivos transcritos das entrevistas. A partir do referencial teórico sobre aprendizagem organizacional foi possível fundamentar na Descrição (Coluna 2), a criação das categorias.

As Referências (Coluna 4) representam a quantidade de vezes que as palavras aprendizagem, organizacional, cultura, ou textos como “cultura de aprendizagem” ou “aprendizagem organizacional” apareceram nas categorizações das entrevistas sobre

aprendizagem organizacional. Com relação às Perguntas (Coluna 5), estas fazem parte entrevistas semiestruturadas, centralizada no problema, conforme Anexo E, item 2.1.

Quadro 3 – Categorização fundamentada das entrevistas

Categorias	Descrição	Fontes	Referências	Perguntas
Aprendizagem Organizacional	Argyris e Schön (1978; 1996), Fiol e Lyles (1985), Levitt e March (1988), Almeida, Antón e Andrada (2009), Feitosa e Vieira (2012), Vince (2011), Pawlowsky (2001), Watkins e Marsick (2003), Schein (1995), Neergaard (1994) – identificação da aprendizagem organizacional visto pela dimensão cultura de aprendizagem	7	63	<p>No seu entendimento, a aprendizagem individual e contínua no setor em que gerencia é desenvolvida por todos?</p> <p>No seu ponto de vista, Você procura constantemente oportunidades de aprendizagem para os seus subordinados?</p> <p>Na sua percepção, os valores da são transmitidos aos seus subordinados a fim de moldar seu comportamento e seus artefatos? (Artefatos = símbolos, metáforas, cerimônias e mitos criados dentro da organização).</p>
Capacidade de gerenciar e aprender	Vince (2011) – aprendizagem sobre a dinâmica emocional e política de gestão gera conhecimento que melhora a capacidade dos gestores de se conectar com as complexidades de suas experiências nas organizações	6	11	
	Pawlowsky (2001) – afirma que o conhecimento individual e experiência, muitas vezes implícitas, precisam ser articuladas e experimentadas por outros membros da organização			
Compartilhamento do conhecimento individual	Almeida, Antón e Andrada (2009) – A espera que a aprendizagem e a criação de conhecimentos ocorram de forma contínua e que os funcionários sejam capazes de compartilhar os conhecimentos adquiridos, a fim de promoverem a aprendizagem grupal e, posteriormente, organizacional	7	63	
Comportamento de uma organização	Levitt e March (1988) – primeira salienta que o comportamento de uma organização é fundamentado em rotinas	5	36	
Estado de mudança	Fiol e Lyles (1985) – aprendizagem é um estado de mudança	4	18	
Habilidades de realizações	Fiol e Lyles (1985) – aprendizagem é um estado de mudança, maximiza a habilidade de realização de ajustes incrementais enquanto resultado de uma adequação ao ambiente, aos objetivos e às políticas organizacionais	6	26	
Processo de identificação e correção de erros	Argyris e Schön (1978; 1996) – ciclo simples e duplo, <i>feedback</i>	6	21	
Suporte ao aprendizado	Feitosa e Vieira (2012) – deve haver o investimento da na construção de uma organização capaz de dar suporte ao aprendizado dos seus funcionários	7	38	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Dentre as várias percepções sobre a aprendizagem individual entre os gestores, o gestor G1 ressalta no seu depoimento o seguinte:

“[...]que a gente faz normalmente é assim, se um funcionário novo começar aqui, ele vai começar por uma tarefa, que ele obrigatoriamente tem que buscar o aprendizado individual dele, porque o coletivo não vai ocorrer neste momento, e aí depois ele vai galgando pelo aprendizado individual, então o crescimento dele é pelo aprendizado individual, depois o coletivo ele se dá aí pelo todo, bastante [...]”

Nota-se, nesse depoimento, a preocupação com o desenvolvimento do funcionário entrante na área deste gestor. Percebe-se o cuidado com a busca do conhecimento que, após o domínio das rotinas, ele progride para um aprendizado coletivo. Desta maneira, verifica-se no depoimento do gestor G4, com relação ao processo de identificação e detecção de erros ocorridos na área, a inquietude em relação à retroalimentação (feedback), conforme transcrição abaixo:

“[...] aqui, eu sempre digo que a nossa área é uma área abençoada, porque quando existe um erro, então o que, que acontece? A pessoa que errou, ela não tem vergonha de dizer que errou, muito pelo contrário, ela é a primeira a dizer: “oh... bah fui eu que falei”. E todo mundo então para naquele momento e se junta pra dizer: “bom, como é que a gente vai solucionar isso [...]”

Referente ao suporte ao aprendizado, é possível analisar o que disse na entrevista o gestor G3, que sempre orienta, direciona, motiva seus funcionários a executarem os cursos fornecidos pela ou mesmo, cursos promovidos fora da instituição. É um processo de aprendizado em que o gestor é o motivador da alavancagem da aprendizagem. Abaixo, o depoimento do gestor G3:

“E aí que nem... agora, por exemplo, essa semana surgiu curso de soldagem. Então é divulgado pra vários funcionários é um curso gratuito também e tá por fora da instituição e aí: “ninguém vai? Fulano, você vai fazer, você vai fazer”. Então vai ter dois ou três funcionários que vão fazer [...]”

A análise dos elementos das competências organizacionais também foi verificada através das categorias definidas na sistematização das respostas dos gestores. Um aspecto salientado nas entrevistas está relacionado ao fato de que os entrevistados possuem pleno conhecimento do termo competência. Os gestores transmitem confiança aos seus subordinados na definição das rotinas e na solução de eventos inesperados.

Nessa mesma perspectiva, todos os entrevistados têm a mesma percepção de que elas existem e a aprendizagem organizacional é fundamental para o desenvolvimento das competências organizacionais. No depoimento do gestor G1, observa-se a preocupação em

transmitir sua visão sobre a aprendizagem organizacional. O entrevistado relaciona algum tipo de competência, que ele denomina de competências organizacionais. Sobre isto o entrevistado

G1 explica:

“[...] porém o desenvolvimento da aprendizagem é que vai gerar essas atitudes de competências, que geram as habilidades para o desenvolvimento do setor, as atitudes para o desenvolvimento coletivo, e das competências, juntando tudo [...] temos as competências organizacionais.”

No Quadro 4, as categorias sobre competências organizacionais (Coluna 1) foram geradas a partir das narrativas encontradas nas entrevistas semiestruturadas relativas ao desenvolvimento das competências organizacionais. As Fontes (Coluna 3) são os materiais de pesquisa do software NVivo que inclui arquivos transcritos das entrevistas.

No sentido de fundamentar as categorias contidas na Descrição (Coluna 2), foi utilizado o referencial teórico sobre as competências organizacionais. As Referências (Coluna 4) representam a quantidade de vezes que algumas palavras ou expressões sobre competências organizacionais aparecem nas Fontes. Com relação às Perguntas (Coluna 5), estas fazem parte entrevistas semiestruturada, centralizada no problema, conforme Anexo E, item 2.2.

Quadro 4 – Categorização das competências organizacionais

Categorias	Descrição	Fontes	Referências	Perguntas
Competências organizacionais	Drejer e Riis (1998) – conceituam as competências organizacionais como um sistema dinâmico, um conjunto de variáveis interdependentes que podem ser definidas pelo sistema de tecnologias, pelos seres humanos, pelos sistemas organizacionais formais e pela Cultura (como sistemas informais)	6	39	Na seu ponto de vista, como você percebe a formação de competências organizacionais no setor onde gerencia?
Competências coletivas	Le Boterf (2003) – ação resultante a partir da cooperação e sinergia existente entre as competências individuais e observa que não existe antes dos indivíduos, pois é um valor agregado	4	18	Como as pessoas ajudam na formação das competências organizacionais do setor onde gerencia?
Competências dinâmicas	Sanchez e Heene (1997) – as competências são dinâmicas, pois a alavancagem de competências e a construção de competências exigem a ocorrência de interação entre pessoas e grupos dentro das empresas, entre empresas e fornecedores externos de recursos, entre firmas e clientes e entre as empresas competitivas e cooperativas	2	4	Na sua percepção, o conhecimento adquirido com as rotinas organizacionais dos seus subordinados, nas soluções de problemas no setor onde
Evento de serviço	Zarifian (2001) – evento de serviço, em que trabalhar é gerar serviço, ou seja, uma modificação no estado ou nas condições de atividade de outro ser humano ao qual este é destinado (cliente, usuário, etc.). Evento é, então, alguma coisa que sobrevém de maneira parcialmente imprevista, não programada, mas de importância para o sucesso da atividade produtiva. É em torno desses eventos que se recolocam as intervenções humanas complexas e relevantes	7	293	

Memória coletiva	Le Boterf (2003), competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, em que distingue quatro atributos fundamentais constitutivos da competência coletiva, sendo eles: referencial comum, linguagem compartilhada, memória coletiva e engajamento subjetivo	7	57	gerencia, podem resultar em competências organizacionais?
Seres Humanos	Drejer (2000) - um dos processos de evolução das competências organizacionais. é constituída do elemento humano e suas relações, são a parte mais perceptível das competências. O autor salienta que se as pessoas não fazem bom uso da tecnologia, não adianta ela existir	4	7	
Sistemas informais	Drejer e Riis (1998) conceituam as competências organizacionais como um sistema informal, representada pela cultura organizacional, que influencia diretamente através da partilha de valores, imagens, símbolos, em que os indivíduos interagem como constituinte essencial de uma competência, assim, apontando para a área de desenvolvimento da aprendizagem e competência	5	9	
Transformação do conhecimento em competência	Fleury e Fleury (2004) - a transformação só acontece em contexto profissional específico, pois a realização da competência deverá não apenas agregar valor ao indivíduo, mas também à organização. Esta transformação ocorre no nível da organização, no processo de aprendizagem individual, de compreensão e interpretação partilhadas pelo grupo se torna institucionalizado e expresso em diversos artefatos organizacionais	7	37	

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Na sequência, o gestor G2 tem um discernimento de que existe a cultura de aprendizagem, categorizada como sistemas informais. A respeito disso, o depoimento do entrevistado G3 tece a seguinte afirmação:

“[...] aqui na UCS eu percebo que a gente tem uma cultura. Uma cultura organizacional e a cultura de aprendizagem, ela está inserida dentro desse processo de cultura. Então, esse, esse conhecimento adquirido com essas rotinas, assim, nas [...]”

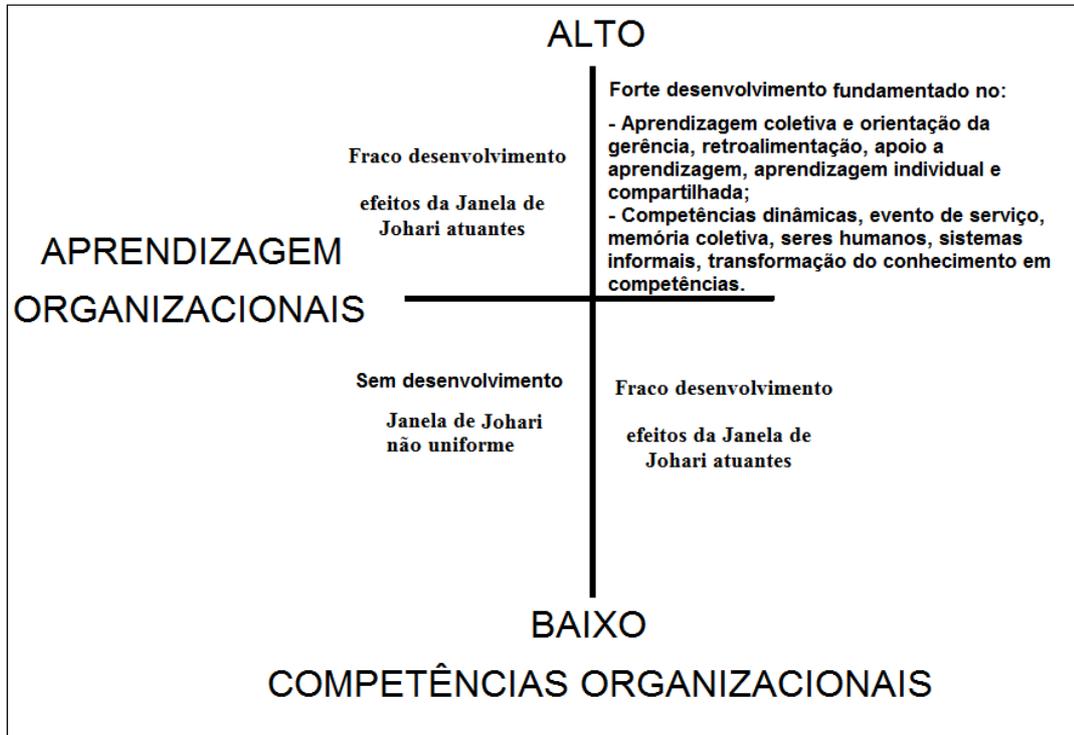
Em outra codificação sobre estes sistemas informais, que fazem parte dos elementos da competência organizacional através da cultura de aprendizagem, o gestor G5 afirmou que:

“[...] identificam com a marca da universidade, se identificam com alguns símbolos como a estrela, como a própria regionalização...tenho uma metodologia a ser implantada no setor que deve gerar uma mudança de cultura, eu sei das rotinas das pessoas que vem fazendo [...]”

Os elementos das competências organizacionais estão identificados nas respostas transcritas de todos os entrevistados. Há um entendimento nas entrevistas de uma preocupação como a aprendizagem organizacional e suas relações com o desenvolvimento das competências

achados da análise fatorial e das categorizações da análise de conteúdo, são mostrados de forma sintética no quadro conceitual da Figura 17.

Figura 17 – Matriz interação



Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo geral dessa dissertação é analisar as dimensões da aprendizagem organizacional relacionadas aos indivíduos e à cultura de aprendizagem no desenvolvimento das competências organizacionais em uma Instituição de Ensino Superior. Para conectar as dimensões da aprendizagem organizacional com as competências organizacionais foi usado o quadro conceitual janela de Johari referente a aprendizagem organizacional.

Das quatro dimensões da aprendizagem organizacional que Neergaard (1994) desenvolveu em seu modelo, esta dissertação utilizou duas delas, a dimensão do comportamento individual, que lida com processos de aprendizagem do indivíduo e a dimensão relativa à cultura organizacional. Para caracterizar os elementos da aprendizagem organizacional responsável pela diminuição da influência dos eventos na janela de Johari, foi aplicada uma pesquisa quantitativa exploratória.

Com relação às competências organizacionais, usou-se a definição de Drejer (2000) cujos elementos seres humanos e culturais (informais) e as interações destes são determinantes para existência das competências organizacionais. A pesquisa qualitativa foi aplicada nessa dissertação para analisar a dinâmica das competências desenvolvidas pela organização a partir da aprendizagem organizacional e identificar os principais elementos que constituem as competências organizacionais.

Constatou-se, através da caracterização dos respondentes da pesquisa quantitativa, que existe um equilíbrio entre as quatro primeiras faixas de idade dos funcionários das áreas estudadas na . Todavia, a faixa etária mais representativa é de jovens, estudantes da . Visto, também, que estes jovens são os que possuem os salários mais baixos e conseqüentemente estão relacionados com o menor tempo de permanência na .

Diante dos fatos acima, entende-se porque as variáveis QD1 (No setor em que trabalho, os colegas fornecem um feedback (retorno) aberto e honesto umas às outras sobre suas rotinas), DPR3 (No setor em que trabalho, existe o apoio e o incentivo para que eu e meus colegas possamos assumir riscos calculados) e DVS1 (No setor em que trabalho, encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global) possuem um CV fora do critério estabelecido, ou seja, maior que 30%. Os jovens podem ter a percepção de que não existe um ambiente de confiança e têm a prerrogativa de cometer erros inerentes a sua rotina de trabalho.

Ao se realizar a interação com a pesquisa qualitativa, os gestores não identificaram esta percepção dos jovens, pois no depoimento do gestor G1e G4, estes afirmam suas preocupações com o desenvolvimento individual e da retroalimentação dos funcionários. A análise multivariada trouxe para o alcance do objetivo específico “caracterizar os elementos da aprendizagem organizacional responsável pela diminuição da influência dos eventos na janela de Johari, a validação dos construtos da aprendizagem organizacional, resultante da consistência da estrutura da fatorial da qual o instrumento da pesquisa quantitativa mediu. Os quatro novos fatores, demonstram ser fidedignos e replicáveis e foram interpretados pelo referencial teórico dessa dissertação sobre aprendizagem organizacional, especificamente com relação à dimensão cultura de aprendizagem e indivíduos.

Percebe-se que os novos construtos como a aprendizagem coletiva e orientação da gerência faz sentido no momento que os funcionários das áreas pesquisada na se sentirem à vontade na equipe para valorizarem suas experiências, desenvolvem confiança na gerência e criam uma imagem positiva do grupo. Esses atributos estão de acordo com as respostas homogêneas das variáveis QD2 e CAE2 e geram mais desempenhos coletivos intragrupos, que são fatores de desenvolvimento de competências organizacionais.

Identifica-se nos construtos formados pela retroalimentação e apoio a aprendizagem sua ligação com os elementos constituintes das categorias competências dinâmicas e eventos de serviços. Os funcionários das áreas possuem saberes que facilitam a realização de tarefas, eles interagem com outros funcionários dentro da , com descrito no depoimento do gestor G4.

No construto a aprendizagem individual, formado pelas variáveis OAC1 e OAC2, os funcionários são motivados a absorverem novos conhecimentos e a transformá-los em competências. Nesse sentido, o gestor G1 e G3 afirmam que o aspecto cognitivo é muito importante, pois os funcionários das áreas pesquisadas sabem como agir, se coordenar e executar suas rotinas organizacionais. O conhecimento resultante da aprendizagem individual é incorporado a modelos e ações de interações que constituem soluções eficazes para problemas. Essas rotinas organizacionais expressam práticas coletivas que resultam em competências organizacionais.

Revela-se, assim, o alcance do objetivo específico que é identificar os principais elementos que constituem as competências organizacionais da . Desta maneira, então, os seres humanos, os sistemas informais e as competências dinâmicas podem ser considerados como alguns dos principais elementos das competências organizacionais.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho de dissertação de mestrado tem como objetivo geral analisar as dimensões da aprendizagem organizacional relacionadas aos indivíduos e à cultura de aprendizagem no desenvolvimento das competências organizacionais em uma Instituição de Ensino Superior.

Para tanto, optou-se por um quadro conceitual denominado janela de Johari, de Watkins e Marsick (1993), com a finalidade de conectar as dimensões de Neergaard (1994) da aprendizagem organizacional com o desenvolvimento das competências. As autoras adaptaram janelas que nessa dissertação abordou somente o tipo de janela relacionada à aprendizagem organizacional.

O trabalho metodológico usado foi o método misto sequencial explanatório, no qual executou-se inicialmente uma coleta e análise dos dados quantitativos, e posteriormente, uma pesquisa qualitativa explanatória, e posteriormente determinou-se o nível de interação entre os elementos quantitativos e qualitativos (CRESWELL; CLARK, 2013).

O uso do método misto mostrou-se adequado para este trabalho de dissertação pois possibilitou reunir dados abrangentes dos funcionários sobre aprendizagem organizacional e relatos de explanação dos gerentes sobre a aprendizagem e competências organizacionais. Nesse sentido, foi possível caracterizar os elementos da aprendizagem organizacional, analisar as dinâmicas e caracterizar os principais elementos que constituem as competências organizacionais da .

6.1 LIMITAÇÕES DA PRESENTE PESQUISA

Esta dissertação apresenta limitações, relacionadas à amostra, que foi segmentada em função dos objetivos. Muitos dos funcionários, das áreas foco deste estudo, se abstiveram de responder ao instrumento de pesquisa quantitativa. Apesar dos esforços de um dos gerentes, em identificar e quantificar os funcionários por área de trabalho, não foi possível sensibilizar todos os subordinados a participar deste estudo.

Cita-se também, como limitação da presente pesquisa, a rápida saturação das respostas das entrevistas semiestruturadas. O autor desta dissertação percebeu que a partir do quarto entrevistado, as repetições de respostas não agregavam novas informações. Na percepção do pesquisador, as informações a respeito do foco das entrevistas tendiam para um mesmo discurso

do depoimento dos gestores.

Outra limitação está relacionada aos tipos de competências organizacionais predominam na . Sabe-se, de acordo com o referencial teórico desta dissertação, que as competências organizacionais podem ser do tipo básicas, seletivas ou essenciais. A pesquisa qualitativa nesta dissertação identificou elementos que possibilitam afirmar que existem competências organizacionais, desenvolvidas pela aprendizagem organizacional, mas não permitem afirmar que tipo de competências a está inserida.

6.2 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Após a conclusão desta dissertação, apresenta-se como sugestão para estudos futuros os seguintes itens:

- a) validar este instrumento de pesquisa quantitativa a outras ;
- b) pesquisar quais os tipos de competências organizacionais são identificadas nas ;
- c) ampliar a investigação no contexto de outras da serra gaúcha;
- d) realizar estudos complementares sobre desenvolvimento das competências organizacionais a partir da abordagem da teoria dos recursos (*Resource Based View*).

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 1989.
- ALMEIDA, M. M. A.; ANTÓN, J. M. R.; ANDRADA, L. R. Estruturas organizativas que fomentam a Aprendizagem organizacional e a flexibilidade: uma aplicação para o sector hoteleiro. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 3, n. 2, 2009.
- AMORIN, W. A. C.; FISCHER, A. L. A Aprendizagem organizacional: uma análise sobre o debate e a escolha de categorias para estudos de caso. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 1, n. 4, p. 101-125, jan/jun. 2009.
- ANTONELLO, C. S. A metamorfose da Aprendizagem organizacional: uma revisão crítica. In: RUAS et al. (Org.). **Aprendizagem organizacional e competências**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ARGYRIS, C. Ensinando pessoas inteligentes a aprender. In: **Gestão do conhecimento**. Coleção Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- ARGYRIS, C.; SCHON, D. A. **Organizational learning: a theory of action perspective**. Workingham: Addison-Wesley, 1978.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITENCOURT, C. C. **A gestão de competências gerenciais: a contribuição da Aprendizagem organizacional**. 2001. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BOYATIZIS, R. **The Competence Maneger: a Modelo of Effective Performance**. New York: Wiley, 1992.
- BRYMAN, A. **Integrating quantitative and qualitative research: how is it done?** Qualitative Research, vol. 6, 1: pp. 5-7. , First Published Feb 1, 2006.
- CALDEIRA, Adilson; GODOY, Arilda Schmidt. O processo de análise do ambiente e sua relação com a aprendizagem organizacional: um estudo de caso. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 18, n. 3, p. 779-812, 2012.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- COMINI, G. M.; FERNANDES, B. H. R. **Limitações na Estruturação de Modelos de Gestão por Competências: uma análise de organizações líderes em diversos setores**. In: Encontro Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2008, Rio de Janeiro, Anais. Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, 2008.
- CORRÊA, E. A.; GUIMARÃES, T. A. **Cultura de aprendizagem e desempenho em organizações**. Validação de escala de medida e análise de suas relações. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 30, 2006, Salvador. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: Anpad, 2006.

- CORREIA, F. B. C.; FEITOSA, M. G. G.; VIEIRA, N. S. V. A aprendizagem de integrantes de organizações não governamentais na relação com consultores organizacionais. **Perspectivas Contemporâneas**, v. 7, n. 1, 2012.
- CRESWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches**. 3rd Edition. Los Angeles: Sage Publications, Inc., 2011.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research** (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.
- CYERT, R. M.; MARCH, J. G. **A behavioral theory of the firm**. New Jersey: Englewood Cliffs, 1963.
- DAFT, R. L., & WEICK, K. E. Toward a model of organizations as interpretation systems. **The Academy of Management Review**, v. 9, n.2, 284-295. April; 1984.
- DENZIN, NORMAN K., AND YVONNA S. LINCOLN. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc., 2000.
- DOSI, G.; CORIAT, B. The nature and accumulation of organizational competences/capabilit. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2002.
- DREJER, A. Organizational learning and competence development. **The Learning Organization**, v. 7, n. 4, 2000.
- DREJER, A.; RIIS, J.O.; Competence development in industrial enterprises. In: DREJER et al. (Eds), **MoT: A Cross-Functional Perspective**. 1998.
- DREYFUS, H. AND DREYFUS, S. **Mind Over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the era of the Computer**. Free Press, New York. 1986.
- DURHAM, E. R. **Movimentos sociais: A construção da cidadania**. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo, 2003.
- EISENHARDT, K. M.; GRAEVNER, M. E. Theory building from cases: opportunit and challenges. **Academy of Management Journal**, v. 50, n. 1, p. 25-32, 2007.
- FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. L.; CHAN, B. L. **Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- FIOL, C. M.; LYLES, M. A. Organizational learning. **The Academy of Management Review**, v. 10, n. 4, Oct. 1985.
- FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2004.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2001. Apostila.

- FRANÇOIS, P.; DUBOIS, M. **Introdução à psicossociologia das organizações**. Ed. Piaget; 1988.
- GAGNÉ, R. M. **The conditions of learning**. 3rd. Holt, Rinehart e Winston, 1974.
- GIBBS, Graham R. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GLYN, M.A; MILLIKEN, F. J.; LANT, T.K. **Learning about organization learning: a critical review and research agenda**. Working paper ser, Organizational Behavior. Paper n.88, Yale School of Organization and Management, 1991.
- GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun. 1995.
- HAIR JR., J.F. et al. **Análise Multivariada de Dados**. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- HUBER, G. P. Organizational learning: the contributing processes and the literatures. In: Cohen M. D.; SPROULL L. S. (Eds.). **Organizational learning** (pp. 124-162). London: Sage Publications. 1995.
- KING, A. D; FOWLER, S. W.; ZEITHAML, C. P. Competências Organizacionais e Vantagem Competitiva: O Desafio da Gerência Intermediária. **Revista de Administração de Empresas**, jan/mar 2002.
- LAKATOS, E. M. de A.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LEITE, J. B. D.; PORSSE M. C. S. Competição Baseada em Competências e Aprendizagem Organizacional: em Busca da Vantagem Competitiva. **Revista de Administração Contemporânea**, v.7, p.121-141, Edição Especial 2007.
- LEONARD-BARTON, D. Core capabilit and core rigidity: a paradox in managing new product. **Strategic management journal**, v. 13, n. S1, p. 111-125, 1992.
- LEVINE, D. M., BERENSON, M. L., STEPHAN, D. **Estatística: Teoria e aplicações usando Microsoft Excel em Português**. Rio de Janeiro, 2000.
- LEVIN, Jack. **Estatística Aplicada a Ciências Humanas**. 2 ed. São Paulo: Editora Harbra Ltda., 1987.
- LEVITT, B.; MARCH, J. G. Organizational learning. **Annual Review of Sociology**, v. 14, Aug. 1988.
- LUFT, J.; INGHAM, H. **The Johari Window: a Graphic Model for Interpersonal Relations**, Los Angeles, University of California,(UCLA), Western Training Laboratory for Group Development, 1955.
- MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MCCLELLAND, D. C. **Testing for Competence rather than Intelligence.** American Psychologist, Jan. 1973.

MILLS, J.; PLATTS, K. W.; BOURNE, M. C. S.; RICHARDS, A. H. **Strategy and Performance: Competing through Competences.** Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

NEERGAARD, C. **Creating a learning organisation.** Department of Production: Aalborg University. 1994.

NELSON, R. R.; WINTER, S. G. **An evolutionary theory of economic change.** Harvard University Press: Cambridge, MA, 1982.

ODELIUS, C. C. et al. Processos de aprendizagem, competências aprendidas, funcionamento, compartilhamento e armazenagem de conhecimentos em grupos de pesquisa. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. 1, p. 198-219, 2011.

PATRIOTTA, G. **Organizational knowledge in the making: how firms create, use, and institutionalize knowledge.** United States: Oxford University Press. 2003

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In: Dierkes, M. et al. **Handbook of organizational learning and knowledge.** New York: Oxford, 2001.

PESTANA, M., GAJEIRO, J., **Análise de dados para ciências sociais.** Lisboa: Sílabo, 2005.

PETIT, F.; DUBOIS, M. **Introdução à Psicologia das Organizações.** Paris: Instituto Piaget.1998.

PINSONNEAULT, A. & KRAEMER, K. **Survey Research Methodology in Management Information Systems: As Assessment.** Journal of Management Information Systems, Autumn 1993.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização.** Trad. de Ana Thorell. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRAHALAD, C. K.;HAMEL, G. The core competence of the corporation. **Harvard Business Review**, v. 68, n. 3, 1990.

PRANGE, C. Aprendizagem Organizacional: Desesperadamente em busca de teorias? In. EASTERBY-SMITH, M. BURGOYNE, J. ARAUJO, L. **Aprendizagem Organizacional e Organização de Aprendizagem: desenvolvimento na teoria e na prática.** São Paulo: Atlas, 2001,

REBELO, T. M. M. S. D. **Orientação Cultural para a Aprendizagem nas Organizações: Condicionantes e Consequentes.** Coimbra: Universidade de Coimbra. 386 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Trabalho e das Organizações) – Especialização em Psicologia do Trabalho e das Organizações, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2006.

RETOUR, D. KROHMER, C. A Competência coletiva: uma relação na gestão das competências ,In: RETOUR, D. PICQ, T, DEFÉLIX, C. RUAS, R. e colaboradores. **Competências Coletivas: no limiar da estratégia.** Porto Alegre: Bookman, 2011.

ROBERTS. J. Organizational ignorance: Towards a managerial perspective on the unknown. **Management Learning**, v. 44, n. 3, 2012.

RUAS, R. et al. **O conceito de competências de A a Z: análise e revisão nas principais publicações nacionais entre 2000 e 2004.** In: XXIX Encontro Anual da Anpad, 2005, Brasília. Anais. Anpad, 2005.

RUAS, R. Gestão por competências: uma contribuição à estratégia das organizações. In: RUAS, R. et al. (Orgs.). **Aprendizagem organizacional e competências.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

RUAS, R.; ANTONELLO, C. S. Repensando os referenciais analíticos em Aprendizagem organizacional: uma alternativa para análise multidimensional. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 7, n. 3, jul./set. 2003.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior**, Campinas, out. 2011.

SAMPIERE, R.; COLLADO, C.; LUCIO, P. **Metodologia da investigación.** México, Mc.Graw-Hill, 1991.

SANCHEZ, R.; HEENE, A. A competence perspective on strategic learning and knowledge management. In: SANCHEZ, R.; HEENE, A. (Orgs.). **Strategic learning and knowledge management.** England: John Wiley& Sons, 1997.

SHIPTON, H.; SILLINCE, J. Organizational learning and emotion: Constructing collective meaning in support of strategic themes. **Management Learning**, v. 44, n. 5, p. 493-510, 2012.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social.** Tradução de Ricardo Rosenbusch. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004

SCHEIN, E. H. **Cultura organizacional e liderança.** São Paulo: Editora Atlas, 2009.

_____. **Organizational culture and leadership.** San Francisco: Jossey Bass, 1986.

_____. **Organizational and managerial culture as a facilitator or inhibitor of organizational learning.** Trabalho apresentado na: Inaugural Assembly of Chief Executive and Employers, Singapore, 1995.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks: Sage, 1998.

_____. **Qualitative case stud.** In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). *The Sage Handbook of qualitative research.* 4.ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 443 – 466.

_____. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

VERGARA, S. C.

s e relatórios de pesquisa em administração. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VINCE, R. The spatial psychodynamics of management learning. **Management Learning**, v. 42, n. 3, p. 333–347, 2011.

WARNIER, V. **Construire Les Compétences Stratégiques: Le Cas De L'industrie De La Dentelle Haut De Gamme**. Paris: Vuibert, 2008

WATKINS, K. E.; MARSICK, V. J. **Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

WEICK, K. E. **Making sense of the organization**. Oxford, UK: Basil Blackwell, 2001.

WEICK, K. E. The non-traditional quality of organizational learning. **Organization Science**, v. 2, n. 1, 1991.

WEICK, K. E.; ROBERTS, K. H. Collective mind in organizations: heed ful interrelating on flight decks. **Administrative Science Quarterly**, v. 38, 1993.

WONG, K. Y.; ASPINWALL E. Knowledge Management Implementation Frameworks: A Review. **Knowledge and Process Management**, v.11, n. 2, p. 93-104 2004.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZANANDREA, G.; PANOSSO, O.; MOTTA, M. E. V. Aprendizagem organizacional na área de produção: estudo de caso em uma empresa recapadora de pneus. **Revista Brasileira de Gestão e Inovação (Brazilian Journal of Management & Innovation)**, v. 2, n. 1, p. 91-110, 2014.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competências: por uma nova lógica**. 1º ed. São Paulo, Atlas, 2012.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PESQUISA DA DISSERTAÇÃO APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

Bloco A - Informações gerais. Marque com o "X" a melhor alternativa para cada questão.

1. Gênero:

- ₁ Masculino
 ₂ Feminino

2. Estado Civil:

- ₁ Casado (a) / união estável
 ₂ Solteiro (a)
 ₃ Separado, divorciado
 ₄ Viúvo

3. Qual sua faixa etária (anos)?

- ₁ 18-25
 ₂ 26-35
 ₃ 36-45
 ₄ 46-55
 ₅ 56-65
 ₆ 65 ou mais

4. Você tem filhos?

- ₁ Não
 ₂ Sim. Quantos? _____

5. Você estuda na IES?

- ₁ Sim
 ₂ Não

6. Se está estudando na IES, qual seu curso?

- ₁ R: _____

7. Você está cursando qual semestre?

- ₁ primeiro ou segundo
 ₂ terceiro ou quarto
 ₃ quinto ou sexto
 ₄ sétimo ou oitavo
 ₅ nono ou décimo

8. Atualmente Você desenvolve algum curso de pós-graduação na IES?

- ₁ Sim.
 ₂ Não

9. Qual o curso?

- ₁ Mestrado
 ₂ Doutorado
 ₃ Especialização
 ₄ MBA

10. Em qual setor você trabalha?

- ₁ R: _____

11. Há quanto tempo que Você trabalha neste setor?

- ₁ Menos de 3 anos
 ₂ Entre 3 e 5 anos
 ₃ Entre 5 e 7 anos
 ₄ Entre 7 e 10 anos
 ₅ Mais de 10 anos

12. Qual sua faixa salarial?

- ₁ Até R\$ 950,00
 ₂ De R\$ 951,00 a R\$ 1.000,00
 ₃ De R\$ 1.001,00 a R\$ 1.499,00
 ₄ De R\$ 1.500,00 a R\$ 1.999,00
 ₅ De R\$ 2.000,00 a R\$ 2.999,00
 ₆ Acima de R\$ 3.000,00

13. Você possui plano de saúde da IES?

- ₁ Sim
 ₂ Não

14. A IES proporciona plano de carreira?

- ₁ Sim
 ₂ Não

15. Você recebe treinamento para exercer suas atividades?

- ₁ não
 ₂ sim

16. Você recebe ajuda da IES para estudar na nesta instituição?

- ₁ Sim
 ₂ Não

ANEXO B– QUESTIONÁRIO DLOQ-A

Escala Likert de 7 pontos; (1) discordo totalmente, (2) discordo moderadamente, (3) discordo ligeiramente, (4) não concordo e nem discordo, (5) concordo ligeiramente, (6) concordo moderadamente e (7) concordo totalmente.

Dimensões	Variáveis	Discordo Totalmente				Concordo Totalmente		
		1	2	3	4	5	6	7
OPORTUNIDADES PARA APRENDIZAGEM CONTÍNUA	1.No setor em que trabalho, as pessoas ajudam umas as outras a aprender sobre as rotinas e procedimentos.							
	2.No setor em que trabalho, há liberação dos funcionários para aprenderem e absorverem novos conhecimentos, além das rotinas usuais.							
	3.No setor em que trabalho, existe algum tipo de recompensa quando um colaborador apresenta um desempenho superior nas suas rotinas.							
QUESTIONAMENTO E DIÁLOGO	4.No setor em que trabalho, os colegas fornecem um feedback (retorno) aberto e honesto umas às outras sobre suas rotinas.							
	5.No setor em que trabalho, quando os colegas emitem opiniões e sugestões, eles também perguntam o que os outros pensam a respeito.							
	6.No setor em que trabalho, os colegas desenvolvem ou possuem confiança uns nos outros.							
COLABORAÇÃO E APRENDIZAGEM EM EQUIPE	7. No setor em que trabalho, as equipes ou grupos setoriais de trabalho tem liberdade para discutir as metas propostas pela coordenação.							
	8. No setor em que trabalho, as equipes ou grupos setoriais avaliam minha conduta ou desempenho com base nos resultados realizados por um plano de desenvolvimento individual.							
	9. No setor em que trabalho, as equipes ou grupos setoriais acreditam ou percebem que à coordenação seguem às sugestões dadas pelas equipes,							
SISTEMAS PARA CAPTURAR E COMPARTILHAR A APRENDIZAGEM	10.No setor em que trabalho, são usados sistemas para medir a diferença entre o meu desempenho atual e o que é esperado.							
	11.No setor em que trabalho, são disponibilizados as práticas e rotinas corretas que se obteve com os erros praticados para todos os colaboradores do setor.							
	12.No setor em que trabalho, são medidos de alguma forma o retorno obtido com o tempo e investimento usados para treinamento.							
DELEGAÇÃO DE PODER E RESPONSABILIDADE	13. No setor em que trabalho, os colegas são reconhecidos por suas iniciativas.							
	14. No setor em que trabalho, permite que se tenha o controle sobre os recursos necessários para realizar meu trabalho e dos colegas (materiais de expediente, consumo, matérias primas, tempo).							
	15.No setor em que trabalho, existe o apoio e o incentivo para que eu e meus colegas possamos assumir riscos calculados.							
DESENVOLVIMENTO DA VISÃO SISTÊMICA DA ORGANIZAÇÃO	16.No setor em que trabalho, encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global.							
	17. A organização em que trabalho, atua em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades de saúde, acessibilidade, sustentabilidade, desenvolvimento econômico.							
	18. No setor em que trabalho as pessoas são estimuladas a obter respostas de outras setores da organização quando precisam resolver problemas.							
ESTÍMULO À LIDERANÇA ESTRATÉGICA PARA APRENDIZAGEM	19. No setor em que trabalho os gerentes ou coordenadores orientam e treinam seus subordinados							
	20. No setor em que trabalho os gerentes ou coordenadores procuram e propiciam constantemente oportunidades de aprendizagem para as pessoas							
	21. No setor em que trabalho, os gerentes buscam garantir que as ações dentro do setor sejam consistentes com os valores macro da organização.							

Fonte: Elaborado a partir de Correa e Guimarães (2006).

**ANEXO C – NOMENCLATURA DOS DADOS INSERIDOS DO QUESTIONÁRIO DE
DADOS GERAIS**

Cod. Curso Input no SPSS	Nomenclatura dos cursos
1	Administração
2	Educação especial
3	Psicologia
4	Relações públicas
5	Direito
6	Propaganda e publicidade
7	Medicina veterinária
8	Nutrição
9	Ciências
10	Desing
11	Gestão
12	Comércio exterior
13	Marketing
14	Serviço social
15	História
16	Fisioterapia
17	Gestão financeira
18	Gestão RH
19	Logística
20	Biblioteconomia
21	Engenharia de produção
22	Farmácia
23	Pedagogia
24	Gestão da qualidade
25	Engenharia mecânica
26	Engenharia química
27	Gastronomia
28	Engenharia ambiental
29	Ciências da computação
30	Fotografia
99	Nenhum

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

**ANEXO D – TABELA 1 DE NOMENCLATURAS DAS VARIÁVEIS DA DIMENSÃO
CULTURA DE APRENDIZAGEM**

Dimensões	Variáveis
<p align="center">OPORTUNIDADES PARA APRENDIZAGEM CONTÍNUA O A C</p>	<p>OAC1.No setor em que trabalho, as pessoas ajudam umas às outras a aprender sobre as rotinas e procedimentos.</p> <p>OAC2.No setor em que trabalho, há liberação dos funcionários para aprenderem e absorverem novos conhecimentos, além das rotinas usuais.</p> <p>OAC3.No setor em que trabalho, existe algum tipo de recompensa quando um colaborador apresenta um desempenho superior nas suas rotinas.</p>
<p align="center">QUESTIONAMENTO E DIÁLOGO Q D</p>	<p>QD1.No setor em que trabalho, os colegas fornecem um feedback (retorno) aberto e honesto umas às outras sobre suas rotinas.</p> <p>QD2.No setor em que trabalho, quando os colegas emitem opiniões e sugestões, eles também perguntam o que os outros pensam a respeito.</p> <p>QD3.No setor em que trabalho, os colegas desenvolvem ou possuem confiança uns nos outros.</p>
<p align="center">COLABORAÇÃO E APRENDIZAGEM EM EQUIPE C A E</p>	<p>CAE1. No setor em que trabalho, as equipes ou grupos setoriais de trabalho tem liberdade para discutir as metas propostas pela coordenação.</p> <p>CAE2. No setor em que trabalho, as equipes ou grupos setoriais avaliam minha conduta ou desempenho com base nos resultados realizados por um plano de desenvolvimento individual.</p> <p>CAE3. No setor em que trabalho, as equipes ou grupos setoriais acreditam ou percebem que à coordenação seguem às sugestões dadas pelas equipes.</p>
<p align="center">SISTEMAS PARA CAPTURAR E COMPARTILHAR A APRENDIZAGEM C C A</p>	<p>CCA1.No setor em que trabalho, são usados sistemas para medir a diferença entre o meu desempenho atual e o que é esperado.</p> <p>CCA2.No setor em que trabalho, são disponibilizados as práticas e rotinas corretas que se obteve com os erros praticados para todos os colaboradores do setor.</p> <p>CCA3.No setor em que trabalho, são medidos de alguma forma o retorno obtido com o tempo e investimento usados para treinamento.</p>
<p align="center">DELEGAÇÃO DE PODER E RESPONSABILIDADE D P R</p>	<p>DPR1. No setor em que trabalho, os colegas são reconhecidos por suas iniciativas.</p> <p>DPR2. No setor em que trabalho, permite que se tenha o controle sobre os recursos necessários para realizar meu trabalho e dos colegas (materiais de expediente, consumo, matérias primas, tempo).</p> <p>DPR3.No setor em que trabalho, existe o apoio e o incentivo para que eu e meus colegas possamos assumir riscos calculados.</p>
<p align="center">DESENVOLVIMENTO DA VISÃO SISTÊMICA DA ORGANIZAÇÃO D V S</p>	<p>DVS1.No setor em que trabalho, encoraja as pessoas a pensar com uma perspectiva global.</p> <p>DVS2. A organização em que trabalho, atua em conjunto com a comunidade externa para atender às necessidades de saúde, acessibilidade, sustentabilidade, desenvolvimento econômico.</p> <p>DVS3 No setor em que trabalho as pessoas são estimuladas a obter respostas de outros setores da organização quando precisam resolver problemas.</p>
<p align="center">ESTÍMULO À LIDERANÇA ESTRATÉGICA PARA APRENDIZAGEM E E A</p>	<p>EEA1 No setor em que trabalho os gerentes ou coordenadores orientam e treinam seus subordinados</p> <p>EEA2 No setor em que trabalho os gerentes ou coordenadores procuram e propiciam constantemente oportunidades de aprendizagem para as pessoas</p> <p>EEA3. No setor em que trabalho, os gerentes buscam garantir que as ações dentro do setor sejam consistentes com os valores macro da organização.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

ANEXO E – PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS

1.Objetivos da Entrevista: Coletar informações que possibilitem confirmar as competências organizacionais da instituição do ensino superior, identificar os elementos que compõem essas competências. Identificar o processo de formação e desenvolvimento dessas competências e quais os elementos que compõem esse processo. As informações serão coletadas sob uma perspectiva temporal.

Nome do entrevistado: _____

Setor: _____

Cargo/função: _____

Tempo de empresa: _____

Formação: _____

Data: _____

2.PROCESSO DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS ORGANIZACIONAIS:

Objetivos: Identificar os elementos que influenciam no processo de aprendizagem organizacional e na formação e desenvolvimento das competências organizacionais. Verificar-se-á a existência destes temas, especificamente sobre a dimensão da cultura organizacional e da aprendizagem individual.

2.1 Aprendizagem organizacional:

2.1.1 No seu entendimento, a aprendizagem individual e contínua no setor em que gerencia é desenvolvida por todos?

2.1.2 No seu ponto de vista, Você procura constantemente oportunidades de aprendizagem para os seus subordinados?

2.1.3 Na sua percepção, os valores da são transmitidos aos seus subordinados a fim de moldar seus comportamentos e seus artefatos? (artefatos=símbolos, metáforas, cerimônias e mitos criados dentro da organização).

2.2 Competências organizacionais:

2.2.2 Na seu ponto de vista, como você percebe a formação de competências organizacionais no setor onde gerencia?

2.2.3 Como as pessoas ajudam na formação das competências organizacionais do setor onde gerencia?

2.2.4 Na sua percepção, o conhecimento adquirido com as rotinas organizacionais dos seus subordinados, nas soluções de problemas no setor onde gerencia, podem resultar em competências organizacionais?