

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, GESTÃO E TECNOLOGIA DA
INFORMAÇÃO

FRANCISCA MARY MAGALHÃES DE ALCANTARA

**FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PARA A
CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADAS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA**

CURITIBA

2014

FRANCISCA MARY MAGALHÃES DE ALCANTARA

**FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PARA
CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
PRIVADAS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena de Fátima Nunes Silva

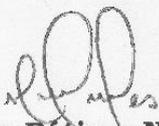
CURITIBA
2014

TERMO DE APROVAÇÃO

Francisca Mary Magalhães de Alcantara

**“FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
PARA A CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA”**

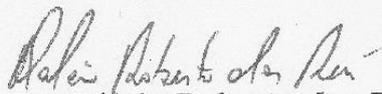
**DISSERTAÇÃO APROVADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA
OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA NO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, GESTÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:**



**Prof.^a Dr.^a Helena de Fátima Nunes Silva
(Orientadora/UFPR)**



**Prof.^a Dr.^a Denise M^a W. Carvalho
(Examinadora/UFPR)**



**Prof. Dr. Dalcio Roberto dos Reis
(Examinador/UP)**

15 de dezembro de 2014

Dedico esse trabalho aos homens da minha vida: meu esposo amado e companheiro de vida Frank e meu filho amado Matheus, que, juntos, constroem comigo significados para minha vida.

AGRADECIMENTOS

Antes de qualquer pessoa, agradeço a Deus por me permitir empreender essa caminhada, e ao fazê-la ter a oportunidade de conhecer e conviver com pessoas maravilhosas durante esse tempo de aprendizagem.

À minha querida orientadora Prof. Dra. Helena de Fatima Nunes Silva, que superou em muito minhas expectativas sobre orientação; que se traduziu em aprendizado, respeito, carinho e muita admiração pela profissional e acima de tudo pela pessoa.

Às Professoras Denise Carvalho, pelas tardes de muito trabalho, mas sempre prazerosas, a Prof. Denise Tsunoda pelo carinho e cuidado e a Prof. Maria do Carmo pela disponibilidade e generosidade. Todas contribuíram de forma impar com meu aprendizado nesse período.

Aos queridos companheiros Talita e Gilson: pelos almoços, companhia, disponibilidade e ajuda inestimáveis. Que vocês sempre estejam presentes em minha vida.

Ao Frank e ao Matheus, meus amores, que mesmo tendo dedicado a eles o trabalho, tenho que agradecer toda a generosidade com que me cuidaram e apoiaram nesse período.

“Não se aprende pelas palavras, que repercutem exteriormente, mas pela verdade, que ensina interiormente”.

Santo Agostinho.

RESUMO

Em um ambiente competitivo o conhecimento pode ser considerado uma vantagem competitiva, e definir o sucesso da organização. As Instituições de Ensino Superior Privado sobrevivem em um ambiente competitivo e complexo fortemente regulado pela legislação. Neste ambiente, a aprendizagem organizacional torna-se ferramenta indispensável para o sucesso. Objetiva identificar se os coordenadores das Instituições de Ensino Superior Privado da Região Metropolitana de Curitiba percebem a existência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional em seu ambiente de trabalho. Pesquisa de caráter exploratório, descritivo e explicativo com base na literatura científica e no estudo estatístico de amostra aleatória simples realizada por meio de instrumento de coleta de dados *online* aplicado a 339 coordenadores de ensino superior da Região Metropolitana de Curitiba. Os resultados apontam que 84,53% dos coordenadores optaram por responder “concordam plenamente” ou que “concordam” às questões utilizadas para detectar a percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem. Observa que os processos de criação de significado interpretação e seleção aparecem predominantemente nos resultados com percentuais de 72,62% e 64,62% respectivamente. Indica a existência de aumento na percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional relacionada com o tempo de permanência no cargo de coordenador de curso superior. Conclui que os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional são percebidos pelos coordenadores de curso superior das Instituições de Ensino Superior Privadas da Região Metropolitana de Curitiba.

Palavras chave: Criação de Significado. Aprendizagem Organizacional. Fatores Facilitadores de Aprendizagem Organizacional.

ABSTRACT

In a competitive environment, knowledge can be considered a competitive advantage, and define the organization's success. The Private Higher Education Institutions survive in a competitive and complex environment strongly regulated by law. In this environment, the organizational learning becomes indispensable tool for success. Seeks to identify if the coordinators of the Private Higher Education Institutions of the Curitiba metropolitan region perceive the existence of the Organizational learning facilitator factors in the workplace. Considering the existence of these factors in its operating routines and the perception of the sense making processes arising from these factors. Social Research with an exploratory, descriptive and explanatory character. Supported by the scientific literature and statistical study of a random sample performed using online data collection instrument applied to 339 coordinators of Private Higher Education Institutions of the Curitiba metropolitan region. Findings: The results show that 84.53% of the coordinators chose to answer, "Strongly agree" or "agree" to the questions used to detect the perception of the Organizational learning facilitator factors. It is observed that the processes of creating meaning interpretation and selection appear predominantly in the results with percentages of 72.62% and 64.62% respectively. We conclude that the perception of Organizational learning facilitator factors between the courses coordinators of Private Higher Education Institutions of the Curitiba metropolitan region.

Key words: sense making. Organizational learning. Organizational learning facilitator factors.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CICLO DE APRENDIZAGEM DE KOLB.....	40
FIGURA 2 - CAMADAS RELATIVAS À TOMADA DE DECISÃO.....	53
FIGURA 3 - METÁFORA DE <i>SENSE-MAKING</i> SEGUNDO DERVIN.....	55
FIGURA 4 - MODELO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO DE WEICK.....	61

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESULTADO DAS BUSCAS NA BDTD.....	22
QUADRO 2 - ESTRUTURA DA PESQUISA	24
QUADRO 3 - FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL SEGUNDO DIBELLA E NEVIS	47
QUADRO 4 - FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL SEGUNDO GARVIN (2000)	51
QUADRO 5 - FATORES DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO SEGUNDO WEICK	60
QUADRO 6 - COMPOSIÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA.....	71
QUADRO 7 - RELAÇÃO DE CURSOS AUTORIZADOS, OFERTADOS E TOTAL DE COORDENADORES POR IESP	75
QUADRO 8 - RELAÇÃO ENTRE AUTORES BASILARES, OBJETIVOS E MÉTODOS UTILIZADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	77
QUADRO 9 - QUESTÕES DO INSTRUMENTO DE COLETA E SUA RELAÇÃO COM OS FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	79
QUADRO 10 - QUESTÕES DO INSTRUMENTO DE COLETA RELACIONANDO FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COM OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO.....	81
QUADRO 11 - ESTATÍSTICAS DE AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA POR RESPONDENTE E POR QUESTÃO.....	84
QUADRO 12 - ESTATÍSTICAS DE AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO RESUMIDAS POR RESPONDENTE	84
QUADRO 13 - FÓRMULAS UTILIZADAS PELO EXCEL PARA CÁLCULO DAS MEDIDAS DE DISPERSÃO	86
QUADRO 14 - RELAÇÃO DE COORDENADORES POR ÁREA DE CONHECIMENTO SEGUNDO O INEP (2014).....	87
QUADRO 15 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESPONDENTES DA PESQUISA...	89
QUADRO 16 - QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA DOS FATORES FACILITADORES	90
QUADRO 17 - ESTATÍSTICAS DA PERCEPÇÃO DOS FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	91

QUADRO 18 - QUESTÕES RELACIONADAS AO FATOR: CLIMA DE ABERTURA E AMBIENTE DE APRENDIZAGEM	92
QUADRO 19 - RESULTADO PERCENTUAL PARA CADA FATOR FACILITADOR DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL.....	93
QUADRO 20 - FATORES FACILITADORES PERCEBIDOS NA INTERPRETAÇÃO COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO	96
QUADRO 21 - FATOR FACILITADOR DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL POR PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO.....	98
QUADRO 22 - ANÁLISE PROPORCIONAL DOS FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL POR PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO	99
QUADRO 23 - DESTAQUE DAS NOTAS MAIS ATRIBUÍDAS PARA CADA FASE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO POR FATOR FACILITADOR DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	100
QUADRO 24 - PERCEPÇÃO DOS FATORES AO LONGO DO TEMPO, CONSIDERANDO O TEMPO NO CARGO DE COORDENADOR	102

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM ENSINO SUPERIOR PÚBLICO VERSUS PRIVADO	64
GRÁFICO 2 - RELAÇÃO DAS MATRÍCULAS EM IESP VERSUS PÚBLICO.....	65
GRÁFICO 3 - TEMPO DE PERMANÊNCIA NO CARGO DE COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR.....	88

SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

COMEC – Coordenação da Região Metropolitana de Curitiba

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

IES – Instituição de Ensino Superior

IESP – Instituição de Ensino Superior Privada

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

RMC – Região Metropolitana de Curitiba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 PREMISSAS E PROBLEMA DE PESQUISA	18
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	19
1.2.1 Objetivo Geral	20
1.2.2 Objetivos Específicos	20
1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	20
1.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	23
1.5 ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	26
2.1 DADOS, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO.....	26
2.1.1 Dados.....	27
2.1.2 Informação	28
2.1.3 Conhecimento	29
2.2 APRENDIZAGEM.....	30
2.2.1 Teorias de Aprendizagem	32
2.2.2 Aprendizagem Individual	38
2.2.3 Aprendizagem Organizacional	42
2.3 CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO	51
2.3.1 Características do <i>Sense-Making</i> Segundo Dervin	54
2.3.2 Fatores Relacionados ao <i>Sensemaking</i> Segundo Weick.....	57
2.3.3 O Modelo de Criação de Significado de Weick	61
2.4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS	64
2.5 ALINHAMENTO TEÓRICO	67
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	69
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	69
3.2 AMBIENTE DA PESQUISA	70
3.2.1 Participantes da Pesquisa.....	73

3.2.2	Identificação da Amostra nas IES	74
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.3.1	Levantamento Bibliográfico	77
3.3.2	Elaboração do Instrumento de Coleta de Dados.....	78
3.3.3	Aplicação do pré-teste do instrumento de coleta de dados.....	82
3.3.4	Estratégia de Coleta e Análise de Dados.....	85
4	ANÁLISE DE RESULTADOS.....	87
4.1	PERFIL DO RESPONDENTE	87
4.2	APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E DESEMPENHO	89
4.3	CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO	96
4.4	AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO.....	100
4.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS.....	108
	APÊNDICE A	116
	APÊNDICE B	118
	APÊNDICE C	122
	APÊNDICE D	130
	APÊNDICE E	131

1 INTRODUÇÃO

A matéria prima da aprendizagem é a informação. Por sua vez, a aprendizagem é o alicerce do conhecimento. O uso que o indivíduo faz da informação, em busca de novas soluções, durante o processo de aprendizagem é que permite a criação do conhecimento. Este, o conhecimento, por sua vez, como coloca Drucker (1992), constitui um dos mais importantes, senão o mais importante, ativo competitivo das organizações. O desafio das organizações é proporcionar ambientes que facilitem a interação das pessoas, que possibilitem a construção de novos significados, novas conexões e conhecimentos que mantenham vivas a sociedade, as organizações e as pessoas.

A aprendizagem é um tema amplo, aberto a debates e estudos, cujo foco varia de acordo com a abordagem adotada. Aprendizagem infantil, aprendizagem de adultos e aprendizagem organizacional são apenas alguns dos ângulos usados para limitar e caracterizar, o estudo da aprendizagem. Independente do foco ou objetivo, cada estudo consiste de um ciclo de busca, observação, análise e conclusão.

Ao longo deste texto serão observados conceitos relacionados à aprendizagem de adultos de forma individual, conceitos de aprendizagem organizacional, as características de Instituições de Ensino Superior Privadas (IESP) e os processos de criação de significado, tanto de forma individual quanto organizacional.

Os processos de criação de significado em ambientes organizacionais, serão observados sob a ótica estudada por Weick (1979, 1995). Em seus estudos, Weick (1979) cunhou a expressão em inglês *sensemaking*, enquanto observava os processos e características da criação de significado. Ao fazer isso, Weick (1979) concordou com o trabalho de Dervin (1976) que, em seus estudos, havia criado o termo, também em inglês, *sense-making*, para condensar os processos de criação de significado centrado nos processos individuais. Nesta dissertação, onde os efeitos da criação de significado, serão considerados em ambiente organizacional, será utilizado o termo *sensemaking*, indo ao encontro de Weick (1979, 1995). Apesar disto, será mantida a grafia original adotada por cada pesquisador do assunto sempre que um destes estudos for citado.

O uso dos trabalhos de Weick (1979, 1995) e a adoção do termo *sensemaking*, suporta o estudo da aprendizagem organizacional, e criação do conhecimento, por meio dos trabalhos de Choo (1996), Nonaka e Takeuchi (1997) e Garvin e Edmondson (2008), que fundamentam seus próprios trabalhos nos estudos de aprendizagem individual cuja origem pode ser traçada até Piaget conforme estudado por Merriam e Caffarella (1999).

As instituições de ensino superior, objeto deste estudo, são organizações de conhecimento por excelência. Porém, do ponto de vista organizacional, não está claro se seus atores percebem os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional e se são capazes de criar vantagens competitivas por meio desta aprendizagem.

No Brasil, as instituições de ensino superior podem ser públicas e privadas (CAVALCANTE, 2000). As instituições públicas são aquelas mantidas pelo poder público federal, estadual e municipal. Já as instituições privadas, com ou sem fins lucrativos, são mantidas por pessoas físicas ou jurídicas, de direito privado (CAVALCANTE, 2000). Se forem privadas sem fins lucrativos, podem ser classificadas em: comunitárias, que incluem representantes da comunidade; confessionais, que atendem a uma determinada orientação ideológica ou confessional e filantrópicas que prestam serviços à população em caráter complementar ao Estado. Este estudo se ocupa das instituições de ensino superior privadas sem distinguir sua finalidade quanto ao lucro.

Ao se observar apenas as IESP, no Brasil, percebe-se um mercado que representa 6.67% do produto interno bruto nacional, responsável por milhares de empregos e altamente competitivo (HOPER, 2014), cuja mobilidade organizacional é fortemente limitada pela legislação (FRANCO, 2002).

Para o estudo empírico foi escolhida a Região Metropolitana de Curitiba por ser uma das mais pungentes regiões metropolitanas do Brasil (IBGE, 2010) e por ser a região de residência da pesquisadora. Consiste de vinte e nove municípios (COMEC, 2014) que abrigam 71 IESP, segundo os dados do (MEC, 2014).

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa no campo da aprendizagem organizacional, voltada à percepção do processo de criação de significado por meio dos fatores facilitadores de aprendizagem organizacional, segundo os trabalhos de

DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), em instituições de ensino superior privadas localizadas em Curitiba e Região Metropolitana (RMC).

1.1 PREMISSAS E PROBLEMA DE PESQUISA

Do ponto de vista organizacional de uma IESP, o coordenador de curso ocupa a posição de responsável imediato pelo sucesso financeiro do curso que coordena, conceito suportado pelo trabalho de Franco (2002) e Delphino et. al (2008), além de funções acadêmicas (MARQUESIN, PENTEADO e BAPTISTA, 2008), políticas e institucionais Delphino et. al (2008).

É possível extrapolar as funções do coordenador, além do sucesso financeiro e comercial, observando o envolvimento dos coordenadores, ainda segundo o próprio Franco (2002) na criação de rotinas operacionais, pedagógicas e administrativas que atendam tanto as limitações impostas pela legislação quanto às necessidades de geração de resultados impostas pelo mercado (CABEÇO e REQUENA, 2011).

Os pesquisadores Cabeço e Requena (2011), segundo levantamento realizado em bases de dados científicos, e a experiência de dois diretores de IESP, um do Paraná e outro do Mato Grosso, acrescentam ainda que os coordenadores de curso superior privado necessitam de habilidades gerenciais, capacidade de liderança e de cumprimento de metas. Por sua vez, Carvalho (2014) reforça que as características empreendedoras do coordenador, em um mercado competitivo, devem extrapolar os resultados mercadológicos e garantir bons resultados pedagógicos fomentando a boa formação profissional.

As definições dos atributos funcionais dos coordenadores de curso superior nas IESP, segundo Franco (2002), Delphino et. al (2008), Cabeço e Requena (2011) e Carvalho (2014) permitem posicionar esses profissionais em um ambiente rico em oportunidades, limitações e informações, propício a geração do conhecimento, segundo os trabalhos de Nonaka e Takeuchi (1997). Conhecimento este que pode ser considerado como vantagem competitiva, atendendo as premissas de Drucker (1992) na busca do sucesso organizacional e indispensável em um mercado de R\$ 32 bilhões (HOPER, 2014). Este mesmo ambiente propício geração do conhecimento atende as

características necessárias à criação de significado, conforme foi anteriormente descrito nos estudos de Weick (1979) e Choo (1996).

Este estudo parte da premissa que a criação de significado, em organizações, independentemente do tipo da organização é um fator predominante para a criação do conhecimento. Concorda desta forma com afirmativas feitas nos estudos de Weick (1979), Choo (1996), Nonaka e Takeuchi (1997) e outros que, ao longo dos últimos 50 anos se debruçaram sobre temas relacionando aprendizagem, gestão de conhecimento, criação de significado e aprendizagem em organizações.

Uma vez que exista conhecimento, este conhecimento será uma vantagem competitiva. Esta última oração sintetiza a segunda premissa que norteia esta pesquisa: o conhecimento é um fator competitivo em organizações. A consideração desta premissa, como verdadeira, suporta uma linha racional e construtivista, dos conceitos aqui estudados.

Existe uma terceira premissa: há fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, ou seja, existem alguns fatores institucionais que facilitam a aprendizagem organizacional, a criação do conhecimento e, como tal, propiciam alguma vantagem competitiva nas organizações premissa esta que será considerada, neste estudo, no escopo das IESP.

Resta determinar se os coordenadores de curso superior em IESP reconhecem a existência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional em sua rotina e se estes fatores apresentam influência na criação de significado. Este estudo, em face destas premissas, coloca como questão a ser respondida: **os fatores facilitadores de aprendizagem organizacional podem ser usados para criação de significado pelos coordenadores de ensino das instituições de ensino superior privadas de Curitiba e Região Metropolitana?**

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Visando à resposta da questão de pesquisa, comprovando ou não as premissas adotadas como norteadoras deste trabalho, foram estabelecidos objetivos que devem ser alcançados e estão classificados em objetivo geral e objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar a influência dos fatores facilitadores de aprendizagem organizacional, segundo os modelos definidos por DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000) para a criação de significado nas instituições de ensino superior privadas (IESP) de Curitiba e Região Metropolitana, segundo a percepção dos coordenadores de curso superior destas instituições.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Caracterizar, segundo a literatura, as instituições de ensino superior privadas.
- b) Identificar, a partir da literatura, os processos de aprendizagem individual e organizacional.
- c) Verificar se existe percepção da existência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, pelos coordenadores de cursos de ensino superior, nas instituições pesquisadas.
- d) Verificar se os coordenadores de curso superior das instituições de ensino privadas percebem a influência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional para a criação de significado.

1.3 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

O mercado da educação privada brasileira representa 6.67% do produto interno bruto nacional ou, em valores absolutos R\$ 32 bilhões no ano de 2013 (HOPER, 2014). Trata-se de um mercado competitivo, fortemente regulado (HOPER, 2014), onde as instituições possuem poucas opções de diferenciação e a obtenção de vantagens competitivas é limitada pela legislação (FRANCO, 2002).

Do ponto de vista da sociedade, a pesquisa dos fatores de aprendizagem organizacional e a criação de significados voltada aos coordenadores de cursos de

ensino superior, pode indicar os caminhos que levarão a criação de melhores cursos e a consequente formação de profissionais mais adequados ao mercado.

A criação de significados é a forma como os indivíduos dão sentido as informações recebidas, interpretando-as (WEICK, 1995) e criando conhecimento. Não são poucos os pesquisadores que concordam com Drucker (1992) quando este indica o conhecimento como um dos fatores mais importantes para o sucesso das organizações da era da informação: Argyris (1992), Choo (1996), DiBella e Nevis (1996), Mezirow (1997), Nonaka e Takeuchi (1997), Davenport e Prusak (1998). Dervin (1999), Merriam e Caffarella (1999), Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) e Garvin e Edmondson (2008). Todos esses autores pesquisaram os efeitos da aprendizagem, criação de significado e/ou gestão do conhecimento em organizações, sempre com foco nos resultados organizacionais conseguido por meio de vantagens competitivas advindas da existência do conhecimento.

O interesse em saber como as pessoas dão sentido a um novo conhecimento, em que momento ou de que forma isso ocorre é outro fator motivador desta pesquisa, destacando-se a relação entre aprendizagem e criação de significado.

A relevância do tema para os pesquisadores brasileiros foi observada a partir de um levantamento, realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações–BDTD (BDTD, 2014), durante o mês de junho de 2014 e em bases de artigos publicados em revistas acadêmicas a partir do portal Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES¹, durante os meses de novembro e dezembro de 2014.

A amostra de artigos, teses e dissertações foi limitada as publicações realizadas nos anos de 2004 e 2014 e apresentou resultados significativos mas distintos nas bases pesquisadas. No caso da pesquisa na CAPES optou-se pelo uso apenas de artigos revisados pelos pares já que o portal indica esta opção.

As buscas foram realizadas por meio de argumentos de pesquisa compostos de palavras relacionadas ao tema deste estudo. Quando estes termos estão entre aspas o resultado indica a quantidade de teses, dissertações ou artigos, que contém os termos de busca com exatamente a mesma sintaxe e exatamente a mesma ordem.

¹Portal Periódicos da Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Quando os termos de busca não estão entre aspas o resultado indica a existência de artigos, teses ou dissertações onde existem os termos de busca com a mesma sintaxe em qualquer ordem.

As limitações dos motores de busca, tanto da BDTD quanto da CAPES não permitem uma análise automatizada dos resultados. Sendo assim, argumentos de busca genéricos como “criação de sentido”, “criação de significado” e “*sense-making*” resultaram em 1271 teses e dissertações na BDTD e 121 artigos na CAPES.

QUADRO 1 - RESULTADO DAS BUSCAS NA BDTD

Argumentos	Capes	BDTD
“fatores facilitadores de aprendizagem organizacional”	0	17
“ <i>sensemaking</i> ”	181	16
“fatores facilitadores da aprendizagem organizacional” e “criação de sentido”	0	1
“fatores facilitadores da aprendizagem organizacional” e “criação de significado”	0	0
“fatores facilitadores da aprendizagem organizacional” e “ <i>sense-making</i> ”	0	0
“criação de sentido” e “ <i>sensemaking</i> ”	1	5
“criação de significado” e “ <i>sensemaking</i> ”	0	2
“criação de significado” e “ <i>sense-making</i> ”	0	9
“criação de sentido”	3	695
“criação de significado”	0	267
“ <i>sense-making</i> ”	127	309

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Estes resultados realizados na Biblioteca de Teses e Dissertações do IBICT e na CAPES contribuem para justificar a necessidade da realização desta pesquisa, do ponto de vista da inexistência de estudos que contemplam a temática proposta.

O tema criação de significado não é inédito no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Paraná e foi foco de dissertações em anos anteriores por Ritzmann (2012) e Ribeiro (2011). Mesmo com ênfase distinta dos demais, o presente trabalho tem a pretensão de contribuir e ampliar a discussão sobre os temas: criação de significado e aprendizagem.

1.4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

O universo pesquisado foi limitado a Curitiba e Região Metropolitana (RMC) e recortado de forma a englobar apenas as instituições de ensino superior privadas (IESP). Com este recorte a pesquisa deve atingir 71 instituições que estão fisicamente localizadas em Curitiba e na Região Metropolitana, constituindo um conjunto de 716 cursos de nível superior autorizados pelo Ministério da Educação (MEC) em seu sítio eletrônico (MEC, 2014).

Um outro recorte, foi realizado no conjunto de indivíduos participantes das instituições pesquisadas. Foram selecionados como respondentes, para a aplicação do instrumento de pesquisa, apenas os coordenadores dos 716 cursos de ensino superior autorizados pelo MEC (2014) em Curitiba e Região Metropolitana.

O último recorte teve caráter meramente prático. Foram encontrados os dados, nome, localização, dados de contato, nome e e-mail dos coordenadores, relativos a 44 IESP na Região Metropolitana de Curitiba, totalizando 557 cursos autorizados pelo MEC, 467 cursos realmente ofertados pelas instituições e 339 coordenadores.

A escolha dos coordenadores como respondentes justifica-se por meio das características das funções exercidas por estes profissionais.

Os coordenadores exercem uma função de gestão intermediária entre o público-alvo das instituições e o nível gerencial (FRANCO, 2004). Apesar da função intermediária, desde o advento da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que passou às instituições de ensino a incumbência de definir e administrar a sua própria proposta pedagógica, as funções dos coordenadores de curso de ensino superior definem,

além dos resultados pedagógicos do curso (MARQUESIN; PENTEADO; BAPTISTA, 2008) os resultados financeiros e comerciais (DELPHINO et. al, 2008).

Com este conjunto amostral e estes respondentes, a pesquisa teve a pretensão de estudar os processos de criação de significado pelos coordenadores de ensino de cursos de graduação das instituições de ensino superior privadas de Curitiba e Região Metropolitana quanto ao uso dos fatores facilitadores de aprendizagem organizacional segundo as pesquisas de DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000) para a criação de significado.

1.5 ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

A pesquisa está organizada em cinco (5) capítulos como pode ser visto no Quadro 2.

QUADRO 2 - ESTRUTURA DA PESQUISA

Capítulo	Conteúdo
1. Introdução	Problema, justificativa, limitações e objetivos.
2. Referencial Teórico	Dado, informação e conhecimento; aprendizagem individual e organizacional; criação de significado; instituições de ensino superior; alinhamento teórico
3. Metodologia da Pesquisa	Caracterização da pesquisa; ambiente da pesquisa; procedimentos metodológicos;
4. Análise de Resultados	Discussão e análise dos resultados obtidos.
5. Considerações Finais	Considerações finais

FONTE: elaborado pela autora (2014)

O Capítulo atual é composto da introdução que contempla a questão da pesquisa, os objetivos, justificativa do estudo e limitação da pesquisa. Na sequência, o Capítulo Dois é composto do referencial teórico, onde estão descritos os temas que

embasaram o estudo: aprendizagem; aprendizagem individual, aprendizagem organizacional, criação de significado, Instituições de ensino superior e alinhamento teórico. O Capítulo Três descreve a metodologia utilizada para a elaboração da pesquisa contendo a caracterização da pesquisa, o ambiente de estudo, seu recorte, as características do instrumento de coleta bem como os procedimentos para coleta e análise dos dados.

No Capítulo Quatro são apresentados os resultados obtidos ao longo da pesquisa e a análise destes resultados. Para a análise estatística foram utilizadas quatro medidas de qualidade e dispersão: desvio padrão, média, curtose e assimetria.

Por fim, no Capítulo Cinco, estão as considerações finais sobre os estudos realizados.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta o resultado da pesquisa bibliográfica nos temas que fundamentam a pesquisa relatada nesta dissertação, divididos na forma de subcapítulos. Estes subcapítulos abrangem um estudo das relações entre dados, informação e conhecimento, as teorias de aprendizagem individual e organizacional, a criação do significado, os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, o *sensemaking* ou criação de significado, as instituições de ensino superior e termina com o alinhamento teórico.

2.1 DADOS, INFORMAÇÃO E CONHECIMENTO

Esta é a era da informação. Uma era em que a informação se destaca como um dos mais importantes ativos do portfólio das organizações contemporâneas. Sendo ao mesmo tempo fator competitivo e estruturante (DRUCKER, 1992). Nesta era, parece clara a existência de fatores inter-relacionados e interdependentes fomentadores do processo de aprendizagem: O dado, a informação e o conhecimento (SETZER, 2001).

A relação entre dados, informação e conhecimento pode ser traçada até o trabalho de Nicolas L. Henry (1974). Em um artigo da revista *Public Administration Review* intitulado *Knowledge Management: A New Concern for Public Administration*². Henry (1974) relacionou dados, informação e conhecimento em uma estrutura quase hierárquica, inferindo uma relação de causalidade entre estes fatores. O dado pode ser contextualizado e permite a criação da informação, esta por meio de um processo de aprendizagem, permite a criação do conhecimento (HENRY, 1974).

O estudo das origens do conhecimento organizacional leva o pesquisador, na era moderna, ao trabalho de Michael Polanyi (1969), que afirma que o conhecimento humano é composto de duas dimensões, uma tácita e outra explícita. (MICHAEL POLANYI, 1969). Esta última, diretamente relacionada à hierarquia de dados e informação (NONAKA; TAKEUCHI, 1997). Grant (2007) revisita e apoia o trabalho de

² Do inglês: Gestão do conhecimento: Uma nova preocupação para a administração pública

Polanyi e destaca o caráter social da geração do conhecimento em organizações. Já as pesquisadoras Minioli e Silva (2013, pg. 56) destacam que “a criação e o uso da informação desempenham um papel estratégico, tanto no crescimento, quanto na capacidade de adaptação da organização” indicando a importância deste fator para o sucesso organizacional.

Este conjunto de fatores: dados, informação e conhecimento, inter-relacionados e independentes, despertaram a atenção de pesquisadores de viés e culturas diferentes, tais como: (i) Bandura (1977) estudando aprendizagem no contexto social; (ii) Drucker (1992) estudando o conhecimento como ativo econômico; (iii) Nonaka e Takeuchi (1997) estudando gestão do conhecimento como fator competitivo e; (iv) Davenport e Prusak (1998) estudando a relação entre a informação e a criação do conhecimento. O estudo de Davenport e Prusak (1998) destaca os problemas intrínsecos da geração do conhecimento ressaltando que o conhecimento não é dado nem informação. Eles enfatizam a independência destes fatores sem abrir mão da relação de causalidade entre eles.

2.1.1 Dados

O texto seminal de Claude Shannon que iniciou o estudo matemático da teoria da informação continha a palavra *data* (SHANNON, 1948) desta feita, se referindo a algo, um determinado conteúdo, que poderia ser transmitido. Este uso original em inglês sugere que a palavra dado no contexto da Ciência da Informação, em português, teve sua origem ligada a tradução dos textos científicos desta área do inglês para o português.

Voltando a observar o texto de Shannon (1948), o uso da palavra *data*, em inglês, ou dado em português, neste texto e, posteriormente na Ciência da Informação está relacionado ao uso de uma conjugação de *dare*, em latim. Nos textos de aritmética e geometria clássicos, traduzidos do grego para o latim, a palavra *data* foi utilizada para indicar os fatores necessários à solução de um problema (GRAY, 2012).

Davenport e Prusak (1998, p. 2), tomando o uso recente da palavra na sua forma substantiva, definiram dado como sendo “um conjunto de fatos discretos e

objetivos” e ressaltaram que em um contexto organizacional dados podem ser descritos de forma mais útil como sendo apenas um conjunto de registros de transações.

Setzer (2001) formaliza e amplia o conceito de dado para incluir qualquer sequência de símbolos quantificáveis, abrangendo dígitos, letras, figuras, áudio e animações, porquanto estas podem ser quantizadas ou quantificadas. Por sua vez, Choo, Detlor e Turnbull (2000) atualizam a definição de dados para, além de fatos, comportar a inclusão de mensagens, puras e simples, como tipos de dados sem preocupação ou referência ao significado destas mensagens.

2.1.2 Informação

As palavras latinas *informatio* e *informo* podem ter seu uso traçado em textos que retrocedem até o tempo de Virgílio (70-19 A.C.), que significam dar forma, impor uma forma, referindo-se a objetos tangíveis (CAPURRO, 2003). Estudos etimológicos destacam o uso de *informatio* e *informare*, nas traduções e comentários dos trabalhos dos filósofos gregos clássicos para o latim desde Cícero (106-43 A.C.) até Tomás de Aquino (1225-1274 D.C.) (CAPURRO, 1996). Nestes textos as palavras *informatio* e *informare* estão relacionadas tanto a palavra grega *eidos*, ideias no domínio do intangível, quanto as palavras, também gregas, *tipos* e *morfos*, respectivamente tipos e formas no domínio do tangível (CAPURRO, 1996). Nesse estudo Capurro (1996) mostra que, já no Século XIII, a palavra *informare* havia adquirido uma relação com o domínio da intangibilidade.

A palavra *information*, em inglês, com o sentido de moldar a mente de um indivíduo, surge no Século XIV, graças à influência do francês sobre o anglo-saxônico (CAPURRO, 1996) que daria origem ao inglês moderno. Aplicada então no domínio do intangível e, finalmente, relacionada ao processo de moldar mentes.

Em seu trabalho de pesquisa na área organizacional, Nonaka e Takeuchi (1997) ressaltaram que a informação pode ser entendida como sendo um fluxo de mensagens. Barreto (2002), concordou com este conceito e associou o fenômeno da informação a realização de uma comunicação efetiva entre emissor e receptor de uma

determinada mensagem qualquer, visando ou não, a geração do conhecimento. Observa-se que nos dois casos existe a relação entre mensagem, transmissão e recepção e independência do conteúdo ou do contexto.

Ao expandir o conceito de informação e observar o efeito no receptor, Barreto (2002), qualificou a informação como sendo um instrumento capaz de modificar a consciência do homem, produzindo conhecimento e, quando adequada, trazendo benefícios ao desenvolvimento da humanidade. Desta forma, concordando com Davenport e Prusak (1998) que anteriormente, em seu próprio estudo destacaram a informação como sendo uma forma de comunicação capaz de impactar no julgamento ou no comportamento do indivíduo.

Até aqui, pode-se afirmar que a informação é qualquer mensagem, transitando entre um emissor e um receptor, capaz de mudar sua consciência, a forma como vê o mundo, e produzir conhecimento. Não há, ainda, relação alguma entre a informação e o dado.

Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) relacionaram, de forma inequívoca, dados e informação quando propuseram que a informação é o dado contextualizado, com sentido e significado. Desta forma, aprimora-se o conceito de Choo, Detlor e Turnbull (2000) que anteriormente haviam dito que informação é o dado vestido de sentido. E, completando este conceito relacionaram a informação e o conhecimento, ressaltando que a informação contém sentido e significado, constituindo a base do conhecimento (VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2001).

2.1.3 Conhecimento

A palavra conhecimento, em português, como falado no Brasil, se origina das palavras latinas *cognoscere* e *atum* significando o ato de conhecer. *Cognoscere* por sua vez é originada do grego *gnoscere* que significa saber (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006).

No que diz respeito à palavra conhecimento, o seu significado desperta a curiosidade científica de pesquisadores de todas as linhas e correntes de pensamento em busca de uma caracterização do conceito de conhecimento e sua relação com a

informação e com os dados. Originalmente na Filosofia, depois na Ciência da Informação e, posteriormente, nas últimas décadas no âmbito da Gestão do Conhecimento.

Davenport e Prusak (1998) definiram conhecimento como sendo um amálgama de experiências, valores, informações e instintos que constitui o conjunto de ferramentas necessário a avaliação de novas experiências e informações.

Enquanto Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) ressaltaram que o conhecimento abrange todas as crenças de grupos ou indivíduos e está intimamente ligado a ação. Nonaka e Takeuchi (1997) preferem observar o conhecimento pelo ponto de vista de um fluxo de informações e corroboram com Von Krogh, Ichijo e Nonaka (2001) ao indicarem que este fluxo deve estar ancorado nas crenças e nos compromissos do portador do conhecimento. Choo, Detlor e Turnbull (2000) completaram este quadro ao acrescentarem os conceitos de verdadeiro e justificado ao conjunto de crenças que compõem o conhecimento expandindo um trabalho anterior do próprio Choo (1996).

No seu estudo intitulado *“The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge and Make Decisions”*³, Choo (1996) destacou a existência do conhecimento como sendo tácito, conceito originado no trabalho de Michael Polanyi (1969) e, posteriormente, apoiado por Nonaka e Takeuchi (1997), individual e particular, destacando que o conhecimento não surge espontaneamente. Choo (1996), Nonaka e Takeuchi (1997) e Davenport e Prusak (1998) concentram seus estudos nas organizações, sem focar explicitamente na definição de conhecimento, mas estudando com profundidade seus processos de criação e de aprendizagem.

2.2 APRENDIZAGEM

Como foi possível perceber, o conhecimento está relacionado a crenças, valores e significados e intrinsecamente ligado à ação. Segundo Nonaka e Takeuchi (1997), o conhecimento pode ser estudado como um tipo de processo, humano e

³ Do inglês: A organização do conhecimento: como as organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões.

dinâmico, capaz de justificar uma crença pessoal em relação a uma verdade. Ainda segundo estes pesquisadores o conhecimento é específico a um determinado contexto e relacional. Contexto e relacionamento definem um ambiente.

Um ambiente que possa identificar, criar e compartilhar conhecimento agregará valor a organização (DAVENPORT; PRUSAK, 1998). Tanto Nonaka e Takeuchi (1997) quanto Davenport e Prusak (1998) estruturam sua pesquisa sobre o conceito de que o conhecimento pode ser criado e, de alguma forma, compartilhado, o que permite inferir a existência de algum tipo aprendizagem.

A palavra aprendizagem tem sua origem epistemológica relacionada à palavra latina *apprehendere*, com o sentido amplo de apoderar-se, tomar para si (ANASTASIOU; ALVES, 2007) com referências tanto ao domínio do tangível quanto do intangível. Já Cunha e Ferla (2002) expandem os conceitos de aprendizagem, destacando que a palavra aprendizagem representa um processo que propicia a alteração dos comportamentos observados na conduta pessoal, na interação e na adaptação ao ambiente em que se está inserido. Como um processo, a aprendizagem sofre, ou é sujeito de uma ação modificadora. Mezirow (1994), entende este conceito de aprendizagem como processo, e destaca que este deve ser um processo de criação de novas interpretações dos significados de uma experiência. Esta nova interpretação orientará a compreensão de um fato, ou uma ação posterior.

A aprendizagem, como objeto de pesquisa, deu origem a diversas linhas de pensamento, cuja essência varia de acordo com a orientação de cada um dos pesquisadores que se dedicaram ao tema. Cada um destes pesquisadores, concentra-se no enfoque temático de acordo com sua formação, referencial pessoal e contexto de estudo, criando uma teoria adaptada a este contexto (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005). A palavra em destaque neste parágrafo é teoria. “Popularmente, o termo teoria refere-se a uma mera conjectura, ou adivinhação. A distância entre o uso popular e o uso deste termo em estudos sistemáticos parece grande mas, no fundo não é tão grande quanto parece” (DERVIN, 2010, p. 25).

De acordo com Moreira (2011), deve-se entender teoria como sendo uma tentativa de sistematização de uma área de conhecimento segundo a visão de seu proponente. Moreira (2011) indica que a palavra teoria se refere a uma tentativa, uma especulação e não uma definição.

A consideração dos conceitos defendidos pelo pesquisador leva a observação da existência de dois tipos de teoria: a primeira, uma proposição sistemática da natureza e das características de fenômenos observados e das relações entre estes fenômenos; a outra, que depende de uma concordância ampla, não requer observação direta e consiste de pressupostos filosoficamente baseados (DERVIN, 2010). Nesta categoria estão as teorias da aprendizagem.

2.2.1 Teorias de Aprendizagem

Sobre as teorias de aprendizagem, Moreira (2011) enfatizou que estas se baseiam na visão que cada pesquisador busca para explicar o que é aprendizagem e sua dinâmica. Mezirow (1997) atribuindo a cada teoria um caráter individual, característico dos interesses do pesquisador, destaca ainda que algumas teorias têm origem em pesquisas com foco distinto da aprendizagem, mas ainda assim, devem ser consideradas como integrantes do conjunto das teorias da aprendizagem graças a sua contribuição ao entendimento do tema (MOREIRA, 2011). O tema aprendizagem foge da trivialidade de tal forma que não há, na literatura, um consenso sobre a classificação das teorias de aprendizagem. Não existe unanimidade quanto à classificação das teorias de aprendizagem. Merriam e Caffarella (1999), voltados à aprendizagem individual de adultos, classificam as teorias de aprendizagem sob uma visão psicológica, em cinco grandes grupos:

- a) **Behaviorismo ou comportamental:** incluindo as teorias de aprendizagem que destacam que o processo de aprendizagem tem origem e se perpetua por meio da mudança do comportamento do indivíduo. Essa abordagem teve como precursores John B. Watson (1878 – 1958) e Edward Thorndike (1874 – 1949). Caracterizando o comportamento como um objeto de análise de caráter observável e mensurável, a teoria behaviorista atendeu as demandas da psicologia científica, tendo como princípio fundamental o método experimental (SANTOS, 2010). Sendo que a observação dos efeitos do ambiente, os princípios de contiguidade e as condições de reforço, constituem as condições imperativas e determinantes para a criação e estabelecimento de um processo de aprendizagem (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). O trabalho de Watson

teve continuidade no trabalho de B. F. Skinner (1904 – 1990) que dedicou seu trabalho ao aprendizado devido à mudança comportamental por meio do estudo das relações entre estímulo e resposta, considerando o indivíduo que aprende como um ser passivo incapaz de interagir com o aprendizado além do estímulo (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003);

- b) **cognitivismo**: conjunto de teorias de aprendizagem que destacam o uso da estrutura cognitiva como fator preponderante para a aprendizagem. Baseiam-se no conceito que o indivíduo é capaz de refletir e aprimorar seus processos cognitivos em busca de soluções para novos problemas propostos (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). As teorias de aprendizagem cognitivistas defendem que o indivíduo que aprende não pode ser passivo. Este indivíduo é capaz de organizar suas experiências, buscar significados e relacionar estas experiências em busca de novos significados. Em resumo, o aprendizado está sob controle do indivíduo que aprende (MORAES; SILVA; CUNHA, 2004). Destaca-se entre as teorias cognitivas, a teoria da aprendizagem significativa de David Paul Ausubel (1908 – 2008). Ausubel divide a aprendizagem significativa em dois tipos: a aprendizagem significativa por recepção; e a aprendizagem significativa por descoberta (CRUZ, 2011). Nos dois casos, considerando que o indivíduo tem participação ativa no seu aprendizado, sem excluir do modelo de aprendizagem cognitivo a aprendizagem mecânica, que se dá por estímulo e resposta. Para Ausubel a aprendizagem consiste da armazenagem e organização de ideias em uma área específica e requer a participação ativa do indivíduo que aprende (CRUZ, 2011);
- c) **humanismo**: engloba as teorias de aprendizagem que colocam o indivíduo como centro do processo de aprendizagem. Como um ser capaz de atingir todo o seu potencial, considerando sua percepção, suas escolhas e suas responsabilidades (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). As autoras destacam como expoentes dessa abordagem Carl Rogers (1902 – 1987) e Abraham Maslow (1908 – 1970) ressaltando que suas contribuições foram incorporadas a muitas teorias de aprendizagem voltadas ao aprimoramento dos indivíduos em idade adulta (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). Esta teoria assume que o potencial do indivíduo para o crescimento é a base para o entendimento do

processo de aprendizagem (CRUZ, 2011). Esta teoria assume que os indivíduos já possuem um corpo coerente de experiências, associações, valores, crenças, sentimentos e respostas condicionadas, que constitui seu quadro referencial pessoal (MEZIRROW, 1997). Este quadro referencial funciona induzindo, ou impedindo, o processo de aprendizagem, colocando o indivíduo no centro do processo de aprendizagem;

- d) **aprendizagem social:** incluídas nesta categoria estão as teorias de aprendizagem que estudam o processo de aprendizagem em um contexto de relacionamento social notadamente para indivíduos na idade adulta. Alguns pesquisadores consideram Lev Vygotsky (1896 – 1934) como precursor das teorias de aprendizagem social quando considera o indivíduo como um ser eminentemente social e o aprendizado como resultado direto dos processos de interação social (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2001). Merriam e Caffarella (1999) salientam que o comportamento, ambiente e interação entre as pessoas são componentes que influenciam no processo de aprendizagem. Wenger (2013) complementa este conceito ao abordar a aprendizagem por meio da consideração do homem na sua dimensão social, capaz de dar sentido ao conhecimento pelas suas experiências e seu envolvimento em sociedade. Estas teorias de aprendizagem consideram que o indivíduo não é apenas ativo, é, principalmente, interativo. Constrói o conhecimento a partir das relações interpessoais e intrapessoais, construindo nas trocas com outros indivíduos e consigo próprio (JACOB; GRANJA; FRANCO, 2006);
- e) **construtivismo:** sob esse aspecto a aprendizagem é tida como um processo estruturado para a criação de significado sobre a qual uma pessoa percebe o universo ao seu redor, objetos e situações. Os americanos Jack Easley e Rosalind Driver escreveram o trabalho inicial das pesquisas nesta área: *Pupils and paradigms: A review of literature related to concept development in adolescent science students*⁴ (SJØBERG, 2007). Neste artigo, Easley e Driver recuperaram, de forma crítica as teorias de Piaget colocando o foco sobre o conhecimento prévio, ideais concretas, considerando que o conhecimento

⁴ Do inglês, em tradução livre: Pupilos e paradigmas: Uma revisão da literatura relacionada ao desenvolvimento de conceitos em estudantes de ciência adolescentes.

deveria ser construído sobre esta base (SJØBERG, 2007). Deste ponto de vista, a construção do significado só será possível sobre conhecimento adquirido anteriormente (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999). O processo de aprendizagem construtivista pode ser visto como uma espiral de construção de conhecimento, onde o conhecimento novo se apoia no conhecimento já existente e serve, por sua vez, de alicerce para um conhecimento ainda mais novo. Este conceito foi, mais tarde, defendido por Botelho et al. (2011) afirmando que a adição de novos conhecimentos afeta o referencial teórico individual, suas crenças e contextos, criando um suporte de uma espiral para a criação de novos conhecimentos.

O trabalho de Merriam e Caffarella (1999) não encerra o tema. Sacristán e Perez Gómez (1998), debruçando-se sobre o problema da classificação das teorias de aprendizagem, adotam apenas dois critérios, que englobam diferentes correntes no estudo da aprendizagem e usam como fator classificadora concepção intrínseca do processo de aprendizagem, que são:

- a) **teorias associacionistas ou de condicionamento:** comportando nesta classificação as teorias que consideram o condicionamento clássico de Pavlov, por exemplo; e o instrumental, ou operante, cujos expoentes foram Hull, Thorndike e Skinner (SILVA, 2006). Sob esse enfoque estão as teorias cujo cerne da aprendizagem é determinado pelas influências das contingências externas sobre a conduta esperada, ignorando a intervenção das estruturas internas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Sob a etiqueta de associacionista estão as teorias relacionadas a conexão estímulo-resposta, ao hábito. Segundo os teóricos desta área, a aprendizagem só ocorre quando estas conexões, ou associações, são criadas ou fortalecidas (SILVA, 2006);
- b) **teorias mediacionistas:** uma classificação onde estão incluídas diferentes correntes de aprendizagem, cabendo nesse enfoque tanto as teorias de aprendizagem social quanto as teorias cognitivas (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Nesta classificação, estão teorias que consideram que a estrutura interna do indivíduo pode ser modificada pela intervenção da aprendizagem (CRUZ, 2011). Neste caso, sendo a aprendizagem reconhecida como um

processo de apreensão de conhecimento no qual as condições externas atuam mediadas pelas condições internas que impactam nos resultados de mudança de comportamentos e atitudes (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

O pesquisador espanhol Pozo (2002) retoma o tema da classificação das teorias de aprendizagem e tenta agrupar os diferentes conceitos e tendências em apenas duas classes distintas, ressaltando os conceitos filosóficos e psicológicos:

- a) **aprendizagem por associação**: onde estão classificadas as teorias de aprendizagem baseadas no empirismo ressaltando que estas teorias surgem como oposição às teorias baseadas no racionalismo. E, recorrendo aos filósofos gregos clássicos, destaca que Aristóteles gostava de observar a natureza, fazendo experiências e adquirindo novos conhecimentos (POZO, 2002). Ressalta Pozo (2002) que o filósofo acreditava que a origem do conhecimento estava na experiência sensorial que permite a associação de ideias entre as imagens, e percepções, fornecidas pelos sentidos humanos e classifica desta forma os trabalhos de filósofos como Hume (1711 – 1776), Locke (1632–1704) e Pavlov (1849 – 1936) indicando a influência destas teorias ao conceito de aprendizagem por associação;

- b) **aprendizagem por reestruturação**: incluindo teorias de aprendizagem que partem da premissa que o conhecimento é sempre um processo de construção de novos modelos sobre o conhecimento previamente adquirido reestruturando a base cognitiva para o entendimento de novas informações. Pozo (2002) justifica sua classificação incluindo neste grupo os trabalhos de Kant (1724 - 1804), Piaget (1896 – 1980), Vygotsky (1896 -1934) e da Gestalt, enfaticamente destacando as categorias definidas por Kant para a criação do conhecimento e como estas influenciaram o pensamento psicológico do Século XX, incluindo nesta classe teorias com viés construtivista, humanista, social e behaviorista (POZO, 2002).

Por fim, Moreira (2011), no limiar do Século XXI, revisitando o problema da classificação das teorias de aprendizagem consegue identificar três ângulos distintos para enfoque na classificação das teorias de aprendizagem:

- a) **comportamentalismo**: incluindo teorias de aprendizagem que colocam ênfase em comportamentos observáveis e mensuráveis. Analisando o comportamento como consequência às respostas dos estímulos externos recebidos é possível perceber que o enfoque para a promoção da aprendizagem faz-se basicamente de forma mecânica (MOREIRA, 2011). Ainda de acordo com Moreira (2011) as teorias classificadas como comportamentalistas, ou behavioristas, contribuem valorosamente para o início de teorias que permitem a compreensão do comportamento humano;
- b) **cognitivismo**: nesta classe estão as teorias de aprendizagem cujo enfoque está nos processos mentais. Envolvendo a percepção e a capacidade de resolver problemas e tomar decisões de forma científica em que se busca por meio de construção compreender, transformar, atribuir significado a informação envolvida na cognição (MOREIRA, 2011). Ainda sobre esta classificação, Moreira (2011) infere que uma vez que seja admitida a perspectiva da cognição de forma construída é possível justificar o construtivismo, largamente difundido nos anos 90, uma posição filosófica cognitivista na medida que se atém a como o indivíduo constrói sua estrutura cognitiva;
- c) **humanismo**: nesta classe estão as teorias de aprendizagem cuja ênfase é voltada para a pessoa, sujeito da aprendizagem. Aprendizagem esta que pode ser transformadora, não sendo limitada ao aumento do conhecimento, mas proporcionando mudanças no indivíduo como ser completo (MOREIRA, 2011). O autor destaca que sob o enfoque do humanismo o primordial é que o indivíduo seja visto como um todo, incluindo sentimentos, pensamentos e ações, não somente o intelecto (MOREIRA, 2011).

Independentemente da classificação, termos como teoria de aprendizagem construtivista, ensino construtivista e construção de conhecimento parecem estar intimamente ligados aos estudos desenvolvidos por Piaget, Vygotsky, Freire (1921 – 1997), Ausubel (AUSUBEL, 2001) e Jonassen (1996). O viés construtivista aparece com muita frequência na obra destes pesquisadores que, por sua vez fundamentam toda uma linha de pensamento e pesquisa ao redor da aprendizagem organizacional

entre eles destacando-se os trabalhos de Choo (1996); Davenport e Prusak (1998); Dibella e Nevis e Nonaka e Takeuchi (1997).

Considerando que as organizações são ambientes eminentemente sociais onde existe a troca constante de valores, histórias, percepções e experiências (WEICK, 1979; WEICK, 1995), a opção pela linha construtivista da aprendizagem implica na aceitação de que a aprendizagem organizacional surge, de alguma forma, da relação entre os indivíduos, compartilhando seu conhecimento (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2001).

Esta relação, ou inter-relação, foi observada por Henry (1974) ao estudar gestão do conhecimento em organizações e por Jonassen (1996), ainda no viés construtivista, que suporta este conceito ao ressaltar que cada indivíduo percebe o universo de forma particular e individual. Indicando que não é possível que um indivíduo compartilhe com os outros a sua percepção individual da realidade, mas que é possível o compartilhamento de significados por meio de um processo de negociação (JONASSEN, 1996), uma forma de relação humana que aponta para a aprendizagem individual como gerador e mantenedor dos processos de aprendizagem organizacional.

2.2.2 Aprendizagem Individual

Sabe-se mais sobre o processo de aprendizagem de animais do que sobre o processo de aprendizagem de crianças e ainda menos sobre o processo de aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005). Talvez porque seja mais fácil colocar animais sob condições controladas do que crianças ou adultos (SJØBERG, 2007) e, principalmente, porque colocar o objeto de estudo sobre situações de controle total tenha sido indispensável ao processo de estudo dos primeiros psicólogos que se ocuparam deste tema (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005); (POZO, 2002); (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998). Apesar disto, os processos de gestão de conhecimento em organizações, intimamente comprometidos com os processos de aprendizagem organizacional, têm origem, e estão fundamentados, sobre os processos de aprendizagem individual (CHOO, 1996) de adultos, onde o controle do ambiente não é absoluto (KNOWLES; HOLTON;

SWANSON, 2005) e não atende os requisitos da psicologia científica (SANTOS, 2010).

No ambiente organizacional, Argyris (1992) avaliou o processo de aprendizagem entendendo que o mesmo ocorre de duas formas distintas, por ele intituladas de circuitos: (i) o circuito simples de aprendizagem, que é responsável pela solução de problemas imediatos e visíveis, mas não são suficientes de encontrar as razões, os porquês que explicariam a existência destes problemas. Este circuito simples de aprendizagem está presente, ainda segundo Argyris (1992), nas situações onde os indivíduos reagem a mudanças após a detecção de um erro e são capazes de corrigi-lo; (ii) o circuito duplo de aprendizagem aparece quando existem situações que geram problemas, ou conflitos, capazes de colocar em dúvida as normas e culturas organizacionais. Neste caso, a solução implica a alteração ou adequação das normas e valores que governam a organização, em geral relativas às estratégias de negócio, ou às suposições que suportam o funcionamento da organização (ARGYRIS, 1992).

Ainda no viés construtivista, Merriam e Caffarella (1999) defendem que a aprendizagem se manifesta nos indivíduos em idade adulta, por meio de uma de três correntes: aprendizagem pela experiência; aprendizagem auto direcionada; e aprendizagem transformadora:

- a) **aprendizagem pela experiência:** segundo Merriam e Caffarella (1999) Piaget declara que existem quatro estágios do desenvolvimento cognitivo que são relacionados. Piaget realizou seu trabalho observando crianças. Para trazer estes mesmos conceitos para o mundo adulto, Merriam e Caffarella (1999) se baseiam em Kolb (1981) para conceituar a aprendizagem pela experiência. Em sua pesquisa Kolb (1981) se preocupou com o estudo da aprendizagem pela experiência de indivíduos adultos, no âmbito organizacional. Para Kolb (1981), a aprendizagem é um processo de criação de conhecimento por meio da transformação de experiências. Para suportar suas ideias Kolb (1981) criou um modelo chamado ciclo de aprendizagem, que inclui experiência, observação, reflexão e ação, conforme ilustra a Figura 1.

FIGURA 1 - CICLO DE APRENDIZAGEM DE KOLB



FONTE: adaptado do trabalho de KOLB (1981)

O modelo de Kolb (1981) permite inferir que o desenvolvimento cognitivo se baseia na observação. Uma observação especial, voltada a criação da experiência, colocando o indivíduo adulto como sujeito, ator principal, sem excluir as influências externas;

- b) aprendizagem auto direcionada:** segundo Merriam e Caffarella (1999), a aprendizagem auto direcionada ocorre quando aquele que aprende tem a responsabilidade de desenvolver e avaliar seu próprio processo de aprendizagem. Knowles (1978) concorda com esta definição e acrescenta que o indivíduo que aprende deve tomar a iniciativa sem a ajuda de outros para: (i) diagnosticar suas necessidades; (ii) formular suas próprias metas; (iii) identificar os recursos necessários, materiais ou humanos; (iv) implementar suas próprias estratégias de aprendizado e (v) avaliar os resultados;
- c) aprendizagem transformadora:** Merriam e Caffarella (1999) afirmam que a capacidade de pensar criticamente é indispensável para que exista algum tipo de transformação e que esta, por si só representa uma aprendizagem. Mezirow (1994) define aprendizagem transformadora como sendo um processo social de construção e apropriação de novas experiências, revisadas ou não. Destaca que a aprendizagem deve ser entendida como um processo de utilização de conceitos anteriores para construir novos conceitos. Parkes (2001) completa o conceito ao ressaltar que esta teoria incorpora a crença de que o entendimento

de um adulto pode evoluir, capacitando-o a obter maiores benefícios de novas experiências.

Ainda preocupado com a aprendizagem de adultos em ambiente organizacional Knowles (1978), utilizando conceitos filosóficos consistentes com as teorias humanistas, criou o termo andragogia. Para criar esta nova palavra Knowles (1978) recorreu a duas palavras gregas *andros*, significando homem, e *ago*, significando liderar, conduzir, ou seja, conduzir o homem. Segundo Merriam e Caffarella (1999), andragogia representa a arte e ciência, de ajudar adultos a aprender. As autoras ainda destacam que, entre as teorias de aprendizagem de adultos, a andragogia se sobressai por ser a mais conhecida (MERRIAM; CAFFARELLA, 1999).

Os processos de aprendizagem voltados a adultos surgiram no final do Século XIX na Europa e foram reconhecidos como tal no ano de 1927 nos Estados Unidos da América. Essencialmente, a andragogia consiste em uma teoria, conjunto de pressupostos e métodos, voltada a facilitação do processo de aprendizagem de adultos (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005).

Os adultos aprendem aquilo que lhes é significativo por meio do uso dos recursos existentes e tomam para si a responsabilidade pelo processo de aprendizagem, ressaltando ainda que, em geral, os adultos não apresentam disposição para aprender conteúdos cujo significado não seja conceitualmente imediato, importante ou entendido (ILLERIS, 2003). Este mesmo conceito é defendido por Paulo Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido* (1970) quando afirma que “isto implica no reconhecimento crítico, na ‘razão’ desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instale uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1970, p. 18).

Em sua pesquisa, Merriam e Caffarella (1999) ressaltaram a importância da contextualização quando indicaram que fatores contextuais podem facilitar ou inibir o processo de aprendizagem. Ainda segundo Merriam e Caffarella (1999), no caso de adultos, o conhecimento precisa ter significado, novamente expondo a aprendizagem à luz do construtivismo e remetendo a Ausubel.

Ausubel (2001) destaca que o conhecimento é significativo por definição. A aprendizagem significativa está mais relacionada com capacidade de dar significado

ao que é aprendido do que com o gosto pessoal. Ainda segundo Ausubel (2001), aquilo que tem significado para o indivíduo é incorporado por ele. O significado é o resultado da operação que ocorre entre o novo conhecimento e o conhecimento anterior, durante o processo de aprendizagem e que permanece na estrutura cognitiva do indivíduo e, desta forma, tem potencial para se tornar o fator definitivo no processo de aprendizagem organizacional.

2.2.3 Aprendizagem Organizacional

Frente aos trabalhos de Ausubel (2001) e de Merriam e Caffarella (1999) sobre os processos de aprendizagem individual e sua importância para a criação de significado, Botelho et al (2011) afirmam que aprendizagem individual é insuficiente para garantir o processo de aprendizagem organizacional. Ainda segundo Botelho et al (2011) a aprendizagem organizacional se dá pelo compartilhamento do conhecimento individual explicitado na forma de relatórios, normas e processos diferindo da aprendizagem pessoal pelo seu caráter compartilhado e difuso. Em síntese, Botelho et al (2011) concordam com Anderson e Boocock (2002) quando eles avaliam a aprendizagem organizacional como um fenômeno em que as partes são maiores que o todo, ou que a aprendizagem organizacional é maior que a soma das aprendizagens individuais dos componentes da organização, graças ao ambiente, regulações e características sociais que determinam um contexto específico.

O processo de aprendizagem organizacional depende de fatores contextuais, aspectos específicos de comportamento, informação ou socialização que podem estimular ou inibir o processo de aprendizagem individual e, conseqüentemente, organizacional (KIM, 1996). São estes aspectos contextuais, cuja presença estimula e facilita a geração do processo de aprendizagem, que Garvin (2000) denominou de fatores facilitadores do aprendizado.

Dentre as diferentes abordagens possíveis de se debruçar para entender o processo de aprendizagem organizacional, a opção feita nessa pesquisa recai sobre os trabalhos publicados por DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), que apresentaram análises sobre a aprendizagem organizacional por meio do estudo dos fatores facilitadores que aparecem frequentemente na literatura científica relacionada ao

tema. Cabe ressaltar que os fatores facilitadores são insuficientes para definir um processo de aprendizagem, sequer garantem a ocorrência de qualquer nível de aprendizagem, mas sua inexistência constitui uma obstrução ao estabelecimento dos ciclos de aprendizagem (DIBELLA; NEVIS, 1999), o quê, por si só, justifica o estudo destes fatores.

2.2.3.1 Fatores Facilitadores de Aprendizagem Organizacional Segundo DiBella e Nevis (1999)

Em 1998, no livro *How Organizations Learn: An Integrated Strategy for Building Learning Capability*⁵, publicado em português pela editora Educador em 1999, os pesquisadores Anthony DiBella e Edwin Nevis listaram uma série de dez fatores facilitadores, considerados por eles, como indispensáveis para a organização que deseje se tornar competitiva e atingir seus objetivos, por meio da aprendizagem. São eles:

- a) investigação imperativa:** DiBella e Nevis afirmam que a investigação imperativa representa a busca permanente por informações referentes ao ambiente institucional (1999). Os autores consideram os indivíduos, membros da organização como elementos ativos, responsáveis pelo seu próprio aprendizado, que procuram conhecer as condições organizacionais, em busca de problemas ou oportunidades eventuais com o objetivo de construir as condições necessárias a ação eficiente. Trazendo para o ambiente organizacional os mesmos conceitos defendidos por Merriam e Caffarella (1999) quando justificam as teorias de aprendizagem cognitiva por meio da ação do indivíduo. Segundo DiBella e Nevis (1999), o indivíduo alcança um nível adequado de aprendizagem só, e somente só, quando possui consciência do ambiente que o cerca;

- b) defasagem de desempenho:** defasagem de desempenho, como fator facilitador, surge quando os indivíduos, de forma coletiva, percebem que existe uma diferença entre o desempenho real e aquele que é esperado pela

⁵ Do inglês, o título da edição em português é: Como as organizações aprendem: uma estratégia integrada voltada para a construção de capacidade de aprendizagem

organização. Aqui, não há destaque para o desempenho pessoal. Os resultados da organização determinam o estímulo necessário ao aprendizado e o impacto desse fator no processo de aprendizagem será relacionado a forma como a organização trata os efeitos da defasagem de desempenho. Essa prevalência do social em detrimento do individual foi observada por Moura, Azevedo e Mehlecke (2001), quando destacaram que os efeitos do relacionamento social são importantes para a criação dos impulsos que levam a aprendizagem. Segundo Dibella e Nevis (1999) um ambiente aberto, onde as discussões sobre desempenho são permitidas e incentivadas aumenta o efeito deste fator sobre o processo de aprendizagem. Neste ponto, DiBella e Nevis (1999) vão ao encontro do trabalho de Nonaka e Konno (1998) e incluem uma das características do conceito de “*ba*” de Kitaro Nishida (1970), a existência de um ambiente propício a discussão, como fundamento para a percepção das defasagens de desempenho;

- c) preocupação com medição:** Nevis, Dibella e Gould (1996) indicaram que um dos fatores importantes para a geração e manutenção de um processo de aprendizagem é justamente o grau de preocupação com a medição do conhecimento adquirido e dos resultados operacionais da organização (DIBELLA; NEVIS, 1999). A preocupação com esta medição indica um determinado grau de comprometimento com a aprendizagem, quanto maior esta preocupação, mais adequada será a aprendizagem na organização (DIBELLA; NEVIS, 1999). Em um esforço de caracterizar a importância deste tipo de preocupação é importante destacar que a própria medição, quando seguida de um processo de análise e discussão, se transforma em uma importante oportunidade de aprendizado (DIBELLA; NEVIS, 1999);
- d) curiosidade organizacional:** este fator merece alguma consideração. O termo original em inglês: *experimental mind-set* (DIBELLA; NEVIS, 1999), acabou traduzido, em português por curiosidade organizacional, perdendo o sentido original. O conceito fica mais adequado a aprendizagem organizacional quando se observa que, segundo os pesquisadores DiBella e Nevis (1999), este fator diz respeito à predisposição, à experimentação, à busca por novas condições de trabalho, à intenção de documentar o que existe na organização em busca

de melhorias e progresso. Este fator propicia um ambiente voltado à experimentação constante e o nível de experimentação pode funcionar como indicador de uma organização mais voltada à aprendizagem (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996);

- e) clima de abertura:** este fator está relacionado com a liberdade de comunicação entre os indivíduos formadores da organização (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996). Relaciona a capacidade dos indivíduos interagirem entre setores díspares, dentro de seu próprio setor e entre organizações diversas (DIBELLA; NEVIS, 1999). Esta liberdade de interação, defendida por DiBella, Nevis, e Gould (1996), sugere que a interação social, indicada como fator de aprendizagem individual social (MOURA; AZEVEDO; MEHLECKE, 2001), tem grande importância no conjunto de fatores que induzem a aprendizagem organizacional. Este fator também contextualiza a liberdade de opinião (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996). Uma organização onde os indivíduos gozam de liberdade para expressar suas opiniões e de trocar informações propicia um ambiente voltado à aprendizagem (DIBELLA; NEVIS, 1999);
- f) educação continuada:** este fator facilita o estabelecimento de uma organização voltada à aprendizagem por meio da criação de um processo de educação continuada. Segundo DiBella e Nevis (1999), a organização precisa criar um ambiente que propicie um processo de educação continua tanto para as disciplinas de uso imediato e técnico quanto para as disciplinas oriundas da iniciativa individual. Os autores destacam que o conhecimento necessário para as tarefas diárias da organização devem ter tanto valor quando o conhecimento necessário a tarefa e conteúdo que não sejam relacionados às tarefas diárias (DIBELLA; NEVIS, 1999). A existência de um programa de treinamento tradicional é insuficiente; estes programas devem, obrigatoriamente, ser acompanhados de um senso comum indicando que a organização espera que seus indivíduos nunca parem de aprender (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996);
- g) variedade operacional:** este fator considera as organizações capazes de atingir seus objetivos de forma variada como mais adequadas ao mercado.

Sendo assim, Dibella e Nevis (1999) indicam que as organizações que apoiam diversidade e variações nas estratégias, políticas, processos e habilidades dos seus indivíduos propiciam um ambiente mais eficiente quanto a aprendizagem. Esta variedade operacional propicia aprendizados futuros em uma forma impossível de ser reproduzida em organizações limitadas por rigidez operacional (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996);

- h) defensores múltiplos:** este fator tenta avaliar o efeito de indivíduos capazes de defender novas ideias e processos ao longo da organização. Estes defensores, conforme explicitado por DiBella e Nevis (1999) atuam de forma similar e têm a mesma importância dos ativistas do conhecimento caracterizados por Von Krogh, Ichio e Nonaka (2001), disseminando novas ideias, novos métodos e novas oportunidades. Mostrando na prática seu valor para a organização. Quanto maior o número destes defensores, menor será o tempo para a disseminação de novas ideias e mais preparado para o fomento da aprendizagem será o ambiente organizacional (DIBELLA; NEVIS, 1999);

- i) envolvimento da liderança:** a liderança da organização determina, em última análise, os seus objetivos e os rumos que levarão ao seu sucesso. Em outras palavras, a liderança determina se a organização atingirá, ou não, seus objetivos. Segundo DiBella e Nevis (1999) a participação ativa e pessoal da liderança no processo de aprendizagem organizacional funciona como suporte e alavanca para a criação de uma organização voltada à aprendizagem (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996). Se o objetivo da organização é fomentar a aprendizagem, caberá aos líderes, além do envolvimento, garantir que o ambiente, propício à aprendizagem, seja mantido (DIBELLA; NEVIS, 1999);

- j) perspectiva sistêmica:** este fator está relacionado com a capacidade dos indivíduos de entender a organização como um todo, sem deixar de perceber a efetiva independência das partes. A perspectiva sistêmica determina a capacidade de identificar os fatores internos como causadores de problemas em detrimento dos fatores externos (DIBELLA; NEVIS; GOULD, 1996). A capacidade de identificar seus próprios limites organizacionais antes de procurar motivos e razões externas. Diz respeito à capacidade de observar os

resultados de curto prazo e perceber como eles podem afetar a organização em longo prazo ou determinar o resultado de outras partes da organização (DIBELLA; NEVIS, 1999).

O Quadro 3 apresenta, de forma sintética os fatores que foram destacados por DiBella e Nevis (1999) como facilitadores do aprendizado organizacional.

QUADRO 3 - FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL SEGUNDO DIBELLA E NEVIS

Fator Facilitador	Descrição
Investigação Imperativa	Busca constante de oportunidades de melhoria nos níveis de eficiência e efetividade.
Defasagem de Desempenho	Percepção da diferença entre a condição atual e a condição desejada para a organização.
Preocupação com Medição	Desejo de medir, acompanhar e discutir índices que mostrem o progresso da organização.
Curiosidade Organizacional	Interesse em novas práticas, métodos, processos e ideias.
Clima de Abertura	Possibilidade de compartilhamento de lições aprendidas entre setores e organizações.
Educação Continuada	Ambiente que fomente um processo de educação contínua.
Variedade Operacional	Suporte a diversidade de estratégias, métodos, ideias e habilidades.
Defensores Múltiplos	A existência de pessoas, em todos os níveis, capazes de defender e difundir, os valores e processos da organização.
Envolvimento da Liderança	Líderes pessoal e ativamente responsáveis e envolvidos com o processo de aprendizagem.
Perspectiva Sistêmica	Reconhecimento da independência dos diversos setores da organização sem perda da visão do conjunto.

FONTE: elaborado pela autora (2014), adaptado de DIBELLA E NEVIS (1999)

2.2.3.2 Fatores Facilitadores da Aprendizagem Organizacional de Acordo com Garvin (2000)

No seu livro *Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work*⁶, de 2000, David A. Garvin retomou o tema dos fatores facilitadores da aprendizagem, considerando o ponto de vista organizacional, mas diferente de DiBella e Nevis (1999), destacou apenas oito fatores facilitadores:

- a) fontes de informação:** Garvin (2000) destaca que o aprendizado só poderá ocorrer nas organizações que disponham de uma grande fonte de informação. Composta, ainda segundo Garvin (2000), por um conjunto de informantes – pessoas capazes de criar e difundir informação – sistemas de armazenamento e distribuição desta informação. Observe-se que, neste ponto, Garvin (2000) aproxima uma classe de indivíduos necessários à aprendizagem organizacional do conceito de defensores, criado por DiBella e Nevis (1999) e do conceito de ativistas do conhecimento de Von Krogh, Ichio e Nonaka (2001). Mas, ao mesmo tempo, acaba enfatizando que há a necessidade de suporte tecnológico quando inclui neste fator sistemas de armazenamento e distribuição de informação;

- b) compartilhar visões e conhecimento:** um fator essencial para a criação dos processos de aprendizagem organizacional, segundo Garvin (2000) se encontra na existência de um ambiente que permita o compartilhamento de ideias, visões institucionais ou operacionais e que permita a disseminação de ideias. Aqui, da mesma forma que no trabalho de DiBella e Nevis (1999), percebe-se que Garvin (2000) também tem aproximações aos conceitos defendidos por Nonaka e Konno (1998). Uma organização com este ambiente capaz de compartilhar visões e conhecimentos será eficiente na função de gerar novas ideias, fomentará o pensamento criativo e criará um ambiente fecundo para o surgimento de novas soluções (GARVIN, 2000);

⁶ Do inglês, em tradução livre: aprendizagem em ação: Um guia para colocar a organização que aprende para trabalhar.

- c) aceitação de surpresas:** organizações cujos indivíduos estejam predispostos a aceitar imprevistos e surpresas, ocorrências fora do previsto durante o dia a dia, permitem a criação de um ambiente voltado a aprendizagem organizacional (GARVIN, 2000). Neste fator, Garvin (2000) concorda com o trabalho de Kim (1996) quando este defende que a aceitação do inesperado cria uma relação positiva entre os indivíduos facilitando a solução de problemas e diminuindo o efeito dos momentos tensos criados por ocorrências inesperadas. Ao observar-se cuidadosamente os conceitos de inesperado ou surpresa, este fator facilitador da aprendizagem pode ser relacionado tanto com o clima de abertura quanto com a preocupação de medição destacados como fatores por DiBella e Nevis (1999);
- d) revisão de preconceitos:** em complemento ao processo de aceitação de surpresas as organizações devem criar um ambiente que permita, em momento de crise, que os conceitos pré-estabelecidos possam ser revistos, livremente, por seus indivíduos formadores (GARVIN, 2000). Nestes momentos de reavaliação as organizações devem permitir que o conflito se transforme em debate no qual o choque de ideias possa gerar uma solução melhor (GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008). Conceito este defendido por Kim (1996), Nonaka e Konno (1998) e por DiBella e Nevis (1999);
- e) *feedback* oportuno:** o retorno da organização para seus indivíduos formadores, referente a modificações, novas ideias, visões ou processos, permite que estes indivíduos possam assimilar os resultados de forma direta e mais eficiente (GARVIN, 2000). Além desta assimilação, o *feedback* permite identificar novos problemas e deficiências (GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008) encorajando o processo de aprendizagem. No trabalho de Garvin (2000) este *feedback* vai além da mera cobrança por resultados, tem um objetivo maior: permitir que os membros da organização entendam os objetivos da organização. Este entendimento pode ser obtido com a divulgação de métricas de objetivos e da análise de resultados (DIBELLA; NEVIS, 1999);
- f) novas ideias e opiniões:** o fomento à criação de novas ideias é outro fator facilitador. Algumas organizações fomentam a criação de novas ideias focando

no ambiente externo – concorrentes e clientes; outras, fomentam esta criação por meio da avaliação constante do ambiente interno (GARVIN, 2000), neste caso corroborando com a curiosidade organizacional defendida por DiBella e Nevis (1999) e, novamente, aproxima-se dos conceitos defendidos por Nonaka e Konno (1998). Para a criação de um fator facilitador de aprendizagem em uma organização, o foco, interno ou externo, tem o mesmo efeito desde que a organização utilize uma situação para induzir a busca de novas soluções. Não faz diferença, para Garvin, Edmondson e Gino (2008), se o membro da organização busca novas ideias e opiniões na sua própria organização ou em outras; o que é importante é que esta busca resulte em novas ideias e novas soluções;

g) ambiente de aprendizagem: segundo Garvin (2000), problemas organizacionais, que dificultem a criação de um ambiente voltado à aprendizagem, são comuns e inevitáveis. Cabe à organização criar um ambiente capaz de estimular a criação da aprendizagem. Este ambiente remete a uma comparação com o *Ba adaptado* ao contexto organizacional por Nonaka e Konno (1998), um ambiente propício a geração do conhecimento e, conseqüentemente, da aprendizagem. Garvin, Edmondson e Gino (2008) observam que a busca do ambiente propício a aprendizagem deve ser objetivo de todos os membros da organização;

h) segurança psicológica: a organização precisa criar uma atmosfera de segurança onde erros, enganos e falhas ocasionais, por parte dos seus indivíduos formadores, possam ser vistas como eventos do cotidiano organizacional e avaliadas sem punições (GARVIN, 2000). Esta visão está com consonância com Nonaka e Takeuchi (1997), Nonaka e Konno (1998) e DiBella e Nevis (1999). As organizações que conseguem avaliar as falhas sem recorrer a punições e, por outro lado, possuam um sistema de recompensas e incentivos eficiente, estão mais adequadas à criação de ambientes voltados a aprendizagem (GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008).

O trabalho de Gavin (2000) condensa conceitos anteriores e pode ser visto, de forma resumida no Quadro 4.

QUADRO 4 - FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL SEGUNDO GARVIN (2000)

Fator Facilitador	Descrição
Fontes de Informação	A existência de indivíduos ou sistemas capazes de manter e disponibilizar informações.
Compartilhar Visões e Conhecimento	O estímulo ao compartilhamento de visões e conhecimento por todos da organização.
Aceitação de Surpresas	Capacidade de reagir positivamente a surpresas, incidentes inesperados, transformado estes incidentes em oportunidades de aprendizado.
Revisão de Preconceitos	Revisão contínua, e progressiva, dos valores, regras e métodos organizacionais.
Feedback Oportuno	Informação correta, coerente e oportuna da objetivos e resultados.
Novas Ideias e Opiniões	Ambiente que propicia a criação de novas ideias. Que fomenta opiniões diferentes.
Ambiente de Aprendizagem	Criação e manutenção de um ambiente voltado a aprendizagem.
Segurança Psicológica	Certeza que novas ideias, fracassos, discordância de opiniões e valores serão aceitos e usados para o progresso e não para a punição.

FONTE: elaborado pela autora (2014), adaptado de Garvin (2000)

2.3 CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO

O estudo da criação de significado pode ser trilhado até as primeiras ocorrências do termo *sense-making*⁷, *sensemaking* ou *sense making* na literatura

⁷*Sense-making*: do inglês, em tradução livre, criação de significado.

científica no começo dos anos 1970 (DERVIN, 2003). Neste caso, deve-se levar em consideração que, embora a grafia e pronúncia sejam semelhantes, os três termos tenham perspectivas semelhantes e se misturem na literatura científica, não representam o mesmo conjunto de ideias e conceitos.

A forma *sense making* é adotada de forma ampla pelos autores que se debruçam sobre o problema da criação de significado e utilizado com o propósito de indicar a ação característica do processo de criação de significado, literalmente. Estão nesta categoria, por exemplo, os trabalhos de Schoenfeld (1990) sobre a criação de significado no ensino da matemática e os trabalhos de Louis (1980) que estudou os problemas de adaptação dos novos membros de organizações. Em todos os casos, *sense making* está mais próximo da expressão “fazer sentido”.

O primeiro, *sense-making*, substantivo composto que atribui um nome ao ato de criar significado surge no trabalho de Brenda Dervin (DERVIN, 1976) enquanto, o segundo, *sensemaking*, substantivo simples é defendido nos estudos de Karl E. Weick (1979). Os dois autores fizeram uso da possibilidade de criar um novo substantivo para nomear o processo de criação de significado, de forma relacionada, mas distinta. Nesta pesquisa são usados os termos de acordo com os sentidos dados por cada autor corroborados por Marshall (2010).

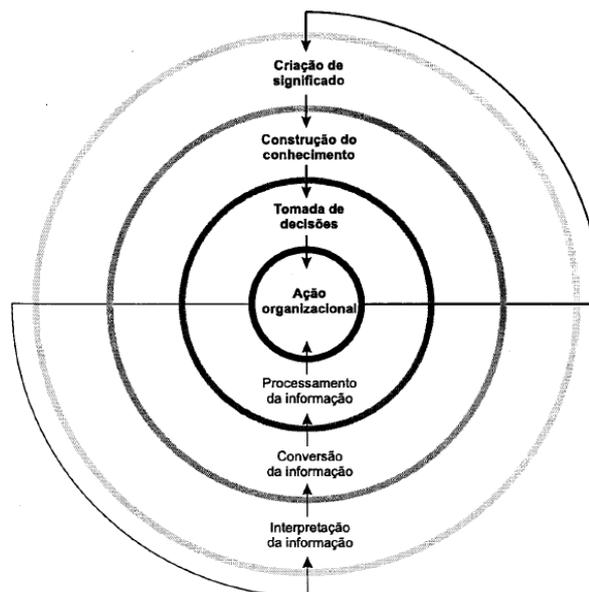
Os pesquisadores que trilharam os caminhos abertos por Dervin e Weick escolheram qual dos novos substantivos adaptava-se melhor a sua própria pesquisa. Choo (1996) começa sua investigação dos processos de criação de significado, ou *sensemaking*, por meio da análise da informação, sua aquisição, processamento e uso para tomada de decisão. Choo (2011) destaca três “arenas” onde a criação e o uso da informação desempenham um papel fundamental “no crescimento e capacidade de adaptação” das organizações (CHOO, 2011, p. 28-29):

- a) **primeira arena:** é aqui que a organização usa a informação como instrumento para a criação de significado, e por meio da criação de significado para as mudanças no ambiente onde a organização está inserida (CHOO, 2011). Esta é a arena onde o significado é criado.

- b) segunda arena:** nesta arena a organização atua criando, organizando e processando informações visando o estabelecimento de um processo de aprendizagem no afã de criar conhecimento como vantagem competitiva (CHOO, 2011). É aqui que o conhecimento é construído.
- c) terceira arena:** esta é a arena onde as organizações procedem a avaliação da informação como suporte a tomada de decisão. Choo ressalta que a tomada de decisão deveria ser fria e racional, mas graças ao envolvimento dos indivíduos, a decisão fica limitada e moldada pelas limitações impostas pelo ambiente social da empresa (CHOO, 2011). Por fim, o significado que criou conhecimento pode ser usado para a tomada de decisão.

Na visão de Choo (2011) estas arenas, apesar de independentes e facilmente caracterizadas, não devem ser analisadas de forma independente. Existe uma interdependência e uma forma de auto alimentação entre elas. Para facilitar o entendimento, Choo (2011) transforma, metaforicamente, cada arena em uma camada de uma estrutura concêntrica, como pode ser visto na Figura 2.

FIGURA 2 - CAMADAS RELATIVAS À TOMADA DE DECISÃO



FONTE: Choo (2011, p. 30)

Neste caso, Choo (2011) defende que a ação organizacional, resultado direto da tomada de decisão, influi no ambiente organizacional o que obriga a criação de novos significados, a construção de novos conhecimentos e a consequente tomada de decisão, fechando o ciclo. Ou, para garantir as relações entre interpretação da informação e criação de significado; entre conversão de informação e construção do conhecimento; e entre processamento de informação e tomada de decisão, estas três camadas podem ser analisadas pelo ponto de vista da informação (CHOO, 1996).

Feita a relação entre tomada de decisão e criação de significado, Choo (1996) recorre ao modelo de criação de significado em ambiente organizacional de Weick (CHOO, 1996) de fato, uma descrição de criação de significado, ou *sensemaking*, pode ser retirada do trabalho de Choo (1996) “[...] pode-se dizer que a criação de significados é um processo social contínuo que os indivíduos observam fatos passados, recortam pedaços da experiência e selecionam determinados pontos de referência para tecer redes de significados” (CHOO, 1996, p. 128). Nesta definição, em uma única frase, o autor condensa os conceitos de Dervin (1976) e Weick (1979) quando afirma a necessidade de observação do passado, de continuidade do processo e de interação social enquanto destaca o indivíduo.

2.3.1 Características do *Sense-Making* Segundo Dervin

Segundo Dervin, o estudo do *sense-making* começou, de forma estrutural, em 1972 (DERVIN, 2003). Contudo, sua primeira contribuição à pesquisa nesta área, contendo o termo *sense-making*, data de 1976 e refere-se a um conjunto coerente de conceitos e métodos usados para estudar como as pessoas fazem uso da informação para dar sentido ao seu mundo pessoal e particular (DERVIN, 1976).

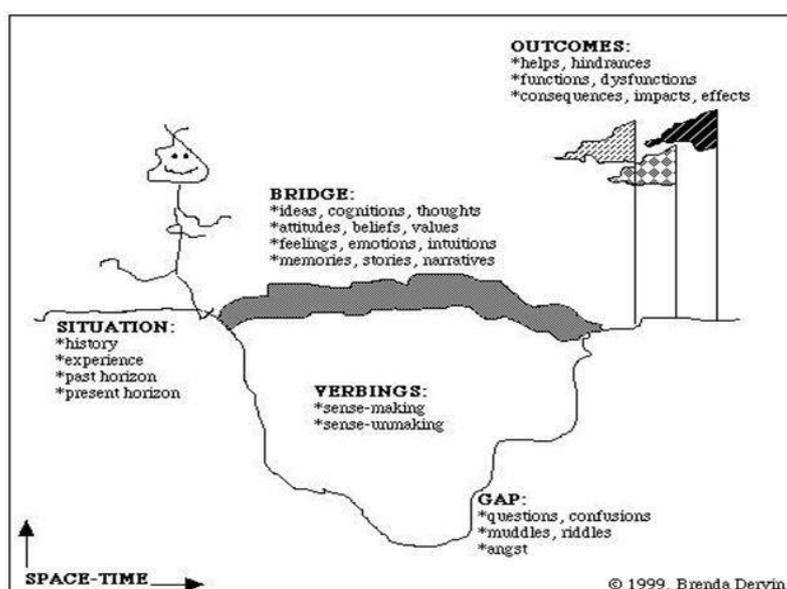
O trabalho de Dervin se ocupa do *sense-making* sob a ótica da informação: sua necessidade, busca e processos de transmissão e pesquisa e criação de uma metodologia de criação de significado. Em seus trabalhos iniciais o *sense-making* foi definido como sendo um comportamento voltado a comunicação, ressaltando-se a “busca da informação, seu processamento e uso” (DERVIN, 1983, p. 3), como as atividades centrais do processo de criação de significado. Ainda de acordo com Dervin, o *sense-making* pode ser visto como a relação entre um comportamento

cognitivo (interno) e outro procedural (externo) que permite ao indivíduo definir seu caminho ao longo do tempo e do espaço (DERVIN, 1983).

Na evolução da sua pesquisa Dervin passou a considerar o conceito de verbalização como sendo o núcleo central da sua metodologia de criação de significado (DERVIN, 1999) (DERVIN; FRENETTE, 2003). Aqui a palavra verbalização deve ser entendida como o ato de transformar um determinado substantivo em verbo por meio de um processo morfológico e derivacional. Entendimento que atende a mesma definição dada para o termo, *verbalize*, utilizado por Dervin, em inglês, (DERVIN; FRENETTE, 2003).

Dervin define a verbalização como o processo de “desenhar os elementos cognitivos e emocionais que servirão tanto a criação quanto a destruição de significado” (DERVIN; FRENETTE, 2003, p. 239). Indicando que o indivíduo faz uso da verbalização de ideais e conceitos para criar uma ponte que permite a transposição do *gap*, vazio, que existe entre a situação atual, a história individual, o referencial pessoal e os resultados desejados. Esta metáfora pode ser vista na Figura 3, publicada em seu trabalho de 2003 (DERVIN; FRENETTE, 2003) com data de 1999.

FIGURA 3 - METÁFORA DE SENSE-MAKING SEGUNDO DERVIN



FONTE: Dervin e Frenette (2003, p. 239)

O estudo de Dervin se foca no indivíduo, no seu deslocamento pelo tempo e pelo espaço. A autora considera que durante este movimento o indivíduo encontra *gaps*, espaços indefinidos onde o indivíduo precisa criar um significado que permita o entendimento da situação antes de progredir, física ou cognitivamente (DERVIN; FRENETTE, 2003) esta ponte, o entendimento, é o núcleo do processo de criação de significado, *sense-making*, e este significado é criado pela verbalização.

O conceito de verbalização de Dervin (1999) supre a carência de um termo específico para o processo de criação de significado que fosse amplo o suficiente para incluir novos termos como *enactment*⁸ que estavam aparecendo na literatura, em trabalhos paralelos, segundo a própria Dervin (1999) sobre criação de significado, dando suporte ao trabalho de pesquisadores como Karl E. Weick.

Dervin não relaciona o trabalho de Weick diretamente ao seu próprio colocando-o em uma categoria paralela (DERVIN, 1999), sem relação com a metodologia de criação de significado, objeto de seu estudo.

Weick, por outro lado, busca suporte para seu estudo, envolvendo a criação de significado, *sensemaking*, nas organizações, relacionando-o aos trabalhos de Dervin (WEICK, 1979; WEICK, 1995). De fato, a pergunta “*How can I know what I think until I see what I say?*”⁹ com a qual Weick (1979, p. 133) sumariza suas ideias e suporta o conceito de verbalização de Dervin (1999).

Karl E. Weick defende que a criação de significado é um processo caracterizado em sete (7) passos por meio dos quais um indivíduo se torna consciente de alguma coisa, em um determinado fluxo de eventos, algo surpreendente, discrepante, alguma coisa inédita que não cabe no ambiente (WEICK, 1995). Weick expande o conceito defendendo que a criação de significado, o *sensemaking*, é tanto criação (*make*) quanto descoberta, e não deve ser reduzido a um processo de interpretação do ambiente porquanto, essencialmente, consiste na criação do próprio ambiente e é tanto autoria quanto interpretação (WEICK, 1995).

⁸ Do inglês, em tradução livre: criação, decretação ou interpretação no sentido teatral.

⁹ Do inglês, em tradução livre: Como posso saber o que penso até ver o que falo?

2.3.2 Fatores Relacionados ao *Sensemaking* Segundo Weick

Para definir o conceito de *sensemaking*, Weick lança mão do termo *enactment* que, em tradução livre, poderia ser entendido com atuação, com um sentido amplo no qual o indivíduo além de entender o ambiente, interage com este, o modifica encenando esta nova realidade. Mas não limita a criação de conteúdo a encenação. Weick (1995) afirma que a criação de conteúdo requer, e está estruturada sobre sete conceitos:

- a) construção da identidade:** a criação da identidade é fundamental para o processo de criação de significado (WEICK, 1995). A identidade individual que não será nem atômica, nem autossuficiente, deverá ser influenciada pelas mudanças do meio e pela forma como o indivíduo se enxerga neste meio. Uma característica importante da criação de significado está no fato que o indivíduo aprende sobre sua identidade, projetando esta identidade no ambiente e observando as consequências desta projeção (WEICK, 1995). Outra característica relevante para a criação de significado é a relação entre a identidade pessoal e a identidade organizacional. A necessidade do indivíduo em definir sua identidade é refletida na identidade organizacional (WEICK, 1995), Fiol (2001) indica que a identidade organizacional consiste de um conjunto de significados, socialmente construídos, produto de percepções e entendimentos compartilhados entre os membros da organização concordando com Weick (WEICK, 1995) quando este afirma que a identidade organizacional é uma propriedade que emerge do processo de interação;

- b) análise retrospectiva:** a criação de significado baseia-se em fatos passados. A criação de significado é baseada nas nossas experiências. Sendo assim, a criação de significado é, essencialmente, retrospectiva (WEICK, 1995). Os indivíduos criam significado de coisas, fatos. Do que foi dito e feito e não daquilo que será dito e feito. O indivíduo cria significado analisando o passado e não prevendo o futuro. A criação de significado envolve o desenvolvimento de uma

análise retrospectiva de imagens que são racionalizadas sobre o que os indivíduos estão fazendo (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005);

- c) encenação:** a criação de significado é uma combinação de ação e cognição. (WEICK, 1995). Para sintetizar este conceito Weick (WEICK, 1979; WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005) fez uso do substantivo *enactment*, no sentido de atuar, representar teatralmente, encenar. O *enactment*, como encenação é o aspecto que separa a ação de criação de significado da mera interpretação (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014). Weick (1979) suporta o *enactment* afirmando que certos fenômenos, como as organizações são criados quando se fala sobre o fenômeno. Mais que isso, quando os indivíduos interagem com a realidade, encenando suas ideias, interpretando os efeitos desta encenação e, conseqüentemente, criando a realidade (WEICK, 1979). Por meio da encenação, os aspectos tangíveis da organização podem ser incorporados a dinâmica social (WEICK, 2011). O *enactment* constrói ambientes sensíveis, principalmente por ajudar a identificar na realidade conceitos abstratos, ou tangíveis, por meio da atenção e interpretação e incorporar estes conceitos na estrutura cognitiva da organização (WEICK, 1993). O significado é criado pela interpretação do mundo (WEICK, 1995);
- d) atitude social:** a criação de significado é uma atividade tanto individual quanto social (WEICK, 1995). O indivíduo cria significado por meio da sua relação social. O contexto social é indispensável. É este contexto que agrega indivíduos em torno de ações, que destaca o valor da informação e provê normas e expectativas que restringem ações e reações (WEICK, 1995). Na organização, a criação de significado se dá de forma social, por meio de conversas, reuniões, compartilhamento de crenças e objetivos e da identidade organizacional (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Sempre de forma coletiva, mesmo quando não há a participação direta de outros indivíduos já que sempre há a necessidade de aprovação e aceitação (WEICK, 1995);
- e) continuidade:** a criação de significado se dá de forma contínua. Segundo Weick (1995) a criação de significado nunca começa simplesmente por que nunca termina. Trata-se de um processo contínuo que é a própria essência da

organização. Como a criação de significado é fundamentalmente um processo e não um fim (WEICK, 1995), os indivíduos, ao longo tempo, criaram significado, criam significado e criarão significado. Este processo consiste em um fluxo contínuo onde a organização e o ambiente, fornecem estímulos constantes, por meio de projetos, atividade, crises ou modificações de contexto (MAITLIS; CHRISTIANSON, 2014), que provocam a necessidade de novos entendimentos fomentando a necessidade da criação de significado (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005);

- f) foco em/por extração de pistas:** a criação de conteúdo necessita da análise de contexto. Só por meio desta análise será possível identificar pistas, dicas, ou, segundo Weick (1995, p. 50) “sementes” de cognição, que permitirão a criação de uma rede de significados que dará suporte à criação de significado. O entendimento do contexto permitirá indicar como uma situação ocorreu em lugar do porquê esta situação ocorre (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Este entendimento é estimulado por meio da análise de pistas cognitivas. Estas pistas atuam como ponto de referência para a criação de significado e consistem de características ambientais que incluem uma grande variedade de elementos destacando-se, entre outros: características físicas como fogo e vento (WEICK, 1993); características técnicas como leitura de instrumentos digitais (WEICK, 1995); ou palavras, textos e ações (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Estas pistas constituem a própria fundação sobre a qual o significado é construído (MAITLIS; VOGUS; LAWRENCE, 2013);
- g) plausibilidade:** a criação de significado é favorecida mais pela plausibilidade do que pela acurácia (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2008). Para a criação de significado, a acurácia não é necessária. O que é necessário é um sentido de plausibilidade, de coerência (WEICK, 1995, p. 60), preservando-se a condição que esta plausibilidade esteja embutida de experiências passadas e atenda as características sociais atribuídas à organização em seu processo administrativo e operacional (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Segundo Weick (1995) é possível justificar a prevalência da plausibilidade sobre acurácia devido às seguintes razões: (i) o indivíduo precisa filtrar o que faz sentido nos projetos que estão em andamento; (ii) para a criação de

significado a interpretação possível é mais importante que o objeto; (iii) o sentido, mesmo que preciso, ainda dependerá de interpretação; (iv) a acurácia é relativa e depende da circunstância; (v) em organizações existe uma intenção subjetiva que determina a acurácia; (vi) ainda que acurácia seja positiva, não é necessária devido a imprevisibilidade do processo.

O Quadro 5, sintetiza os fatores destacados como importantes para a criação de significado, *sensemaking*, conforme a pesquisa de Weick (1979) e suportado pelas pesquisas de Choo (1996) de Weick, Sutcliffe e Obstfeld (2008) e do próprio Weick (2011):

QUADRO 5 - FATORES DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO SEGUNDO WEICK

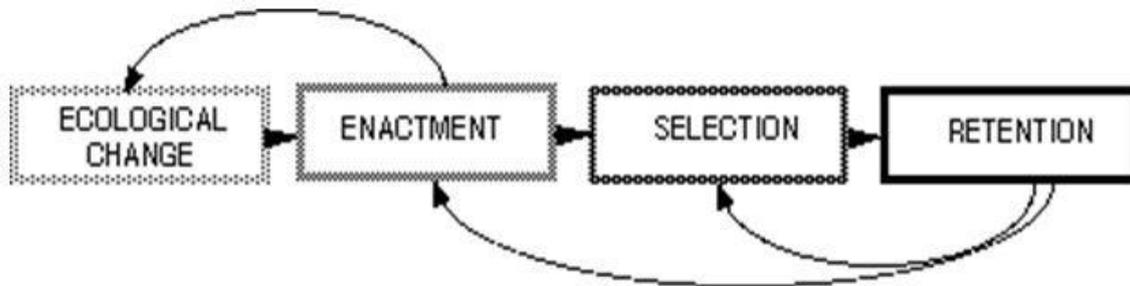
Fator	Descrição
Construção da Identidade	A identidade do indivíduo e a forma como ele vê a identidade da organização.
Análise retrospectiva	Entender o passado para controlar o presente e projetar o futuro.
<i>Enactment</i> e Ambientes Sensíveis	A capacidade de encenar um determinado ambiente considerando seus limites e, com isso criar este ambiente.
Atitude Social	O relacionamento social e suas limitações como peça de criação de significado.
Continuidade	A criação de significado não tem começo nem fim. Deve ser a própria essência da organização.
Foco em/por Extração de Pistas	Observar o conjunto de pistas (dados, indicadores) como ferramenta para a criação de significado
Plausibilidade	O uso da razão para consolidar os significados criados.

FONTE: elaborado pela autora (2014), adaptado de Weick (1979)

2.3.3 O Modelo de Criação de Significado de Weick

O trabalho de Weick não se limita à definição destes fatores; há também a descrição do processo de criação de significado (WEICK, 1993). Choo (1996) retoma os conceitos de Weick (1979), com visão empresarial, e retoma o modelo de criação de significado (WEICK, 1979), e enxerga a criação de significados em organizações de forma genérica, conforme a Figura 4.

FIGURA 4 - MODELO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO DE WEICK



FONTE: (CHOO, 1996, p. 33)

Choo (1996) observa que a criação de significado, o *sensemaking*, do ponto de vista organizacional tem início quando alguma mudança no ambiente onde a organização está inserida exige uma resposta. A este fenômeno, Choo (1996), dando continuidade ao trabalho de Weick (1979), dá o nome de mudança ecológica. Weick (2011) refina este modelo e destaca que o conceito de mudança ecológica não inclui apenas as influências externas. Inclui as alterações que a própria organização cria no ambiente e a forma como os indivíduos percebem estas interferências (WEICK, 2011).

Em um artigo de 1993, Weick analisa os problemas da criação de significado em situações de extremo estresse, observando a atuação do corpo de bombeiros em um trágico incêndio, e indica a existência dos efeitos da relação de retroalimentação entre as mudanças ecológicas e o *enactment*. Criando um laço de realimentação onde, por meio do *enactment*, encenação, os indivíduos interferem no ambiente, provocando mudanças que, por sua vez interferem nos indivíduos forçando um novo processo de encenação (WEICK, 1993).

Choo (1996), DiBella e Nevis (1999), Garvin (2000), Dervin (2003), (WEICK, 2011), mesmo fazendo análises por meio de visões diferentes, para a influência do mercado, ou meio ambiente, nas organizações, concordam que o controle das organizações sobre seus efeitos no meio ambiente, reside em uma área cinza que fica entre o controle total e o descontrole total. Choo (1996) e Weick (2011) destacam a importância dos três processos do modelo de criação de significado que fazem parte do ambiente interno das organizações: *enactment*, seleção e retenção:

- a) *enactment* ou encenação:** o processo de *enactment*, ou encenação, ocorre quando o indivíduo começa a interpretar os sinais enviados pelo ambiente e usa sua própria capacidade de criação para recriar o ambiente segundo sua interpretação particular. Qualquer mudança, externa ou interna, será representada na percepção do indivíduo por meio da avaliação de pistas (WEICK, 1995), ou sinais (CHOO, 1996). Durante a interpretação os indivíduos concentram sua atenção em algumas pistas específicas e buscam relações entre elas (WEICK, 1995). Nesta interpretação o indivíduo “constrói, reorganiza, destaca e destrói muitos aspectos objetivos do ambiente [...] Mistura variáveis, insere pistas de importância e literalmente cria suas próprias limitações” (WEICK, 1979, p. 164). O processo de encenação, *enactment*, complexo por definição, depende da forma como os indivíduos interpretam este ambiente. Weick (2011) destaca alguns conceitos importantes: modelo mental de controle, ou imagem de controle: é inerente as organizações que devem construir seu próprio ambiente e controlá-lo. Geralmente organizações sujeitas à ambientes complexos criam estruturas de controle complexas e requerem um esforço maior de interpretação (WEICK, 2011); modelo mental do sistema, ou imagem do sistema: as definições das fronteiras entre a organização e o ambiente externo e mesmo as fronteiras entre as divisões da organização, que definem o sistema de forma completa, requerem esforços adicionais de interpretação e encenação, durante o processo de *enactment*; modelo mental cognitivo: o processo de *enactment* se dá sobre os modelos cognitivos que já existem nos indivíduos (WEICK, 2011). Necessário observar que o processo de *enactment*, tangencia os conceitos de aprendizagem construtivista como visto anteriormente;

- b) seleção:** o número de significados possíveis, criados pelo *enactment*, ou por mudanças ecológicas, é reduzido por meio do processo de seleção. Neste processo, a seleção, o conjunto de significados possíveis, sofre os efeitos de uma combinação entre modelos mentais, análise retrospectiva e verbalização para a criação de um cenário plausível (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005). Trata-se de um processo de redução de ambiguidade: dados brutos, e informações diversas são confrontados com situações, e valores anteriores, e o que não atende a “uma interpretação razoável” (CHOO, 1996, p. 34) é descartado. Weick (2011, p. 183) afirma que, (em tradução livre): “Na criação de significado, a seleção ocorre em um ambiente encenado, de histórias plausíveis vindas do passado, que se destaca entre variações da encenação corrente retendo as histórias que são mais adequadas a um entendimento anterior de plausibilidade”. Em resumo a seleção deve ser entendida como um processo de edição onde aquilo que não coincide com os modelos cognitivos prévios, é descartado;
- c) retenção:** os significados criados pela encenação e previamente selecionados, são preservados na memória organizacional (WEICK, 2011). O resultado do processo de retenção é um ambiente interpretado (CHOO, 1996). Observe que no modelo de criação de significado de Weick (CHOO, 1996) os processos de retenção retroalimentam os processos de *enactment* e seleção, sendo a fonte das informações que serão utilizadas tanto para a criação de novas cenas quanto para a seleção de plausibilidade (CHOO, 1996). Tanto o processo de encenação quanto o processo de seleção consistem de um grande número de observações, dados ou pistas, narrativas ou significados que são descartados. O processo de aprendizagem ocorre quando a organização, ou os indivíduos que a compõem, retém aquilo que tem sentido (WEICK, 2011).

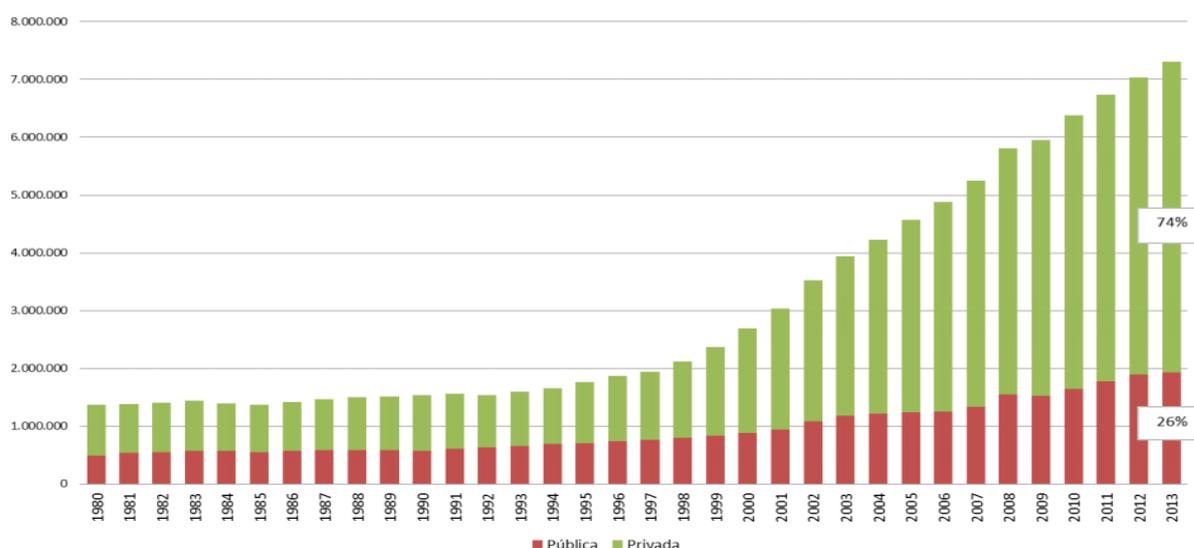
Um corolário importante do modelo de criação de significado de Weick é que as organizações agem como um sistema de interpretação: os indivíduos devem navegar em um turbilhão de eventos que constituem o ambiente organizacional, interno e externo, e tentar impor alguma ordem por meio da criação de significado (CHOO, 1996).

2.4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS

A história do ensino superior privado no Brasil começa em 1896, no Estado de São Paulo, com a inauguração da Escola de Engenharia Mackenzie College, de orientação presbiteriana e voltada para o ensino de engenharia (VILAS BOAS, 2004). Trata-se de uma história de aventureiros, sem controle estatal formalizado até a década de 1960, quando o governo aprova a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, facilitando a instalação e funcionamento das IESP e regula o funcionamento dos cursos universitários, incluindo as IESP na Reforma Universitária de 1968 (VILAS BOAS, 2004).

Segundo Vilas Boas (2004), a verdadeira expansão do ensino superior privado no Brasil começa na década de 1970, quando as matrículas nas IESP atingem 50,5% do total das matrículas em instituições de ensino superior. No ano de 2013 as IESP são responsáveis por 74% de todas as matrículas realizadas em instituições de ensino superior (INEP, 2014). A evolução das matrículas em ensino superior, por categoria administrativa, pode ser vista no Gráfico 1:

GRÁFICO 1 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS EM ENSINO SUPERIOR PÚBLICO VERSUS PRIVADO



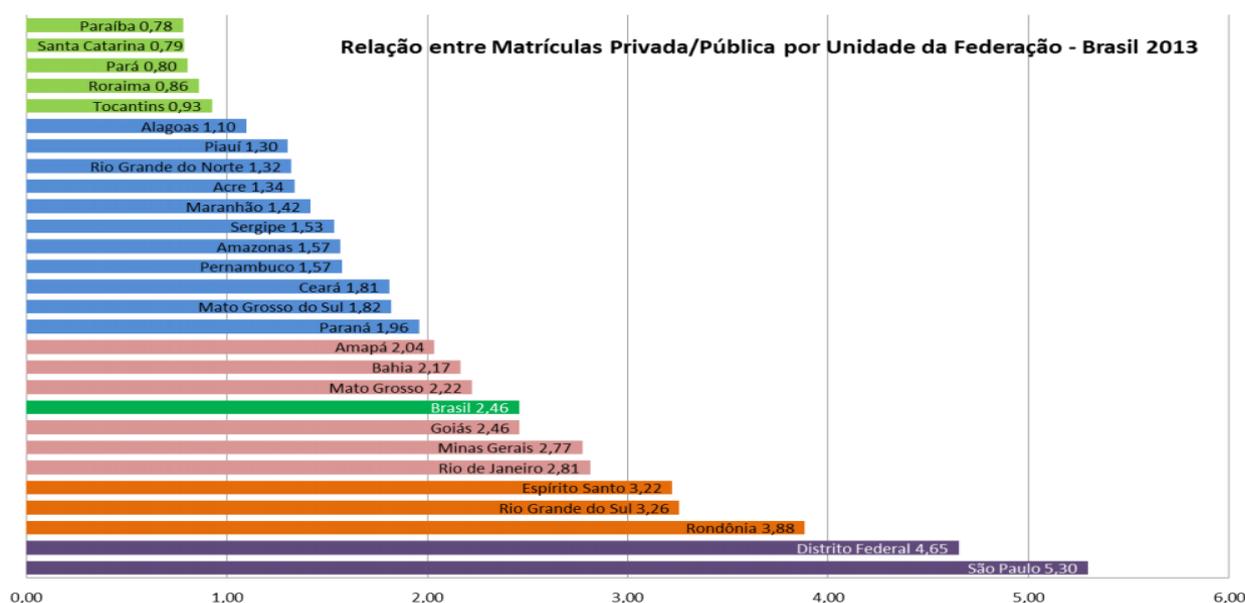
FONTE: (INEP, 2014)

Vilas Boas (2004) destacou ainda que, geograficamente, a distribuição de matrículas no ensino superior no Brasil apresenta uma assimetria calcada no desenvolvimento econômico histórico, com um terço das matrículas em instituições de ensino superior, sendo realizadas no Estado de São Paulo.

Parte dessa assimetria se deve ao impulso fornecido pelas indústrias na busca de novos profissionais e parte na evolução das escolas de ensino básico e secundário (VILAS BOAS, 2004).

A assimetria de matrículas entre IESP e instituições públicas permanece, no censo realizado no ano de 2013 (INEP, 2014). O Estado de São Paulo, por exemplo, apresenta uma relação maior que 5 matrículas em IESP para cada matrícula em instituição pública. O Gráfico 2 apresenta esta relação para todos os estados do Brasil.

GRÁFICO 2 - RELAÇÃO DAS MATRÍCULAS EM IESP VERSUS PÚBLICO



FONTE: (INEP, 2014)

Vilas Boas (2004) afirma que a Lei de Diretrizes e Bases de 1968, funcionou como alicerce e alavanca para o desenvolvimento da educação superior privada no Brasil, sendo sua última revisão datada de 1996.

A lei de Diretrizes e Bases de 20 de dezembro de 1996 determina, em seu artigo 45, que a “educação superior será ministrada em instituições de ensino superior,

públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996). A mesma lei no Artigo 19 determina que as instituições de ensino, de modo geral, devem ser categorizadas, do ponto de vista administrativo, como públicas ou privadas. A mesma lei, no seu artigo 20, caracteriza as instituições de ensino superior privado (IESP) da seguinte forma:

- Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
- i. particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
 - ii. comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
 - iii. confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
 - iv. filantrópicas, na forma da lei. (BRASIL, 1996)

Sguissardi (2008) destaca que, a partir de 1998, aparece no Censo da Educação Superior do INEP uma caracterização extra para as IESP, dividindo estas instituições em privadas, sem fins lucrativos, e particulares, tendo sido essas últimas caracterizadas como IES privadas com fins lucrativos. Do ponto de vista desta dissertação, a expressão instituição de ensino superior privada refere-se às instituições de ensino, que segundo a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) são administradas, mantidas e controladas, pela iniciativa privada e, como tal, tem o direito de cobrar por seus serviços, não fazendo distinção entre as instituições com ou sem fins lucrativos.

Segundo Tachizawa (2011), as instituições de ensino superior privadas são caracterizadas e diferenciadas, do ponto de vista mercadológico, quanto a localização geográfica, tanto em forma quantitativa (porte, número de alunos, de cursos) quanto em forma qualitativa (docentes, resultados pedagógicos). Ainda segundo este pesquisador, as IESP não podem ser caracterizadas por meio da diversidade tecnológica, o que implica existir uma homogeneidade nas tecnologias utilizadas para ensino. Tachizawa (2011) também destaca que a existência de barreiras legais, e governamentais, a entrada de novas instituições de ensino, por região, acaba

atribuindo às IESP uma característica especial de competição, limitando as oportunidades de sucesso ao lançamento de novos cursos, resultados dos alunos e percepção do mercado. Por fim, Tachizawa (2011) enfatiza que, do ponto de vista mercadológico, as instituições já instaladas possuem alguma vantagem competitiva e que fatores como qualidade do ensino, percepção da marca e resultado dos cursos, que dependem da ação dos coordenadores de curso (FRANCO, 2002), são a base do sucesso, e preservação, da instituição (TACHIZAWA, 2011).

2.5 ALINHAMENTO TEÓRICO

A seguir estão destacados os fundamentos teóricos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa:

- a) existe uma relação, quase hierárquica, e interdependente, entre dado, informação e conhecimento. Este último, por sua vez, caracteriza um dos principais ativos das organizações no século XXI;
- b) o conhecimento, além de ativo, deve ser considerado como ferramenta para obtenção de vantagens competitivas e para o conseqüente sucesso organizacional;
- c) as teorias de aprendizagem indicam que é possível criar conhecimento por meio de processos bem definidos e que a aprendizagem pode ser individual e organizacional;
- d) a aprendizagem individual é diferente em crianças e adultos, sendo que os últimos, requerem sentido, racionalismo e motivação;
- e) a aprendizagem individual é a base da aprendizagem organizacional e depende do indivíduo, da organização, suas regras, limitações e clima, da qualidade e da quantidade de relações sociais;
- f) existem fatores que facilitam a aprendizagem organizacional. Fatores relacionados à organização e seu ambiente, tais como: defasagem de desempenho; preocupação com a medição: curiosidade organizacional; clima de abertura; educação continuada; variedade operacional; defensores múltiplos; envolvimento da liderança; perspectiva sistêmica. E fatores relacionados ao indivíduo dentro da organização: fontes de informação; fontes

- de informação; compartilhamento de visões e conhecimento; aceitação de surpresas; revisão de preconceitos; *feedback* oportuno; novas ideias e opiniões; ambiente de aprendizagem; segurança psicológica;
- g) estes fatores facilitadores suportam a teoria da criação de significado, ou *sensemaking*. Este processo, por sua vez, está calcado sobre sete conceitos: construção da identidade; análise retrospectiva; encenação; atitude social; continuidade; foco em/por extração de pistas; plausibilidade;
- h) as instituições de ensino superior privadas podem ter a função comercial do lucro e, como tal, depositam suas estratégias de produto sobre os coordenadores de curso.

Esta dissertação procura, suportada pelo referencial teórico, observar se os coordenadores de curso percebem a existência de fatores facilitadores de aprendizagem organizacional em suas IESP e se estes fatores permitem a criação de significado no seu dia a dia, utilizando como ferramenta de coleta dados um questionário na forma de *survey* aplicado segundo a metodologia descrita a seguir.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta a metodologia escolhida para nortear este trabalho e elucidar a questão de pesquisa. Apresenta a caracterização da pesquisa frente às classificações disponíveis na literatura científica, descreve o método utilizado, o instrumento e procedimentos de coleta e o processo utilizado para tratamento e análise dos dados obtidos.

A pesquisa teve início na aprovação, pela orientadora, do anteprojeto de dissertação sobre o tema de criação de significado em IESP, dando continuidade as pesquisas sobre o tema criação de significado anteriormente desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Paraná, como por exemplo, Ritzmann (2012) e Ribeiro (2011). Desenvolve-se em três fases: (i) uma fase bibliográfica para a construção do referencial teórico necessário para suporte da pesquisa; (ii) uma fase de coleta de dados, por meio de um *survey*¹⁰ aplicado nas IESP, direcionado aos coordenadores de curso superior; (iii) termina com o processamento e análise dos dados obtidos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como exploratória, descritiva e explicativa. Lakatos e Marconi (1996) indicaram que a pesquisa científica pode ser classificada como exploratória, descritiva e explicativa, concordando com Gil (1994). A pesquisa exploratória tem o intento de obter dados, informações textuais, resolver problemas e confirmar hipóteses. Por sua vez, a pesquisa descritiva faz uso de levantamento de dados, questionários e observação sistemática com o objetivo de descrever, ou mensurar, um determinado fenômeno. Por fim, a pesquisa explicativa, ainda segundo Lakatos e Marconi (1996), aprofunda o conhecimento da realidade explicando a razão, o porquê, das coisas.

Segundo os conceitos de pesquisa, ou investigação social de Bauer, Gaskell e Allun (2002), existem quatro dimensões que definem o processo de pesquisa: o

¹⁰ Do inglês: pesquisar, coletar dados.

delineamento da pesquisa; o método de coleta; o tratamento dos dados; e finalmente os interesses do conhecimento.

O delineamento da pesquisa, sintetizado nesta dissertação, foi realizado por meio de um levantamento por amostragem. Ainda atendendo os conceitos de Bauer, Gaskell e Allun (2002, p. 18), a coleta de dados foi realizada com o uso de um questionário em formato de *survey*. Já a análise dos dados foi realizada por meio de uma análise estatística baseada em conteúdo e retórica e, finalmente, a dimensão de interesses de conhecimento, como destacado por Bauer, Gaskell e Allun (2002, p. 18) fica representada pelas conclusões obtidas na pesquisa.

A pesquisa sumarizada nesta dissertação atende o conceito de pesquisa social (BAUER; GASKELL; ALLUN, 2002), porquanto tem a intenção de avaliar uma característica de um grupo específico, é exploratória por atender a definição de Lakatos e Marconi (1996) na referência ao levantamento e análise de dados, está baseada na pesquisa bibliográfica segundo as definições de Gil (1994), atende todas as dimensões de pesquisa social conforme as propostas de Bauer, Gaskell e Allun (2002) e, quanto à forma, não pode ser classificada exclusivamente nem como qualitativa, já que considera valores subjetivos atribuídos pelos respondentes; nem como quantitativa, já que classifica os respondentes de acordo com valores meramente estatísticos; fazendo, desta forma uso de características de pesquisas tanto qualitativas quanto quantitativas (GOLDENBERG, 2004) para atingir seus objetivos.

3.2 AMBIENTE DA PESQUISA

O ambiente de pesquisa desse trabalho é composto das Instituições de Ensino Superior Privadas de Curitiba e da Região Metropolitana de Curitiba no Estado do Paraná, sem distinção na forma como são organizadas academicamente. Este ambiente é constituído de 71 IESP, totalizando 716 cursos de nível superior, autorizados, de acordo com dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) em seu *site* (MEC, 2014), relacionadas no apêndice A.

Cabe destacar que a Região Metropolitana de Curitiba foi criada por meio da Lei Complementar Federal nº 14/73 e foi representada, inicialmente, apenas por quatorze municípios, selecionados de acordo com critérios políticos, administrativos (PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA, 2010).

A Região Metropolitana de Curitiba, por meio de leis estaduais, sofreu algumas alterações, ou por desmembramento dos municípios originais, ou por inclusão de novos municípios. Na sua atual configuração a Região Metropolitana de Curitiba é composta de vinte e nove municípios (PARANÁ, 2014). O Quadro 6 lista os municípios, a data de inclusão na Região Metropolitana de Curitiba, a lei responsável pela inclusão e o número de IESP:

QUADRO 6 - COMPOSIÇÃO DA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA

Município	Incluído na RMC	Ato Regulatório	IESP
Adrianópolis	Maio / 1995	Lei Compl. Estadual nº 11.096/95	
Agudos Do Sul	Abril / 1998	Lei Compl. Estadual nº 12.125/98	
Almirante Tamandaré	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	
Araucária	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	02
Balsa Nova	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	
Bocaiúva Do Sul	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	
Campina Grande Do Sul	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	01
Campo Do Tenente	Dezembro / 2011	Lei Compl. Estadual nº 139/2011	
Campo Largo	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	01
Campo Magro	Dezembro / 1995	Lei Compl. Estadual nº 11.096/95	
Cerro Azul	Dezembro / 1994	Lei Compl. Estadual nº 11.027/94	

Continua

			Conclusão
Colombo	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	01
Contenda	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	
Curitiba	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	62
Doutor Ulysses	Dezembro / 1994	Lei Compl. Estadual nº 11.027/94	
Fazenda Rio Grande	Janeiro / 1990	Lei Compl. Estadual nº 11.027/94	
Itaperuçu	Novembro / 1990	Lei Compl. Estadual nº 11.027/94	
Lapa	Janeiro / 2002	Lei Compl. Estadual nº 13.512/02	01
Mandirituba	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	
Piên	Dezembro / 2011	Lei Compl. Estadual nº 139/2011	
Pinhais	Março /1992	Lei Compl. Estadual nº 11.027/94	01
Piraquara	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	
Quatro Barras	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	
Quitandinha	Dezembro / 1994	Lei Compl. Estadual nº 11.027/94	
Rio Branco Do Sul	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	
Rio Negro	Dezembro / 2011	Lei Compl. Estadual nº 139/2011	
São José Dos Pinhais	Janeiro / 1974	Lei Compl. Federal nº 14/73	02
Tijucas Do Sul	Dezembro / 1994	Lei Compl. Estadual nº 11.027/94	
Tunas Do Paraná	Abril / 1990	Lei Compl. Estadual nº 11.027/94	

FONTE: elaborado pela autora (2014), com base em dados da COMEC (2014) e MEC (2014)

Estas inclusões podem ser resumidas de acordo com as seguintes alterações: no ano de 1994, provocando a inclusão de oito municípios; em 1995, com a inclusão de dois novos municípios; em 1998, com o acréscimo de um município; no ano de

2002, com a adição de um novo município e, finalmente, no ano de 2011 com a inclusão de três novos municípios.

3.2.1 Participantes da Pesquisa

Após a identificação do universo a ser pesquisado, foi necessário escolher o cargo e perfil profissional do sujeito para a aplicação do instrumento de coleta. A escolha recaiu sobre os coordenadores dos cursos ofertados nas IESP.

Acredita-se que a escolha dos coordenadores vai ao encontro da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996, que eliminou a exigência de departamentos e atribuiu aos coordenadores decurso as funções pedagógicas e administrativas dos cursos superiores e as instituições de ensino a responsabilidade pelo projeto pedagógico do curso (MARQUESIN, PENTEADO E BAPTISTA, 2008), sendo a estes atribuídos o sucesso ou não dos cursos sob sua coordenação (FRANCO, 2002).

Segundo Franco (2002), as funções do coordenador ainda não estão bem definidas dentro das instituições. Algumas instituições atribuem primazia às características administrativas e financeiras do coordenador, destacando a importância da sua característica de ligação entre a operacionalização do curso e a direção (DELPINO et al., 2008), em detrimento das suas funções pedagógicas. Neste caso, é necessário destacar as características de empreendedorismo, ressaltadas por Carvalho (2014) como indispensáveis para o cargo.

Cabeço e Requena, (2011) extrapolam as funções do coordenador, além do sucesso financeiro e comercial, observando o envolvimento dos coordenadores na criação de rotinas operacionais, pedagógicas e administrativas que atendam tanto as limitações impostas pela legislação quanto as necessidades de geração de resultados impostas pelo mercado concordando, neste aspecto, com o próprio Franco (2002). Pesquisadores como Franco (2002), Delphino et. al (2008), Cabeço e Requena, (2011) e Carvalho (2014) permitiram a criação de um entendimento mais abrangente das características destes profissionais e os posicionaram em um ambiente complexo

propício a geração do conhecimento, segundo os trabalhos de Nonaka e Takeuchi (1997).

As características de perfil administrativo, de ligação e de intrínseca responsabilidade pelo sucesso, indicam que os indivíduos atendem as características dos tomadores de decisão, responsáveis pelo sucesso da organização (DAVENPORT; PRUSAK, 1998) que são, por força do ambiente organizacional, induzidos à criação de estratégias (GARVIN; EDMONDSON; GINO, 2008) e, conseqüentemente, propícios à criação de significado (CHOO, 1996).

3.2.2 Identificação da Amostra nas IES

Segundo o relatório de evolução do ensino superior de 1999 a 2010, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o número de cursos ofertados pelas IES no Brasil passou ao longo desse período de 4.908 em 1991 para 28.577 em 2010. Desse montante, a participação das IESP representava, em 1991, 56% (2.769 cursos) e em 2010 69% (19.756 cursos) do total de cursos ofertados; os demais estão distribuídos entre as IES públicas federais, estaduais e municipais (INEP, 2014).

No Paraná, este mesmo relatório apresenta, para o ano de 1991, um total de 341 cursos. Destes, 113 ofertados pelas IESP. Já no ano de 2010, o relatório apresentava uma oferta de 2.119 cursos dos quais 1.355 eram ofertados pelas IESP, representando aproximadamente 64% da oferta de cursos de graduação, distribuídos nas 195 IESP existentes no estado (INEP, 2014). Observando este mesmo relatório com mais detalhes é possível perceber que: dos 1.355 cursos ofertados em 2010 no estado do Paraná, 535 estão registrados em Curitiba e na Região Metropolitana de Curitiba (INEP, 2014).

O site do Ministério da Educação mantém uma lista de cursos registrados, atualizados de acordo com os processos de credenciamento e descredenciamento dos cursos de nível superior. Segundo o MEC, existem 716 cursos de ensino superior credenciados por IESP em Curitiba e na Região Metropolitana de Curitiba (MEC, 2014).

O universo sofreu um recorte de caráter prático com base na análise dos sites disponibilizados pelas IESP. Algumas das instituições listadas no site do MEC (2014) não existem mais, umas porque cessaram suas atividades, outras porque foram absorvidas por instituições maiores. Outro fator importante na definição da amostra foi a existência de informações sobre a instituição, curso e/ou coordenadores, resultando em um total de 44 IESP's, totalizando 557 cursos autorizados pelo MEC e 467 cursos realmente ofertados e 339 coordenadores, como pode ser visto no Quadro 7.

QUADRO 7 - RELAÇÃO DE CURSOS AUTORIZADOS, OFERTADOS E TOTAL DE COORDENADORES POR IESP

IESP	Autorizados	Ofertados	Coordenadores
Faculdade Educacional De Araucária	24	18	13
Faculdade Nacional De Educação E Ensino Superior Do Paraná	5	4	3
Faculdade De Campina Grande Do Sul	3	3	3
Faculdade Educacional De Colombo	8	8	8
Centro Universitário Campos de Andrade	42	41	17
Centro Universitário Curitiba	25	14	13
Centro Universitário Internacional	30	22	19
Escola Superior de Gestão Com. e Marketing	4	3	1
Faculdade de Adm., Ciências, Educ. e Letras	12	8	6
Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná	3	3	1
Faculdade de Educação São Braz	1	1	1
Faculdade de Educação Superior do Paraná	9	6	5
Faculdade de Tecnologia Cetep	3	3	3
Faculdade de Tecnologia de Curitiba	4	4	1
Faculdade de Tecnologia Futuro	1	1	1
Faculdade de Tecnologia Ibrate	1	1	1
Faculdade De Tecnologia Inesul Do Paraná	1	1	1
Faculdade De Tecnologia Inspirar	2	1	1
Faculdade De Tecnologia Machado De Assis	8	8	6

Continua

			Conclusão
Faculdade De Tecnologia Senai CIC	3	3	2
Faculdade De Tecnologia Senai Curitiba	2	2	1
Faculdade De Teologia Evangélica Em Curitiba	1	1	1
Faculdade Dom Bosco	11	9	8
Faculdade Doutor Leocádio José Correia	8	4	4
Faculdade Educacional Araucária	4	8	3
Faculdade Estação	1	1	1
Faculdade Evangélica Do Paraná	8	8	8
Faculdade Fidelis	1	1	1
Faculdade Herrero	5	4	4
Faculdade Modelo	3	3	3
Faculdade Padre João Bagozzi	18	17	11
Faculdade São Basílio Magno	1	1	1
Faculdade SOCIESC De Curitiba	17	15	8
Faculdades Batista Do Paraná	1	1	1
Faculdades Integradas Do Brasil	27	22	19
Faculdades Integradas Santa Cruz De Curitiba	16	14	6
Faculdades Opet	29	20	7
Fae Centro Universitário	23	23	15
Inst. Superior De Educ. Nsa. Senhora De Sion	2	1	1
Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	71	62	52
Unidade De Ensino Superior Expoente	3	2	2
Universidade Positivo	54	53	48
Universidade Tuiuti Do Paraná	62	42	28
Totais	557	467	339

FONTE: elaborado pela autora (2014)

O Apêndice B apresenta dois quadros relativos às IESP. O primeiro quadro contendo a relação das IESP e os endereços dos sites institucionais de cada uma e o segundo quadro composto pelos dados das IESP que foram excluídas da amostra com o critério da exclusão de cada uma das IESP.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na sequência, apresentam-se os procedimentos metodológicos adotados para o alcance dos objetivos propostos na pesquisa, ou seja, o levantamento bibliográfico, a construção e aplicação do instrumento de coleta de dados e a análise dos dados.

3.3.1 Levantamento Bibliográfico

Esta etapa se refere à pesquisa bibliográfica empreendida em livros, artigos científicos, sítios eletrônicos como fins de fundamentar e esclarecer os conceitos que nortearão este estudo. O Quadro 8 apresenta o alinhamento entre o referencial teórico e os objetivos e técnicas de coleta e análise.

QUADRO 8 - RELAÇÃO ENTRE AUTORES BASILARES, OBJETIVOS E MÉTODOS UTILIZADOS NA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Objetivos Específicos	Conceitos	Autores	Coleta	Análise
a) Caracterizar as instituições de ensino superior privadas	Ensino superior Instituições de ensino superior	Sguissardi; Tachizawa e Franco	Análise documental Levantamento bibliográfico	Inferência
b) Identificar os processos de aprendizagem individual e organizacional	Aprendizagem individual Aprendizagem organizacional	Merriam e Caffarella; DiBella e Nevis; Garvin	Levantamento bibliográfico	Inferência
c) Identificar os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional nas instituições pesquisadas	Descrição dos fatores facilitadores	Dibella e Nevis Garvin	Questionário Parte 2 questões 1 a 23	Estatística descritiva
d) Identificar os processos de criação de significado, nas instituições pesquisadas	<i>Sensemaking</i> Criação de significado	Weick Dervin Choo	Questionário Parte 3 Questões 1 a 10	Estatística descritiva

FONTE: elaborado pela autora (2014)

A pesquisa bibliográfica foi conduzida durante os meses de janeiro a julho de 2014 e a partir desta foi possível compreender o pensamento dos teóricos e também serviu de base para a elaboração do instrumento de coleta.

3.3.2 Elaboração do Instrumento de Coleta de Dados

O instrumento de coleta de dados (*survey*) foi elaborado com base no referencial teórico e segundo as observações apresentadas para este tipo de instrumento de pesquisa no trabalho de Lopes (2006) sobre o uso de questionários em pesquisas de caráter social, na forma de questionário *online* dividido em quatro partes:

Parte I - Perfil do Respondente: Com esta primeira parte pretendeu-se identificar a área em que o respondente atua como coordenador de curso de graduação, o tempo de experiência na função bem como o número de pessoas que o mesmo tem sob sua responsabilidade, especificando discentes e docentes.

Em função das respostas do pré-teste aplicado essa área do questionário foi modificada, incluindo uma questão para número de cursos coordenados pelo respondente e questão sobre a área de atuação do respondente ficou aberta como as demais, para que o respondente indicasse o curso ou cursos que coordena e não fizesse a identificação por área de atuação;

Parte II - Aprendizagem Organizacional e Desempenho: com base nos fatores facilitadores de aprendizagem organizacional de DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), foram elaboradas questões que pudessem ser associadas ao desempenho dos coordenadores de ensino em suas atribuições regulares, em que os mesmos pudessem reconhecer a possibilidade da influência destes fatores no processo de aprendizagem. Para a resposta a cada questão utilizou-se a escala Likert¹¹ (ALLEN; SEAMAN, 2007) representada pelas opções:

¹¹Em inglês: Likert Scale, que pode ser traduzido para o português como escala Likert ou escala de Likert. Nas bases de trabalhos científicos usados neste estudo foram encontradas 19715 referências a “escala de Likert” e 15768 referências a “escala Likert”.

“concordo plenamente”, “concordo”, “neutro”, “discordo” e “discordo plenamente”. A parte II do questionário (Apêndice C) é composta de 23 questões, usando a escala Likert anteriormente descrita, que buscam refletir em seu conjunto os fatores facilitadores da aprendizagem, conforme demonstrado no Quadro 9, por meio dessa sessão do questionário busca-se atender o objetivo específico c) desta pesquisa.

QUADRO 9 - QUESTÕES DO INSTRUMENTO DE COLETA E SUA RELAÇÃO COM OS FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

FATORES FACILITADORES	QUESTÕES PARA IDENTIFICAÇÃO DOS FATORES FACILITADORES
Investigação Imperativa e Fontes de Informação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Você se preocupa em buscar informações que contribuam com a melhoria dos seus processos baseado nas boas práticas adotadas por seus concorrentes/parceiros. 2. Você busca informações que contribuam para o entendimento de seu ambiente com seus pares (reuniões, encontros, eventos acadêmicos). 3. Você usa as informações dos resultados obtidos por sua Instituição Acadêmica comparativas as demais instituições e seu posicionamento perante fornecedores, clientes e governo
Defasagem de Desempenho e Fontes de Informação	<ol style="list-style-type: none"> 4. Você procura atingir as metas especificadas pela organização em relação aos seus processos. 5. Você se preocupa em questionar o seu trabalho independente das metas estabelecidas?
Preocupação com a Medição e Feedback	<ol style="list-style-type: none"> 6. Há um questionamento com a forma que as coisas são feitas? 7. Você avalia os resultados obtidos a partir de um novo conhecimento agregado aos seus processos.
Curiosidade Organizacional e Aceitação de Surpresa	<ol style="list-style-type: none"> 8. Você se permite experimentar novas formas de agir/trabalhar. 9. Você utiliza os imprevistos para criar novas rotinas de trabalho.
Clima de Abertura; Ambiente de Aprendizagem	<ol style="list-style-type: none"> 10. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de sua instituição? 11. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições? 12. Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você? 13. Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você?

Continua

Conclusão

Educação Continuada; Ambiente de Aprendizagem	<p>14. Você busca aperfeiçoamento estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos.</p> <p>15. Você busca aperfeiçoamento não estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos.</p> <p>16. Você tem liberdade de buscar esse aperfeiçoamento em seu horário de trabalho.</p>
Variedade Operacional; Compartilhar Visões e Conhecimento	<p>17. Você tem flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados.</p> <p>18. Os demais coordenadores têm flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados.</p> <p>19. Existe essa flexibilidade de proposição de soluções alternativas entre setores/departamentos</p>
Defensores Múltiplos; Segurança Psicológica	<p>20. Existem condições favoráveis à implementação de novos processos a partir de sugestões</p>
Envolvimento das Lideranças; Rever Preconceitos; Novas Ideias e Opiniões	<p>21. As lideranças de sua instituição apoiam/estimulam o ambiente de aprendizagem</p>
Perspectiva Sistêmica; Compartilhar Visões e Conhecimento	<p>22. Você é capaz de identificar um fator externo como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição.</p> <p>23. Você é capaz de identificar um fator interno como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição.</p>

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Parte III - Criação de Significado: Buscando suporte nos conceitos de Weick (1979) e Choo (1996) sobre criação de significado, esta parte do questionário relaciona cada fator facilitador de aprendizagem organizacional, com o processo de criação de significado representados por: interpretação¹², seleção e retenção. Essa sessão é composta de 10 questões objetivas que permitiram que os respondentes pudessem quantizar o correspondente fator facilitador de aprendizagem organizacional com cada uma das etapas do processo de criação de significado. Para tanto, se fez uso de uma escala intervalar de cinco itens, para classificar a influência de cada fator facilitador nos componentes do processo de criação de significado. Com base na análise dessa sessão do

¹² Ainda que, durante a pesquisa bibliográfica, o termo encenação tenha surgido como sendo mais adequado ao sentido desejado por Weick (1979), a autora optou por usar o termo interpretação no questionário.

questionário (Apêndice C), busca-se atender o objetivo específico d), conforme pode ser visto no Quadro 10.

QUADRO 10 - QUESTÕES DO INSTRUMENTO DE COLETA RELACIONANDO FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL COM OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO

FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL	CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO	Valores Possíveis				
		1	2	3	4	5
1. Investigação Imperativa (Fontes de Informação): se caracteriza pela busca constante de informações referentes ao ambiente institucional onde está inserida e como funciona.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					
2. Defasagem de Desempenho (Fontes de Informação): ser capaz de perceber a diferença entre o desempenho real e o desempenho esperado pela organização, avaliando esse desempenho, principalmente se forem negativos e a partir deles desenvolver novas competências.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					
3. Preocupação com Medição (<i>Feedback</i> Oportuno): ter a preocupação com a medição do conhecimento adquirido como suporte à aprendizagem.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					
4. Curiosidade Organizacional (Aceitação de Surpresas): pode ocorrer quando há busca por novas condições de trabalho, aceitação de imprevistos e surpresas e novas possibilidades de ação.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					
5. Clima de Abertura (ambiente de aprendizagem): liberdade e comunicação entre os indivíduos formadores da organização participante, ou seja a predisposição para o debate e compartilhamento tanto dos acertos quanto dos erros.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					
6. Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem): perceber a organização voltada à aprendizagem que estimule a melhoria do desempenho a partir de políticas que levem os indivíduos a desenvolver o seu processo de aprendizagem, continuamente.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					
7. Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento): a possibilidade de uma organização que apoia a implementação de formas variadas de estratégias para atingir um objetivo propiciando um ambiente mais eficiente à aprendizagem.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					

Continua

		Conclusão				
8. Defensores Múltiplos (Segurança Psicológica): ambiente organizacional aberto a defender e disseminar novas ideias e processos mais voltados à aprendizagem em uma atmosfera na qual erros, enganos e falhas ocasionais, são vistos como passíveis de ocorrência e avaliações que permitam correções.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					
9. Envolvimento das Lideranças (Rever Preconceitos, Novas Ideias e Opiniões): percepção do envolvimento e apoio dos líderes com o processo de aprendizagem e a implementação dessa visão.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					
10. Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento): capacidade de identificação de fatores internos e externos à organização e de seus efeitos nos resultados. Percepção da importância da aprendizagem e sua relação com os diferentes processos da organização.	Interpretação					
	Seleção					
	Retenção					

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Parte IV – Avaliação do Instrumento: com base no questionário aplicado no pré-teste, foi feita a opção de manter uma pergunta sobre a avaliação do questionário referente a possibilidade de constrangimento durante o processo de resposta do instrumento de coleta de dados (Apêndice C).

3.3.3 Aplicação do pré-teste do instrumento de coleta de dados

Com fins de adequar o instrumento de coleta de dados, no tocante à linguagem e pertinência das questões, e visando ao aperfeiçoamento deste instrumento, foi realizado um teste prévio conforme indica Lopes (2006) nas instruções sobre o uso de questionários em pesquisas sociais.

Ao pré-teste do questionário foi acrescentada uma sessão de avaliação do instrumento, composto de perguntas nas quais os respondentes pudessem julgar a adequação do mesmo quanto à clareza, forma, ordem, complexidade, quantidade das questões, redação, exatidão e constrangimento (LOPES, 2006). Para a avaliação do instrumento utilizou-se a escala Likert, além de um espaço para sugestões que os respondentes julgassem necessário.

A aplicação do pré-teste do questionário ocorreu no mês de junho de 2014 e foi realizado na IESP Faculdades Integradas Camões, onde a autora leciona. Para a aplicação do questionário foi solicitada a autorização à IESP, por meio de carta (Apêndice D). Após a aprovação da IESP para a aplicação do pré-teste, a autora entrou em contato, por e-mail, com os coordenadores e, posteriormente, entregou os questionários impressos (Apêndice E) solicitando a devolução dos mesmos em um prazo de 15 dias. A IESP sob análise tem 19 cursos autorizados pelo MEC (2014), mas possui somente 10 cursos em funcionamento, conforme dados da IESP (CAMÕES - FICA, 2014). Assim, após a confirmação do número de cursos, foram distribuídos 08 questionários, (02 coordenadores estavam indisponíveis à época da pesquisa) e retornaram cinco (05) questionários devidamente preenchidos, cujos resultados serviram para adequação do instrumento de coleta de dados que foi utilizado nesse estudo.

3.3.3.1 Avaliação do instrumento de coleta

Além de questões objetivas, o instrumento utilizado no pré-teste continha um espaço para observações e comentários. Este espaço teve a intenção de permitir que autora obtivesse as informações necessárias para avaliar o instrumento de coleta. Infelizmente, graças ao tamanho reduzido da amostra, nenhum dos respondentes achou adequado fazer uso deste espaço. Preferiram, no entanto, apresentar sua opinião de forma verbal. Estas observações foram anotadas, imediatamente, e estão sintetizadas nos próximos parágrafos.

No momento da devolução do questionário de pré-teste, em mãos, 60% dos respondentes informaram ter encontrado dificuldades para classificar o curso sob sua responsabilidade na classificação adotada por área de conhecimento. Mesmo tendo sido usada a classificação oficial do INEP, que divide os cursos por área de conhecimento.

Quanto às questões objetivas (Apêndice E), os respondentes atribuíram, ao instrumento de pré-teste, uma média de 4,0750, equivalendo a uma nota 8,15 em uma escala de dez, classificando-o como bom. O resultado estatístico obtido pode ser visto no Quadro 11.

QUADRO 11 - ESTATÍSTICAS DE AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO DE COLETA POR RESPONDENTE E POR QUESTÃO

Respondente	1	2	3	4	5	6	7	8
1	3	4	4	4	4	3	4	4
2	5	5	5	4	5	5	4	5
3	4	4	4	5	4	5	3	5
4	3	2	3	3	2	6	5	2
5	4	4	5	5	4	4	4	5
Média	3,8000	3,8000	4,2000	4,2000	3,8000	4,6000	4,0000	4,2000
Desvio	0,8367	1,0954	0,8367	0,8367	1,0954	1,1402	0,7071	1,3038
Curtose	-0,6122	2,9167	-0,6122	-0,6122	2,9167	-0,1775	2,0000	2,6644
Assimetria	0,5122	-1,2932	-0,5122	-0,5122	-1,2932	-0,4048	0,0000	-1,7144

FONTE: elaborado pela autora (2014)

O Quadro 12 sintetiza a avaliação feita pelos respondentes em relação ao instrumento de coleta usado no pré-teste.

QUADRO 12 - ESTATÍSTICAS DE AVALIAÇÃO DO QUESTIONÁRIO RESUMIDAS POR RESPONDENTE

Respondente	Média	Desvio	Curtose	Assimetria
1	3,7500	0,4629	0,0000	-1,4402
2	4,7500	0,4629	0,0000	-1,4402
3	4,2500	0,7071	-0,2286	-0,4041
4	3,2500	1,4880	0,2681	1,1706
5	4,3750	0,5175	-2,2400	0,6441
Média	4,0750			

FONTE: Elaborado pela autora (2014)

Observa-se no Quadro 11 que as questões um (1), três (3) e cinco (5) foram as que tiveram a menor avaliação indicando a necessidade de revisão do instrumento de coleta. No entanto, a questão 4, que diz respeito à sensação de conforto durante o preenchimento do questionário, merece destaque. Graças a estas médias o instrumento de coleta de dados foi revisado com a inclusão de pequenos textos explicativos, visando facilitar o entendimento (Apêndice C).

3.3.4 Estratégia de Coleta e Análise de Dados

Para a aplicação do questionário, necessário para o levantamento dos dados da pesquisa, optou-se pelo uso de uma estratégia de coleta *on-line*, por meio da ferramenta de construção de formulário *Google Drive* (GOOGLE, 2009). A escolha da ferramenta se justifica pela facilidade de uso, tanto para a confecção do instrumento de coleta de dados, quanto para a resposta. Esta ferramenta permite o uso, mesmo por pessoas leigas em informática, de instrumentos que facilitam o gerenciamento das respostas e seu tratamento posterior (PISA, 2012).

Foram enviados 339 e-mails entre os dias 16 e 30 de outubro de 2014 contendo um convite para os coordenadores selecionados de forma a criar uma amostra aleatória simples, garantido que todos os coordenadores tivessem a mesma probabilidade de responder ao questionário (HAIR *et al.*, 2009), que resultaram em 65 questionários respondidos representando 19,17% garantido a validade estatística do trabalho (HAIR *et al.*, 2009).

Os dados coletados passaram por um processo de avaliação estatística, que teve início com a tabulação em linhas e colunas. Uma linha para cada pergunta e uma coluna para cada resposta. No cruzamento entre linha e coluna foi colocado a quantidade de respostas recebidas. Para realizar a tabulação foi utilizada a planilha *Microsoft Excel*. Estatisticamente, a análise dos dados foi realizada por meio da média aritmética simples e de três medidas de dispersão: o desvio padrão, a assimetria e a curtose acompanhando o trabalho de Hair, et al. (2009).

Nesta pesquisa, entende-se o desvio padrão como uma medida do erro inerente a cada amostra em relação à média. A literatura científica indica que para

qualquer distribuição, pode-se determinar um intervalo de confiança baseado no erro, para mais ou para menos. Esse erro é conhecido como desvio padrão (HAIR et al., 2009). Já a assimetria será entendida como sendo uma medida da simetria de uma distribuição estatística em relação à média, sempre em comparação a distribuição normal. Distribuições cujo valor de assimetria está fora do intervalo fechado $[-1,1]$ são ditas como sendo substancialmente assimétricas (HAIR et al., 2009). Por sua vez a curtose, representa uma medida de elevação da curva de distribuição. Um valor positivo indica uma distribuição relativamente elevada – valores concentrados em torno da média. Um valor negativo indica uma distribuição relativamente rebaixada – valores dispersos ao longo de toda a distribuição (HAIR et al., 2009). As fórmulas utilizadas para cálculo das estatísticas utilizadas estão disponíveis no aplicativo *Microsoft Excel*® (MICROSOFT, 2010) e podem ser vistas no Quadro 13.

QUADRO 13 - FÓRMULAS UTILIZADAS PELO EXCEL PARA CÁLCULO DAS MEDIDAS DE DISPERSÃO

Medida	Fórmula	Faixa	Interpretação
Desvio Padrão	$\sigma = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$	<1	Coerência nas amostras (respostas)
Assimetria	$A = \frac{n}{(n-1)(n-2)} \sum_{i=1}^n \left(\frac{x_i - \bar{x}}{s_x} \right)^3$	A = 0	Distribuição Simétrica
		A < 0	Distribuição Assimétrica Negativa
		A > 0	Distribuição Assimétrica Positiva
Curtose	$C = \left\{ \frac{n(n+1)}{(n-1)(n-2)(n-3)} \sum_{i=1}^n \left(\frac{x_i - \bar{x}}{s_x} \right)^4 \right\} - \frac{3(n-1)^2}{(n-2)(n-3)}$	-3 < C < 3	Distribuição equilibrada e uniforme

FONTE: adaptado de MICROSOFT (2010)

O cálculo das medidas de dispersão foi realizado com a aplicação direta das fórmulas sobre os dados coletados e os resultados e considerações finais podem ser vistos no próximo capítulo.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Os resultados foram organizados segundo as partes preestabelecidas, compostas de: (i) perfil do respondente; (ii) aprendizagem organizacional e desempenho; (iii) criação de Significado e; (iv) avaliação do instrumento.

4.1 PERFIL DO RESPONDENTE

Os respondentes estão distribuídos, segundo sua área de conhecimento, na seguinte proporção: 30,51% oriundos das ciências sociais; 6,78% da área de educação; 10,17% da área de saúde e bem-estar social, 32,20% da área de engenharia, produção e construção, 10,17% da área de ciências, matemática e computação, 1,69% da área de agricultura e veterinária e 8,47% da área de humanidades e artes. Esta distribuição pode ser vista no Quadro 14

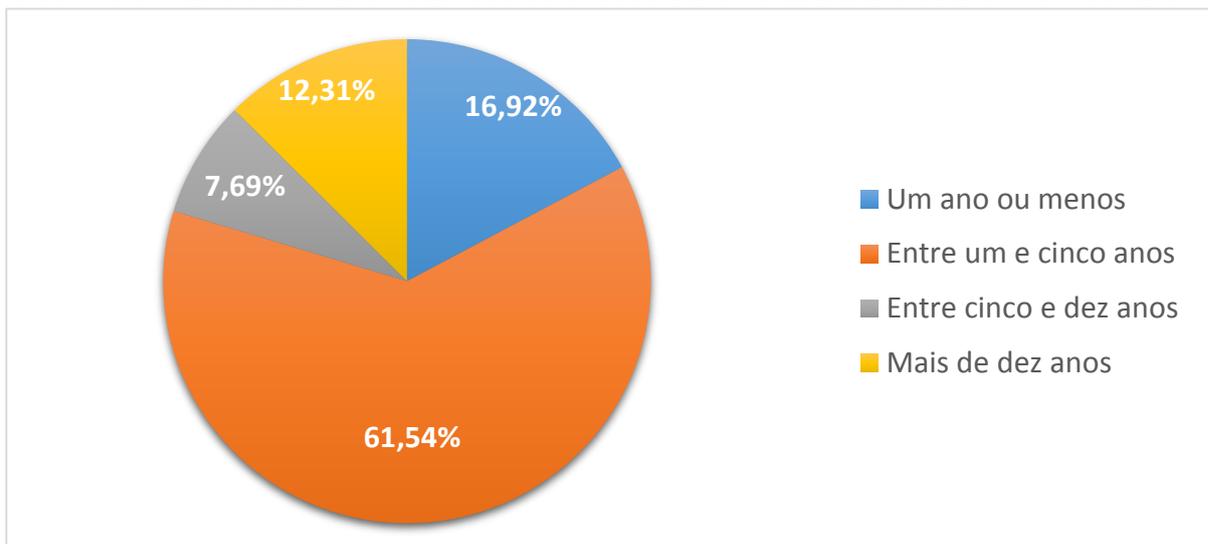
QUADRO 14 - RELAÇÃO DE COORDENADORES POR ÁREA DE CONHECIMENTO SEGUNDO O INEP (2014)

Área de Conhecimento (INEP)	
Ciências Sociais, Negócios e Direito	30,51%
Educação	6,78%
Saúde e Bem-Estar Social	10,17%
Engenharia, Produção e Construção	32,20%
Ciências, Matemática e Computação	10,17%
Agricultura e Veterinária	1,69%
Humanidades e Artes	8,47%
Total	100,00%

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Estão na função de coordenador por períodos diferentes: 16,92% estão no cargo há um ano ou menos; 61,54% estão no cargo há mais de um ano e menos de cinco anos; 7,69% estão no cargo há mais de cinco anos e menos de dez anos; e 12,31% estão no cargo há mais de dez anos, como pode ser visto no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 - TEMPO DE PERMANÊNCIA NO CARGO DE COORDENADOR DE CURSO SUPERIOR



FONTE: elaborado pela autora (2014)

A análise estatística da relação de docentes por respondente indica que, na média, estes coordenadores supervisionam o trabalho de 32,09 docentes com desvio padrão de 66,81 indicando que não existe homogeneidade na distribuição dos 2297 docentes coordenados por estes profissionais.

A análise da curtose desta distribuição de docentes 40,88, indica que a distribuição não pode ser considerada uniforme, coincidindo com o valor encontrado para a assimetria, 6,23.

Do ponto de vista do corpo discente, o questionário indicou uma média de 295,61 alunos, com desvio padrão de 243,58, curtose de 7,84 e assimetria de 2,25. Novamente caracteriza uma distribuição assimétrica e não homogênea dos 18362 discentes coordenados.

Os valores obtidos para o desvio padrão, tanto na estatística dos docentes quanto na dos discentes, se destacam indicando que não há nenhum grau de uniformidade nas relações discentes por coordenador e docentes por coordenador. A razão deste desvio pode estar na mobilidade funcional, coordenadores que gerenciam mais de um curso, gerenciam cursos a distância ou que gerenciam todos os cursos da instituição.

As estatísticas relativas à caracterização do perfil dos respondentes estão sumarizadas no Quadro 15.

QUADRO 15 - ANÁLISE ESTATÍSTICA DOS RESPONDENTES DA PESQUISA

	Cursos	Anos	Docentes	Discentes
Médias	1,35	4,70	32,09	295,61
Curtose	1,48	0,44	40,88	7,84
Assimetria	1,76	0,18	6,23	2,25
Desvio padrão	0,69	5,23	66,81	243,58

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Ao contrário das estatísticas referentes aos docentes e discentes, os dados obtidos com relação ao número de cursos coordenados indica um grau elevado de homogeneidade com desvio padrão de 0,69, curtose de 1,48 ainda que exista uma grande assimetria, 1,76, nesta distribuição. Por fim, os dados obtidos, quanto ao tempo no cargo, em anos, indicam uma distribuição simétrica e não homogênea com desvio padrão de 5,23, curtose de 0,44 e assimetria de 0,18.

Estes dados indicam também que na Região Metropolitana de Curitiba o cargo de coordenador de curso é um cargo relativamente estável, com média de permanência de 4,70 anos.

4.2 APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E DESEMPENHO

O instrumento de coleta de dados avaliou a percepção de cada respondente quanto ao conjunto de fatores facilitadores de aprendizagem organizacional, por meio de seu próprio subconjunto de perguntas.

As 23 perguntas desta parte do questionário foram divididas, conforme pode ser visto no Quadro 16. Para a avaliação estatística foi necessário atribuir a cada opção da escala Likert utilizada nestas questões, um valor numérico: para a opção “concordo plenamente” foi atribuído o valor cinco (5); à opção “concordo” foi atribuído o valor quatro (4); à opção “neutro” foi atribuído o valor três (3); à opção “discordo” foi atribuído o valor dois (2); e finalmente, à opção “discordo plenamente” foi atribuído o valor um (1).

QUADRO 16 - QUESTÕES PARA AVALIAÇÃO DA PERCEPÇÃO DA EXISTÊNCIA DOS FATORES FACILITADORES

Fator Facilitador	Questões
Investigação imperativa e fontes de informação	1. Você se preocupa em buscar informações que contribuam com a melhoria dos seus processos baseado nas boas práticas adotadas por seus concorrentes/parceiros.
	2. Você busca informações que contribuam para o entendimento de seu ambiente com seus pares (reuniões, encontros, eventos acadêmicos).
	3. Você usa as informações dos resultados obtidos por sua Instituição Acadêmica comparativas as demais instituições e seu posicionamento perante fornecedores, clientes e governo.
Defasagem de desempenho e fontes de informação	4. Você procura atingir as metas especificadas pela organização em relação aos seus processos.
	5. Você se preocupa em questionar o seu trabalho independente das metas estabelecidas.
Preocupação com a medição e feedback	6. Há questionamentos com a forma como as coisas são feitas.
	7. Você avalia os resultados obtidos a partir de um novo conhecimento agregado aos seus processos.
Curiosidade organizacional e aceitação de surpresas	8. Você se permite experimentar novas formas de agir/trabalhar.
	9. Você utiliza os imprevistos para criar novas rotinas de trabalho.
Clima de abertura e ambiente de aprendizagem	10. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de sua instituição.
	11. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições.
	12. Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você.
	13. Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você.
Educação continuada e ambiente de aprendizagem	14. Você busca aperfeiçoamento estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos.
	15. Você busca aperfeiçoamento não estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos.
	16. Você tem liberdade de buscar esse aperfeiçoamento em seu horário de trabalho.
Variedade operacional e compartilhar visões e conhecimento	17. Você tem flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados.
	18. Os demais coordenadores têm flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados.
	19. Existe essa flexibilidade de proposição de soluções alternativas entre setores/departamentos

Continua

Conclusão

Defensores múltiplos e segurança psicológica	20. Existem condições favoráveis à implementação de novos processos a partir de sugestões.
Envolvimento das lideranças e rever preconceitos e novas ideias e opiniões	21. As lideranças de sua instituição apoiam/estimulam o ambiente de aprendizagem.
Perspectiva sistêmica e compartilhamento de visões e conhecimento	22. Você é capaz de identificar um fator externo como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição.
	23. Você é capaz de identificar um fator interno como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição.

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Pela atribuição de valores para cada opção foi possível verificar a média, o desvio padrão, a curtose e a assimetria para cada um dos fatores facilitadores, como pode ser visto no Quadro 17.

QUADRO 17 - ESTATÍSTICAS DA PERCEPÇÃO DOS FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Fator Facilitador	Média	Assimetria	Curtose	Desvio Padrão
Investigação imperativa e fontes de informação	4,45	0,11	-0,93	0,62
Defasagem de desempenho e fontes de informação	4,71	0,12	-1,21	0,47
Preocupação com a medição e <i>feedback</i>	4,43	-0,26	-0,72	0,61
Curiosidade organizacional e aceitação de surpresas	4,51	0,37	-1,07	0,61
Clima de abertura e ambiente de aprendizagem	3,72	0,52	-0,45	0,84
Educação continuada e ambiente de aprendizagem	4,28	0,04	-0,75	0,73
Variedade operacional e compartilhar visões e conhecimento	4,08	0,69	-0,88	0,79
Defensores múltiplos e segurança psicológica	4,00	0,56	-0,77	0,83
Envolvimento das lideranças e rever preconceitos e novas ideias e opiniões	4,26	0,31	-0,99	0,84
Perspectiva sistêmica e compartilhamento de visões e conhecimento	4,20	0,64	-0,69	0,66

FONTE: elaborado pela autora (2014)

As estatísticas indicam um alto grau de homogeneidade na percepção de todos os fatores facilitadores, mesmo considerando os valores obtidos para curtose, assimetria e desvio padrão, exceto para o fator “clima de abertura e ambiente de aprendizagem”, destacado pela linha em vermelho no Quadro 17. Talvez o conhecimento mais significativo desta análise seja oriundo exatamente da análise deste fator. O Quadro 18 apresenta os resultados obtidos por cada uma das questões de caracterização deste fator.

QUADRO 18 - QUESTÕES RELACIONADAS AO FATOR: CLIMA DE ABERTURA E AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Fator Facilitador	Média	Curtose	Assimetria	Desvio Padrão
10. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de sua instituição:	4,52	3,20	-1,03	0,73
11. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições:	3,41	-0,50	0,17	0,95
12. Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você:	2,91	-0,37	0,62	0,94
13. Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você?	4,34	-0,22	-0,76	0,84

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Observa-se que as perguntas referentes ao compartilhamento de conhecimento entre instituições apresentam as menores médias 3,41 e 2,91 respectivamente, e os maiores valores para os desvios padrão 0,95 e 0,94, indicando uma falta de homogeneidade na percepção destes fatores quando o ambiente em análise inclui instituições concorrentes.

A análise estatística indica que, na média, os coordenadores “concordam” ou “concordam plenamente” com todos os fatores facilitadores, exceto, como foi destacado com “clima de abertura e ambiente de aprendizagem”. Contudo, é possível analisar estes mesmos dados apenas pelo ponto de vista da proporcionalidade. O Quadro 19 apresenta a distribuição percentual das escolhas para cada uma das opções para os fatores facilitadores, destacando em vermelho os percentuais relativos a “Clima de abertura: ambiente de aprendizagem”.

QUADRO 19 - RESULTADO PERCENTUAL PARA CADA FATOR FACILITADOR DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

	Concordo Plenamente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo Plenamente
Investigação Imperativa e fontes de informação					
1. Você se preocupa em buscar informações que contribuam com a melhoria dos seus processos de trabalho baseado nas boas práticas adotadas por seus concorrentes/parceiros:	55,38%	35,38%	7,69%	1,54%	0,00%
2. Você busca informações que contribuam para o entendimento de seu ambiente com seus pares (reuniões, encontros, eventos acadêmicos):	76,92%	23,08%	0,00%	0,00%	0,00%
3. Você usa as informações dos resultados obtidos por sua Instituição Acadêmica comparativas às demais instituições e seu posicionamento perante fornecedores, clientes e governo:	29,23%	47,69%	23,08%	0,00%	0,00%
Defasagem de desempenho e fontes de informação					
4. Você procura atingir as metas especificadas pela organização em relação aos seus processos de trabalho:	69,23%	30,77%	0,00%	0,00%	0,00%
5. Você se preocupa em questionar o seu trabalho independente das metas estabelecidas:	75,38%	23,08%	1,54%	0,00%	0,00%
Preocupação com a Mediação e Feedback					
6. Há questionamentos com a forma como as coisas são feitas:	43,08%	47,69%	9,23%	0,00%	0,00%
7. Você avalia os resultados obtidos a partir de um novo conhecimento agregado aos seus processos de trabalho:	61,54%	33,85%	4,62%	0,00%	0,00%
Curiosidade organizacional e aceitação de surpresas					
8. Você se permite experimentar novas formas de agir/trabalhar:	69,23%	30,77%	0,00%	0,00%	0,00%
9. Você utiliza os imprevistos para criar novas rotinas de trabalho:	49,23%	43,08%	3,08%	4,62%	0,00%

Continua

Continuação

Clima de abertura: ambiente de aprendizagem					
10. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de sua instituição:	64,62%	27,69%	4,62%	3,08%	0,00
11. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições:	10,77%	35,38%	41,54%	12,31%	0,00%
12. Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você:	3,08%	20,00%	38,46%	38,46%	0,00%
13. Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você:	36,92%	40,00%	13,85%	9,23%	0,00%
Educação Continuada: ambiente de aprendizagem					
14. Você busca aperfeiçoamento estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos:	47,69%	50,77%	1,54%	0,00%	0,00%
15. Você busca aperfeiçoamento não estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos:	35,38%	50,77%	7,69%	6,15%	0,00%
16. Você tem liberdade de buscar esse aperfeiçoamento em seu horário de trabalho	46,15%	36,92%	12,31%	4,62%	0,00%
Variedade Operacional: compartilhar visões e conhecimento					
17. Você tem flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados no seu ambiente de trabalho:	43,08%	44,62%	7,69%	4,62%	0,00%
18. Os demais coordenadores têm flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados no ambiente de trabalho:	32,81%	46,88%	14,06%	6,25%	0,00%
19. Existe essa flexibilidade de proposição de soluções alternativas entre os setores/departamentos de sua Instituição de trabalho:	15,38%	66,15%	12,31%	6,15%	0,00%

Continua

Conclusão

Defensores múltiplos: segurança psicológica					
20. Existem condições favoráveis à implementação de novos processos a partir de sugestões dos participantes da Instituição:	24,62%	55,38%	12,31%	7,69%	0,00%
Envolvimento das lideranças: rever preconceitos; novas ideias e opiniões					
21. As lideranças de sua instituição apoiam/estimulam o ambiente de aprendizagem	44,62%	38,4%6	12,31%	4,62%%	0,00%
Perspectiva sistêmica: compartilhar visões e conhecimento					
22. Você é capaz de identificar um fator externo como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição:	32,31%	60,00%	6,15%	1,54%	0,00%
23. Você é capaz de identificar um fator interno como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição:	35,38%	52,31%	10,77%	1,54%	0,00%

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Observando os valores percentuais, é possível perceber que os coordenadores “concordam plenamente” ou “concordam” predominantemente com fatores que indicam, de alguma forma, sua participação individual, por exemplo: “*Você se preocupa em questionar o seu trabalho independente das metas estabelecidas:*” ou “*Você busca informações que contribuam para o entendimento de seu ambiente com seus pares (reuniões, encontros, eventos acadêmicos)*”. Contudo, não apresentam a mesma uniformidade quando os fatores dizem respeito à organização: “*Existe essa flexibilidade de proposição de soluções alternativas entre os setores/departamentos de sua Instituição de trabalho.*” e “*Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você.*”.

Por fim, é possível observar um viés de autocrítica quanto à busca e uso de informações que pode ser percebido em perguntas como: “*Você usa as informações dos resultados obtidos por sua Instituição Acadêmica comparativas às demais instituições e seu posicionamento perante fornecedores, clientes e governo.*” ou “*Você é capaz de identificar um fator externo como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição.*”.

As perguntas utilizadas para caracterizar o fator “*Clima de abertura: ambiente de aprendizagem*”, mesmo quando se observa apenas as relações percentuais, ainda são as que merecem maior destaque com os piores resultados, obtidos nas perguntas que são relacionadas com instituições concorrentes: “*Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você.*” ou “*Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições.*”.

A última observação é devida a falta de opção dos coordenadores. Nenhum dos respondentes escolheu a opção “discordo plenamente” para nenhuma das perguntas.

4.3 CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO

Com relação à percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional para a criação de significado, justifica-se o uso da estatística (média, curtose, assimetria e desvio padrão) para indicar de forma indelével qual dos processos de criação de significado, segundo o trabalho de Weick (1979), corroborado por Choo (1996) representa a preferência dos respondentes, como pode ser visto no Quadro 20.

QUADRO 20 - FATORES FACILITADORES PERCEBIDOS NA INTERPRETAÇÃO COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO

FATORES FACILITADORES	Processo	Média	Curtose	Assimetria	Desvio Padrão
Investigação Imperativa (Fontes de Informação)	Interpretação	4,17	-0,75	-0,22	0,71
	Seleção	3,83	-0,93	0,26	0,71
	Retenção	3,74	-1,02	0,14	0,90
Defasagem de Desempenho (Fontes de Informação)	Interpretação	3,96	-1,22	0,07	0,72
	Seleção	3,76	-0,68	0,13	0,77
	Retenção	3,74	-1,02	0,14	0,89

Continua

Conclusão

Preocupação com Medição (Feedback Oportuno)	Interpretação	4,07	-0,58	-0,39	0,79
	Seleção	3,91	-1,34	0,16	0,78
	Retenção	4,00	-1,00	-0,23	0,87
Curiosidade Organizacional (Aceitação de Surpresas)	Interpretação	3,98	0,32	-0,56	0,79
	Seleção	3,70	-0,08	-0,54	0,84
	Retenção	3,63	1,45	-0,93	0,84
Clima de Abertura (ambiente de aprendizagem)	Interpretação	3,87	1,20	-0,97	1,06
	Seleção	3,85	0,54	-0,68	0,97
	Retenção	3,78	0,12	-0,38	0,94
Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem)	Interpretação	3,89	0,07	-0,70	1,05
	Seleção	3,89	-0,14	-0,65	1,07
	Retenção	3,78	-0,36	-0,43	1,05
Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento)	Interpretação	3,93	0,18	-0,85	1,07
	Seleção	3,91	0,52	-0,76	1,00
	Retenção	3,83	0,05	-0,69	1,02
Defensores Múltiplos (Segurança Psicológica)	Interpretação	3,67	1,01	-0,83	1,01
	Seleção	3,61	0,64	-0,55	0,90
	Retenção	3,63	0,76	-0,69	0,96
Envolvimento das Lideranças (Rever Preconceitos, Novas Ideias e Opiniões)	Interpretação	3,96	-0,64	-0,21	0,76
	Seleção	3,83	-0,79	-0,10	0,82
	Retenção	3,76	0,26	-0,38	0,94
Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento)	Interpretação	4,00	-0,83	-0,39	0,89
	Seleção	3,87	0,16	-0,62	1,00
	Retenção	3,76	-0,64	-0,38	1,12

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Observa-se que, exceto para o fator “Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem)”, em todos os fatores o processo de interpretação é proeminente. Indicando que os respondentes acreditam que este processo seja o mais significativo para a criação de significado. Mesmo no fator “Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem)” este processo ainda pode ser considerado como o mais significativo já que a média dos valores é igual à média dos valores para o processo de seleção.

Existe uma clara uniformidade em todos os processos de todos os valores, evidenciado pelos valores baixos de curtose, assimetria e desvio padrão.

A observação de cada um dos processos de forma individual, fazendo a análise reversa, em busca do fator facilitador de aprendizagem mais proeminente permite encontrar os resultados apresentados no Quadro 21. Este quadro destaca os processos de criação de significado que mais se destacaram para um dado fator facilitador da aprendizagem organizacional.

QUADRO 21 - FATOR FACILITADOR DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL POR PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO

Processo	Fator Facilitador da Aprendizagem Organizacional
Interpretação	Investigação Imperativa (Fontes de Informação)
Seleção	Preocupação com Medição (Feedback Oportuno)
	Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento)
Retenção	Preocupação com Medição (Feedback Oportuno)

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Não é possível discernir os dados coletados entre os fatores “Preocupação com Medição (*Feedback Oportuno*)” e “Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento)” com relação ao fator Seleção. Contudo a prevalência do fator “Investigação Imperativa (Fontes de Informação)” para o processo de interpretação e do fator “Preocupação com Medição (*Feedback Oportuno*)” ficaram evidenciadas por meio das notas selecionadas.

Ainda que a estatística permita uma compreensão dos dados, a observação por proporcionalidade contém informações relevantes. Neste caso, é necessário ressaltar que o respondente teve a oportunidade de quantificar cada uma das três fases do processo de criação de significado para cada fator facilitador de aprendizagem organizacional. Assim, ao se observar os fatores de forma individual, não há como identificar um fator de proporcionalidade entre os três processos.

O Quadro 22 apresenta a relação entre cada fator de aprendizagem organizacional e cada processo de criação de significado, destacando o percentual de respondentes que escolheu cada uma das notas possíveis, dando, de forma inequívoca, um peso a cada processo de criação de significado no fator de aprendizagem organizacional.

QUADRO 22 - ANÁLISE PROPORCIONAL DOS FATORES FACILITADORES DA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL POR PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO

Fator Facilitador	Processo	5,00	4,00	3,00	2,00	1,00
1. Investigação Imperativa (Fontes de Informação):	Interpretação	36,92%	46,15%	16,92%	0,00%	0,00%
	Seleção	18,46%	47,69%	33,85%	0,00%	0,00%
	Retenção	24,62%	32,31%	36,92%	6,15%	0,00%
2. Defasagem de Desempenho (Fontes de Informação)	Interpretação	24,62%	49,23%	26,15%	0,00%	0,00%
	Seleção	18,46%	41,54%	38,46%	1,54%	0,00%
	Retenção	26,15%	32,31%	36,92%	4,62%	0,00%
3. Preocupação com Medição (Feedback Oportuno)	Interpretação	33,85%	43,08%	21,54%	1,54%	0,00%
	Seleção	26,15%	40,00%	33,85%	0,00%	0,00%
	Retenção	35,38%	35,38%	26,15%	3,08%	0,00%
4. Curiosidade Organizacional (Aceitação de Surpresas)	Interpretação	21,54%	52,31%	21,54%	4,62%	0,00%
	Seleção	10,77%	53,85%	23,08%	12,31%	0,00%
	Retenção	7,69%	56,92%	26,15%	6,15%	3,08%
5. Clima de Abertura (ambiente de aprendizagem)	Interpretação	27,69%	44,62%	18,46%	3,08%	6,15%
	Seleção	26,15%	43,08%	23,08%	4,62%	3,08%
	Retenção	24,62%	38,46%	32,31%	1,54%	3,08%
6. Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem)	Interpretação	33,85%	33,85%	23,08%	6,15%	3,08%
	Seleção	36,92%	29,23%	24,62%	6,15%	3,08%
	Retenção	30,77%	29,23%	30,77%	6,15%	3,08%
7. Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento)	Interpretação	32,31%	36,92%	18,46%	9,23%	3,08%
	Seleção	29,23%	38,46%	24,62%	4,62%	3,08%
	Retenção	26,15%	40,00%	23,08%	7,69%	3,08%
8. Defensores Múltiplos (Segurança Psicológica)	Interpretação	18,46%	47,69%	24,62%	3,08%	6,15%
	Seleção	12,31%	44,62%	33,85%	6,15%	3,08%
	Retenção	16,92%	41,54%	33,85%	3,08%	4,62%
9. Envolvimento das Lideranças (Rever Preconceitos, Novas Ideias e Opiniões)	Interpretação	24,62%	47,69%	26,15%	1,54%	0,00%
	Seleção	21,54%	44,62%	29,23%	4,62%	0,00%
	Retenção	23,08%	35,38%	36,92%	1,54%	3,08%
10. Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento)	Interpretação	35,38%	35,38%	24,62%	4,62%	0,00%
	Seleção	30,77%	32,31%	30,77%	3,08%	3,08%
	Retenção	33,85%	21,54%	32,31%	9,23%	3,08%

FONTE: elaborado pela autora (2014)

A observação do Quadro 22 permite a seleção da nota que obteve o maior percentual de escolhas entre as três fases do processo de criação de significado para cada fator de aprendizagem organizacional. No Quadro 23 estas notas estão destacadas. É importante observar que neste quadro as colunas referentes às notas 3, 2 e 1 foram eliminadas já que nenhuma destas notas obteve o maior percentual de votos entre os respondentes.

QUADRO 23 - DESTAQUE DAS NOTAS MAIS ATRIBUÍDAS PARA CADA FASE DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO POR FATOR FACILITADOR DE APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL

Fator Facilitador	Processo	5	4
1. Investigação Imperativa (Fontes de Informação):	Seleção		47,69%
2. Defasagem de Desempenho (Fontes de Informação)	Interpretação		49,23%
3. Preocupação com Medição (Feedback Oportuno)	Interpretação		43,08%
4. Curiosidade Organizacional (Aceitação de Surpresas)	Retenção		56,92%
5. Clima de Abertura (ambiente de aprendizagem)	Interpretação		44,62%
6. Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem)	Seleção	36,92%	
7. Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento)	Retenção		40,00%
8. Defensores Múltiplos (Segurança Psicológica)	Interpretação		47,69%
9. Envolvimento das Lideranças (Rever Preconceitos, Novas Ideias e Opiniões)	Interpretação		47,69%
10. Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento)	Interpretação	35,38%	35,38%

FONTE: elaborado pela autora (2014)

O Quadro 23 apresenta a percepção dos respondentes por um determinado processo para cada um dos fatores. Mesmo o fator “Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento)” que apresenta um empate entre as notas 4 e 5 tem claramente definido o processo de interpretação.

4.4 AVALIAÇÃO DO INSTRUMENTO

O pré-teste indicou que o instrumento de coleta de dados deveria sofrer melhorias. Os respondentes do pré-teste atribuíram a média 4,2 à questão referente

à sensação de constrangimento durante o preenchimento do questionário. Esta média provocou a criação de pequenos textos explicativos no instrumento de pesquisa. Esta mesma pergunta atingiu a média 4,8 com 74,62% dos respondentes avaliando o constrangimento com notas cinco ou quatro indicando um alto grau de conforto durante a resposta do instrumento de coleta.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS RESULTADOS

A estatística, pura e simples, permite a descoberta de novos conhecimentos ou, pelo menos um entendimento mais claro do conhecimento oculto nos dados (HAIR, et al. 2009). Não é difícil confirmar que os coordenadores de curso superior percebem os fatores facilitadores da aprendizagem, como foram definidos por DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), considerando os resultados tanto dos valores estatísticos (média, desvio padrão, curtose e assimetria) quanto de proporção. Isto parece ficar claro quando, por exemplo, quando se observa de forma global, médias maiores que quatro, para 80% das questões de avaliação, representando que 84,53% dos respondentes optaram por escolher as opções “concordo plenamente” ou “concordo” nestas questões.

As questões referentes ao fator “Clima de abertura: ambiente de aprendizagem”, que apresentaram uma quantidade maior de respondente escolhendo as opções “neutro”, “discordo” e “discordo plenamente”, permite inferir que os coordenadores percebem a existência do fator de aprendizagem organizacional, porem discordam da existência deste fator nas relações entre instituições distintas. Muitas vezes o conhecimento se encontra justamente nas respostas destoantes, os *Outliers* (ALCANTARA; TSUNODA, 2011). Esta mesma estatística também indica que os processos de interpretação e seleção aparecem predominantemente nos resultados analisados, com percepção global de 72,62% e 64,62% respectivamente. O simples reconhecimento destes processos na criação de significado, pelos coordenadores de curso superior, parece indicar que eles entendem a importância destes processos para o desempenho das suas funções o que corrobora os estudos de Choo (1996) e Weick (2011). Há ainda uma consideração a ser feita. O cruzamento dos resultados, agrupados por anos de trabalho no cargo de coordenador para indicar

que a percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem é, por si só, um processo de aprendizagem novamente corroborando com Choo (1996) e Weick (2011) quando afirmam, em momentos distintos, que a aprendizagem depende do ambiente e do tempo, como pode ser visto no Quadro 24 que indica o percentual de respondentes que escolheu as opções “concordo plenamente” e “concordo” novamente ressaltando em vermelho os valores correspondentes a “Clima de abertura: ambiente de aprendizagem”.

QUADRO 24 - PERCEPÇÃO DOS FATORES AO LONGO DO TEMPO, CONSIDERANDO O TEMPO NO CARGO DE COORDENADOR

Fator Facilitador	Anos na função de coordenador			
	<= 1	1 < x <= 5	5 < x <= 10	>10
Investigação imperativa e fontes de informação	66,34%	68,78%	79,32%	81,23%
Defasagem de desempenho e fontes de informação	61,63%	63,45%	67,01%	70,43%
Preocupação com a medição e feedback	60,25%	75,87%	75,32%	88,45%
Curiosidade organizacional e aceitação de surpresas	56,71%	65,39%	64,87%	76,46%
Clima de abertura e ambiente de aprendizagem	18,34%	38,05%	41,58%	59,69%
Educação continuada e ambiente de aprendizagem	56,34%	68,78%	69,32%	71,23%
Variedade operacional e compartilhar visões e conhecimento	48,54%	48,45%	58,58%	79,69%
Defensores múltiplos e segurança psicológica	78,87%	79,68%	89,12%	89,23%
Envolvimento das lideranças e rever preconceitos e novas ideias e opiniões	68,84%	74,44%	87,62%	89,09%
Perspectiva sistêmica e compartilhamento de visões e conhecimento	77,54%	73,23%	78,72%	92,23%

FONTE: elaborado pela autora (2014)

Novamente o fator “Clima de abertura e ambiente de aprendizagem” é dissonante, enquanto todos os outros fatores indicam um aumento da concordância

ao longo do tempo de forma quase uniforme, este fator apresenta a maior discrepância entre os coordenadores com pouca experiência, que estão no cargo de coordenador há um ano ou menos e os que estão há mais de dez anos nessa função.

Observe-se que as perguntas utilizadas para avaliação deste fator têm relação com as interações entre instituições de ensino e, pode estar exatamente neste ponto a razão da discordância. O tempo no cargo pode ter criado uma rede de relacionamentos que minimize o efeito da concorrência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O número de respostas obtidas pelo instrumento de coleta foi suficiente para determinar a influência, prevalência, e percepção dos coordenadores de curso superior nos processos de criação de significado dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional corroborando os trabalhos de DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000) com a indicação de que 84,53% “concordam plenamente” ou simplesmente “concordam” com a existência destes fatores nos seus ambientes ocupacionais. Desta forma é possível considerar que o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado. Não só foi possível analisar a influência dos fatores facilitadores de aprendizado segundo os modelos definidos por DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000) para a criação de significado nas instituições de ensino superior privadas (IESP) de Curitiba e Região Metropolitana, segundo a percepção dos coordenadores de curso superior destas instituições, mas foi possível criar uma relação entre os fatores facilitadores de aprendizado e os processos de criação de significado.

A pesquisa indicou a prevalência dos processos de interpretação e seleção com percepção de 72,62% e 64,62% respectivamente, corroborando os trabalhos, primeiro de Dervin (1976), Weick (1979) e, finalmente de Choo (1996), respondendo de forma positiva a pergunta que norteou este trabalho: os fatores facilitadores de aprendizagem organizacional podem ser usados para criação de significado pelos coordenadores de ensino das instituições de ensino superior privadas de Curitiba e Região Metropolitana?

Além disso, a percepção apresentada pelos respondentes quanto as relações entre os processos de criação de significado, seleção e percepção, e os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional indica um processo de criação de conhecimento relacionado ao próprio ambiente organizacional, concordando com os trabalhos de DiBella e Nevis (1999) e de Garvin (2000). Essa concordância valida os conceitos apresentados por estes pesquisadores no ambiente das IESP de Curitiba e Região Metropolitana. Estas IESP foram caracterizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica permitiu categorizar as instituições de ensino superior privadas no Brasil separando-as das instituições de ensino superior público, conforme

o trabalho de Cavalcante (2000). Mostrou também que a Região Metropolitana de Curitiba abriga 44 IESP onde são ofertados 467 cursos de ensino superior coordenados por 339 profissionais, onde 16,92% estão no cargo há um ano ou menos; 61,54% estão no cargo há mais de um ano e menos de cinco anos; 7,69% estão no cargo há mais de cinco anos e menos de dez anos; e 12,31% estão no cargo há mais de dez anos com tempo de permanência médio de 4,7 anos coordenando 2297 docentes e 18362 discentes. Indicando que o objetivo específico a) que se propunha a caracterizar, segundo a literatura, as instituições de ensino superior privadas, foi atingido.

Para o entendimento dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, foi necessário entender os conceitos de conhecimento e aprendizagem fazendo uso, novamente de uma pesquisa bibliográfica. Esta última, indicou a existência de uma relação entre dado, informação e conhecimento, que pode ser observada desde os trabalhos de Henry (1974), passando pelos estudos de Polanyi (1969) até os trabalhos de Nonaka e Takeuchi (1997) e Grant (2007) visitando os conceitos de criação, e gestão do conhecimento. Dados podem ser relacionados com a informação, com a aprendizagem e com a criação do conhecimento, tanto de forma individual como coletiva. Em ambiente organizacional esta relação pode ser observada por meio da aprendizagem organizacional, concordando com os estudos de Davenport e Prusak (1998) e se mostrou decisiva na condução deste trabalho.

A aprendizagem organizacional pode ser caracterizada, também de acordo com a pesquisa bibliográfica, com base nos estudos das teorias de aprendizagem por meio das observações de Merriam e Caffarella (1999), Sacristán e Perez Gómez (1998), Pozo (2002), Cruz (2011) e Moreira (2011) que, cada um a seu tempo, propuseram formas diferentes de classificar as teorias de aprendizagem. Indicando porém que, independente da classificação adotada, aparece um viés construtivista no processo de aprendizagem. Corroborando o que foi percebido nesta pesquisa, quanto as relações entre os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional e os processos de criação de conhecimento.

Este viés de criação do conhecimento fora anteriormente apresentado por Ausubel (2001) e Jonassen (1996) analisando a criação de conhecimento de um ângulo construtivista indicando que o conhecimento pode ser construído. Este processo de construção sintetizado em aprendizagem dependente do ambiente (KIM,

1996) (GARVIN, 2000) e do indivíduo Argyris (1992) Kolb (1981). Fator de difícil controle e observação (KNOWLES; HOLTON; SWANSON, 2005) (POZO, 2002)(SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998) indispensável para a criação do conhecimento e para seu uso como vantagem competitiva (DRUCKER, 1992). Desta forma assinalando o alcance do objetivo específico b) identificar, a partir da literatura, os processos de aprendizagem individual e organizacional. E apresentando a base teórica que sustenta os resultados estatísticos encontrados por esta pesquisa.

A análise estatística dos dados permitiu também observar que os fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, estudados por DiBella e Nevis (1999) e Garvin (2000), são percebidos pelos coordenadores de curso superior das IESP de Curitiba e Região Metropolitana, como foi destacado anteriormente, concordando com o referencial teórico levantado durante a pesquisa bibliográfica. A observação dos resultados desta análise estatística mostrou que estes coordenadores avaliam os fatores que dependem primordialmente do respondente com notas mais elevadas e indicam, com notas menores, os fatores que dependem do ambiente organizacional ou da relação entre instituições de ensino. O objetivo específico c) verificar se existe percepção da existência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional, pelos coordenadores de cursos de ensino superior, nas instituições pesquisadas, foi alcançado por meio desta análise e das inferências feitas com os dados obtidos.

A análise estatística dos dados coletados também indicou que os coordenadores percebem o efeito dos fatores facilitadores na criação de significado (WEICK, 1995) (CHOO, 2011), e mostra uma tendência de prevalência dos fatores interpretação e seleção (WEICK; SUTCLIFFE; OBSTFELD, 2005), evidenciando que o objetivo específico d) verificar se os coordenadores de curso superior das instituições de ensino privado percebem a influência dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional para a criação de significado, também foi alcançado.

Esta pesquisa não teve a pretensão de encerrar o assunto, mas tão somente a intenção de observar e registrar a situação atual das IESP na Região Metropolitana de Curitiba. No decorrer da pesquisa surgiram novas questões que podem ser utilizadas para nortear a continuidade dos estudos deste tema. Entre elas destaca-se a criação de um processo de avaliação que permita identificar o peso da concorrência na criação de conhecimento nas instituições de ensino; e como a relação entre o número de docentes ou discentes influencia este processo.

Uma análise mais detalhada dos porquês relacionados ao aumento da percepção dos fatores facilitadores da aprendizagem ao longo do tempo, como a análise estatística desta pesquisa ressaltou, também parece ser um tema para pesquisas futuras. Além disso, a disparidade na avaliação dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional que em uma análise passional como a que é feita pelo respondente durante o preenchimento de um questionário, suscita novas questões: seria a percepção dos fatores facilitadores influenciada por um mecanismo psicológico de defesa e auto preservação?

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, F. C. ; TSUNODA, D. F. . Detecção de Outliers em Despesas Governamentais como Mecanismo de Suporte a Auditoria e Combate a Corrupção. In: 10 CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO DO CONHECIMENTO - KM BRASIL, 2011, São Paulo. **Anais**, São Paulo, 2011.
- ALLEN, E.; SEAMAN, C. A. Likert Scales and Data Analyses. **Quality Progress**, 2007. Disponível em: <<http://mail.asq.org/quality-progress/2007/07/statistics/likert-scales-and-data-analyses.html>>. Acesso em: 01 Jul. 2014.
- ANASTASIOU, L. D. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville: Univille, 2007.
- ANDERSON, V.; BOOCOOCK, G. Small firms and internationalisation: learning to manage and managing to learn. **Human Resource Management Journal**, Boston, v. 12, n. 3, p. 5-24, Jul. 2002.
- ARGYRIS, C. **Enfrentando defesas empresariais**: facilitando o aprendizado organizacional. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2001.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. Oxford: Prentice-Hall, 1977.
- BARRETO, A. A. A condição da Informação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 16 - n. 3, p. 67-74, jul-set., 2002.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUN, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento. Evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 16-35.
- BDTD. **A bdttd**, 2014. Disponível em: <<http://bdttd.ibict.br/a-bdttd>>. Acesso em: 24 jan. 2014.
- BOTELHO, L. L. R. et al. Origens e perspectivas teóricas sobre aprendizagem gerencial. In: CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 7, 2011, Rio de Janeiro. **Anais.**, Rio de Janeiro, 2011.
- BRASIL. LEI Nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 26 Jul. 2014.
- CABEÇO, L. C.; REQUENA, I. B.. Critérios para a escolha do coordenador pedagógico de curso de ensino superior privado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 2, 2011. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4885/4111>>. Acesso em: 15 out. 2014.

- CAMÕES - FICA. Graduação. **Camões - Faculdades Integradas**, 2014. Disponível em: <<http://camoes.edu.br/site/index.php/graduacao>>. Acesso em: 30 jun. 2014.
- CAPURRO, R. **On the Genealogy of Information**. New Questions to a Multidisciplinary Concept. Berlim: [s.n.]. 1996. p. 259-270.
- CAPURRO, R. The Concept of Information. **Annual Review of Information Science and Technology**, Silver Spring, v. 37, n. 2, p. 343-411, jun., 2003.
- CARVALHO, E. N.. Gestão de Curso Superior: os desafios burocráticos da prática profissional do coordenador de curso. **Revista Gestão Universitária**, 2014. Disponível em: <<http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/gestao-de-curso-superior-os-desafios-burocraticos-da-pratica-profissional-do-coordenador-de-curso>>. Acesso em: 30 out. 2014.
- CAVALCANTE, J. F. **Educação superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.
- CHOO, C. W. **A organização do conhecimento**: como as Organizações usam a informação para criar significado, construir conhecimento e tomar decisões. 3 ed. São Paulo: Senac, 2011.
- CHOO, C. W. The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge and Make Decisions. **International Journal of Information Management**, London, v. 16, n. 5, p. 329-340, set., 1996.
- CHOO, C. W.; DETLOR, B.; TURNBULL, D. **Web Work**: Information Seeking and Knowledge Work on the World Wide Web. Boston: Kluwer Academic Publisher, 2000.
- COMEC. Cordenação da Região Metropolitana de Curitiba. **Formação da RMC**, 2014. Disponível em: <<http://www.comec.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>>. Acesso em: 30 set. 2014.
- CRUZ, C. C. A Teoria Cognitivista de Ausubel. **Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação - Unicamp**, 2011. Disponível em: <http://www.robertexto.com/archivo3/a_teorias_ausubel.htm>. Acesso em: 10 Jun. 2014.
- CUNHA, C. J. C. D. A.; FERLA, L. A. **Manual do moderador**: facilitando a aprendizagem de adultos. Florianópolis: Instituto de Estudos Avançados, 2002.
- DAVENPORT, T. H.; PRUSAK, L. **Working knowledge**: how Organizations manage what they know. Boston: Harvard Business School Press, 1998.
- DELPINO, R. et al. Ensino Superior: o novo perfil do coordenador de curso. In: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2008, São José dos Campos. **Anais.**, São José dos Campos, 2008.
- DERVIN, B. Strategies for dealing with human information needs: information or communication? **Journal of Broadcasting**, v. 20, n. 3, p. 324-333, 1976.

DERVIN, B. An overview of sense-making research: Concepts, methods and results to date. In: INTERNATIONAL COMMUNICATION ASSOCIATION ANNUAL MEETING. **Proceedings.**, Dalas, 1983.

DERVIN, B. On Studying Information Seeking Methodologically: the implications of connecting metatheory to method. **Information Processing and Management**, Trier, v. 35, n. 6, p. 727–750, Jan., 1999.

DERVIN, B. **Sense-making methodology reader**: selected writings of Brenda Dervin. Cresskill NJ: Hampton Press, 2003.

DERVIN, B. What Methodology Does To Theory: Sense-Making Methodology As Exemplar. *Theories of information behavior*, p. 25-29, Ago., 2010.

DERVIN, B.; FRENETTE, M. Sense-making methodology: Communicating. In: DERVIN, B. **Sense-making methodology reader. Selected writings of Brenda Dervin**. New Jersey: Hampton Press, 2003. p. 233–249.

DIBELLA, A. J.; NEVIS, E. C. **Como as organizações aprendem**: uma estratégia integrada voltada para a construção de capacidade de aprendizagem. São Paulo: Educator, 1999.

DIBELLA, A. J.; NEVIS, E. C.; GOULD, J. M. UNDERSTANDING ORGANIZATIONAL LEARNING GAPABILITY. **Journal of Management Studie, Boston**, v. 33, n. 3, p. 361-379, Maio 1996.

DRUCKER, P. The Economy's Power Shift. **Wall Street Journal**, New York, 24 Set. 1992.

FIOL, C. M. Revisiting an identity-based view of sustainable competitive advantage. **Journal of Management**, Boston, v. 27, p. 691-700, 2001.

FRANCO, E. Funções do Coordenador de Curso: como construir o coordenador ideal. **ABMES**, 2002. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/publicacoes/ABMESCaderno8.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARVIN, D. A. **Learning in action**: A guide to putting the learning organization to work. Boston: Harvard Business School Press, 2000.

GARVIN, D. A.; EDMONDSON, A. C.; GINO, F. Is yours a learning organization? **Harvard Business Review**, Boston, v. 86, n. 3, jul., 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOOGLE. Google Drive. **Google**, 2009. Disponível em: <<https://drive.google.com>>. Acesso em: 10 Jul. 2014.

GRANT, K. A. Tacit Knowledge Revisited – We Can Still Learn from Polanyi. **The Electronic Journal of Knowledge Management**, New York, v. 5, n. 2, p. 173 - 180, jul., 2007.

GRAY, N. Data is a singular noun. **Norman Gray**, 2012. Disponível em: <<http://nxdg.me.uk/note/2005/singular-data/>>. Acesso em: 14 jan. 2014.

HAIR, J. F. et al. **Análise multivariada de dados**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HENRY, N. L. Knowledge Management: A New Concern for Public Administration. **Public Administration Review**, v. 34, n. 3, p. 189-196, jun., 1974.

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise Setorial do Ensino Superior Privado – Brasil**. 7. ed. São Paulo: Hoper, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**, 2014. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 26 nov. 2014.

ILLERIS, K. Workplace learning and learning theory. **Journal of workplace learning, Boston**, v. 15, n. 4, p. 167-178, ago., 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior - Graduação**, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2013 - Censup**, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/Francisca/Downloads/coletiva_censo_superior.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2014.

JACOB, P. R.; GRANJA, S. I. B.; FRANCO, M. I. Aprendizagem Social, práticas educativas e participação da sociedade civil como estratégias de aprimoramento para a gestão compartilhada em bacias hidrográficas. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 5-18, Abr/Jun., 2006.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na educação a distância e a aprendizagem construtivista. **Em Aberto**, Brasília, abr 1996. 80-88.

KIM, D. H. Administração dos ciclos de aprendizagem organizacional. In: WARDMAN, K. T. **Criando organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: Ed. Futura, 1996.

KNOWLES, M. **The adult learner: A neglected species**. Oxford: Gulf Publishing, 1978.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, F. E.; SWANSON, R. A. **The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development**. 6. ed. San Diego: Elsevier, 2005.

KOLB, D. A. Learning styles and disciplinary differences. **The modern American college**, San Francisco, 1981.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas. Amostragens e técnicas de pesquisa. Elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em ciências sociais**. Recife: Executiva, 2006.

LOUIS, M. R. Surprise and sense making: What newcomers experience in entering unfamiliar organizational settings. **Administrative Science Quarterly**, Boston, v. 25, n. 2, p. 226--251, Jun., 1980.

MAITLIS, S.; CHRISTIANSON, M. **Sensemaking in Organizations**: Taking Stock and Moving Forward. The Academy of Management Annals. London: Routledge Informa Ltd. 2014. p. 57-125.

MAITLIS, S.; VOGUS, T. J.; LAWRENCE, T. B. Sensemaking and emotion in organizations. **Organizational Psychology Review**, London, v. 3, n. 3, p. 222–247, Abr., 2013.

MARQUESIN, D. F. B; PENTEADO, A. F.; BAPTISTA, D. C.. O Coordenador de Curso da Instituição de ensino Superior: atribuições e expectativas. **Revista de Educação**, vol. XI, n 12, 2008. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/reduc/article/viewFile/270/269>>. Acesso em: 30 out. 2014.

MARSHALL, T. Sense-making. **The Atlas of New Librarianship**, 2010. Disponível em: <http://www.newlibrarianship.org/wordpress/?page_id=1151>. Acesso em: 30 out. 2014.

MEC. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados**, 2014. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 jul. 2014.

MERRIAM, S. B.; CAFFARELLA, R. S. **Learning in adulthood**: A comprehensive guide. 5. ed. San Francisco: John Wiley & Sons, 1999.

MEZIRROW, J. Understanding Transformation Theory. **Adult education quarterly**, London, v. 44, n. 4, p. 222-232, 1994.

MEZIRROW, J. Transformative Learning: Theory to Practice. **New Directions for Adult and Continuing Education**, 46, n. 3, Ago. 1997. 5-12.

MICHAEL POLANYI. The Logic of Tacit Inference. In: _____ **Knowing and Being**: Essays by Michael Polanyi. Chicago: University of Chicago Press, 1969. p. 138-158.

MICROSOFT. Excel functions by category. **Microsoft Excel**, 2010. Disponível em: <<http://office.microsoft.com/en-001/excel-help/excel-functions-by-category-HP010342656.aspx>>. Acesso em: 20 Jul. 2014.

MINIOLI, C. S.; SILVA, H. F. N. **Gestão do Conhecimento no Espaço Escolar: a memória organizacional como estratégia para a organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: CRV, 2013

MORAES, L. V. D. S. D.; SILVA, M. A. D.; CUNHA, C. J. C. A. Aprendizagem Gerencial: teoria e prática. **RAE-eletrônica**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 20-41, Jan.-Jun., 2004.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

MOURA, A. M. M. D.; AZEVEDO, A. M. P. D.; MEHLECKE, Q. As Teorias de Aprendizagem e os Recursos da Internet Auxiliando o Professor na Construção do Conhecimento. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 8., 2001, Brasília. **Anais.**, Brasília, 2001.

NISHIDA, K. **Fundamental problems of philosophy: The world of action and the dialectical world (A Monumenta Nipponica monograph)**. Tokyo: Sophia University, 1970.

NONAKA, I.; KONNO, N. The Concept of "Ba": Building a Foundation for Knowledge Creation. **California Management Review**, Los Angeles, v. 40, n. 3, p. 40-54, Maio, 1998.

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

PARKES, D. About Adult Education-Transformative Learning. **Journal of Workplace Learning**, Boston, p. 182-183, 2001.

PISA, P. O que é o Google Drive e como usar? **TechTudo**, 2012. Disponível em: <<http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-google-drive-e-como-usar.html>>. Acesso em: 10 jul., 2014.

PORTER, M. E.; MILLAR, V. E. How information gives you competitive advantage. **Harvard Business Review**, Boston, v. 63, n. 4, p. 149-153, Jul., 1985.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. Região Metropolitana. **Portal da Prefeitura de Curitiba**, 2010. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/regiao-metropolitana-de-curitiba/186>>. Acesso em: 10 Jul., 2014.

RIBEIRO, M. **Proposta de uma Metodologia de Criação de Significados a partir da Utilização da Linguagem Visual em Organizações que Integram Redes de Valor**. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011.

RITZMANN, B. N. B. **Redes Sociais Online como Fontes de Informação: Considerações Quanto ao Modelo de Uso da Informação e ao Modelo de Criação de Significado**. 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2012.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, J. A. S. Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. **Universidade Federal do Ceará**, 2010. Disponível em: <http://blogs.virtual.ufc.br/licie/wp-content/uploads/2013/07/100416101846Revista_SIGMA_2_Parte_3.pdf>. Acesso em: 8 Jul., 2014.

SCHOENFELD, A. H. Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics. **Handbook of research on mathematics teaching and learning**, New York, p. 334-370, 1990.

SETZER, V. W. Dado, Informação, Conhecimento e Competência. In: _____ **Meios Eletrônicos e Educação: uma visão alternativa**. São Paulo: escrituras, v. 10, 2001. Cap. 11, p. 288. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/dado-info.html>>. Acesso em: 05 Jul., 2014.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulamentação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, Jun., 2008.

SHANNON, C. E. A Mathematical Theory of Communication. **The Bell System Technical Journal**, New York, p. 379-423. Jul., 1948.

SILVA, J. B. D. **A Utilização da Experimentação Remota como Suporte para Ambientes Colaborativos de Aprendizagem**. Florianópolis: [s.n.], 2006.

SJØBERG, S. Constructivism and learning. In: BAKER, E.; MCGAW, B.; P., P. **International Encyclopaedia of Education**. 3. ed. Oslo: Elsevier, 2007.

TACHIZAWA, T. **Gestão Ambiental e Responsabilidade Social Corporativa: estratégias de negócios focadas na realidade brasileira**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de Aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, Lisboa, v. 7, n. 1, p. 11-19, Maio, 2003.

VILAS BOAS, S. **Ensino Superior Particular: um vôo histórico**. São Paulo: Editora Segmento, 2004.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a Criação de Conhecimento: reiventando a empresa com o poder da inovação contínua**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WEICK, K. E. **The Social Psychology of Organizing**. 2. ed. New York: Randon House, 1979.

WEICK, K. E. The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. **Administrative science quarterly**, Boston, p. 628-652, Jun., 1993.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

WEICK, K. E. **Making sense of the organization**. Malden: Blackwell Publishing, 2011.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing and the process of sensemaking. **Organization Science**, v. 16, n. 4, 2005.

WEICK, K. E.; SUTCLIFFE, K. M.; OBSTFELD, D. Organizing for high reliability: Processes of collective mindfulness. **Crisis Management**, Thousand Oaks, v. 3, n. 3, p. 81-123, 2008.

WENGER, E. Uma teoria social da aprendizagem. In: (ORG.) ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 246-257.

APÊNDICE A

Relação das IESP de Curitiba e Região Metropolitana X Quantidade de Cursos

Cidade	IESP	Autorizados MEC
Araucária	Faculdade Educacional De Araucária	24
	Faculdade Nacional De Educação E Ensino Superior Do Paraná	05
Campina Grande do Sul	Faculdade De Campina Grande Do Sul	03
Campo Largo	Faculdade Cenecista De Campo Largo	08
Colombo	Faculdade Educacional De Colombo	08
Curitiba	Centro Universitário Campos de Andrade	42
	Centro Universitário Curitiba	25
	Centro Universitário Internacional	30
	Escola Superior de Estudos Empresariais e Informática	02
	Escola Superior de Gestão Comercial e Marketing	04
	Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná	09
	Faculdade Cbes	03
	Faculdade Cesumar	03
	Faculdade Claretiana de Teologia	01
	Faculdade Cristã de Curitiba	01
	Faculdade Curitibana	05
	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras	12
	Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná	03
	Faculdade de Educação São Braz	01
	Faculdade de Educação Superior do Paraná	09
	Faculdade de Tecnologia Cetep	03
	Faculdade de Tecnologia de Curitiba	04
	Faculdade de Tecnologia Ensitec	03
	Faculdade de Tecnologia Estácio de Curitiba	05
	Faculdade de Tecnologia Futuro	01
	Faculdade de Tecnologia Ibrate	01
	Faculdade De Tecnologia Inesul Do Paraná	01
	Faculdade De Tecnologia Inspirar	02
	Faculdade De Tecnologia Integral	03
	Faculdade De Tecnologia Ippeo	01
	Faculdade De Tecnologia Machado De Assis	08
	Faculdade De Tecnologia Martinus	02
	Faculdade De Tecnologia Senai CIC	03
	Faculdade De Tecnologia Senai Curitiba	02
	Faculdade De Tecnologia, Capacitação E Gestão Integral	02
	Faculdade De Teologia Evangélica Em Curitiba	01
	Faculdade Dom Bosco	11
	Faculdade Doutor Leocádio José Correia	08
	Faculdade Educacional Araucária	04
	Faculdade Estação	01
	Faculdade Estácio De Curitiba (ESTÁCIO CURITIBA)	06
	Faculdade Evangélica Do Paraná	08
	Faculdade Fidelis	01
	Faculdade Herrero	05
	Faculdade Metropolitana De Curitiba	01
Faculdade Modelo	03	
Faculdade Padre João Bagozzi	18	

Continua

Cidade	IESP	Conclusão
		Autorizados MEC
Curitiba	Faculdade Paranaense	16
	Faculdade Passionista De Educação De Curitiba	03
	Faculdade São Basílio Magno	01
	Faculdade SOCIESC De Curitiba	17
	Faculdade Teológica Betânia	01
	Faculdade Vicentina	03
	Faculdades Batista Do Paraná	01
	Faculdades Integradas Camões	19
	Faculdades Integradas Do Brasil	27
	Faculdades Integradas Espírita	13
	Faculdades Integradas Santa Cruz De Curitiba	16
	Faculdades Opet	29
	Faculdades Pequeno Príncipe	05
	Faculdades Spei	08
	Fae Centro Universitário	23
	Instituto Superior De Educação Nossa Senhora De Sion	02
	Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	71
	Unidade De Ensino Superior Expoente	03
	Universidade Positivo	54
Universidade Tuiuti Do Paraná	62	
Lapa	Faculdade Educacional Da Lapa	02
Pinhais	Faculdade De Pinhais	11
São José dos Pinhais	Faculdade Fae São José Dos Pinhais	04
	Faculdade Metropolitana De Curitiba	11

FONTE: elaborado pela autora (2014) com base nos dados do MEC (2014)

APÊNDICE B

Relação de *sites* da IESP consultadas para ajuste da amostra da pesquisa.

IESP	Endereço Eletrônico
Faculdade Educacional De Araucária	http://www.facear.edu.br/
Faculdade Nacional De Educação E Ensino Superior Do Paraná	https://www.faneesp.edu.br/site/
Faculdade De Campina Grande Do Sul	http://facsul.edu.br/
Faculdade Cenecista De Campo Largo	http://www.facecla.com.br/
Faculdade Educacional De Colombo	https://www.faecpr.edu.br/site/
Centro Universitário Campos de Andrade	http://www.uniandrade.br/
Centro Universitário Curitiba	http://www.unicuritiba.edu.br/
Centro Universitário Internacional	http://portal.uninter.com/
Escola Superior de Estudos Empresariais e Informática	Site institucional não localizado
Escola Superior de Gestão Comercial e Marketing	http://www.esic.br/
Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná	http://www.faesppr.edu.br/
Faculdade Cbes	Site institucional não localizado
Faculdade Cesumar	Site institucional não localizado
Faculdade Claretiana de Teologia	Site institucional não localizado
Faculdade Cristã de Curitiba	http://www.fatadc.com.br/
Faculdade Curitibana	http://www.faculdadecuritibana.edu.br/
Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras	http://www.facel.com.br/
Faculdade de Ciências Sociais e Aplicadas do Paraná	http://www.facet.br/
Faculdade de Educação São Braz	http://www.faculdadesaobraz.net.br/
Faculdade de Educação Superior do Paraná	http://www.fesppr.br/portal/
Faculdade de Tecnologia Cetep	http://www.cetepensino.com.br/
Faculdade de Tecnologia de Curitiba	http://fatecpr.edu.br/
Faculdade de Tecnologia Ensitec	http://www.ensitec.com.br
Faculdade de Tecnologia Estácio de Curitiba	http://portal.estacio.br/unidades/faculdade-de-tecnologia-estacio-de-curitiba.aspx
Faculdade de Tecnologia Futuro	http://faculdadefuturo.com.br/
Faculdade de Tecnologia Ibrate	http://www.ibrate.edu.br/
Faculdade De Tecnologia Inesul Do Paraná	https://www.inesulfipar.edu.br/novo/
Faculdade De Tecnologia Inspirar	http://www.inspirar.com.br/
Faculdade De Tecnologia Integral	Site institucional não localizado
Faculdade De Tecnologia Ippeo	http://www.faculdadeippeo.com.br/
Faculdade De Tecnologia Machado De Assis	http://site.sema.edu.br/
Faculdade De Tecnologia Martinus	Site institucional não localizado
Faculdade De Tecnologia Senai CIC	http://www.faculdadesdaindustria.org.br/
Faculdade De Tecnologia Senai Curitiba	http://www.faculdadesdaindustria.org.br/
Faculdade De Tecnologia, Capacitação E Gestão Integral	Site institucional não localizado
Faculdade De Teologia Evangélica Em Curitiba	http://www.fatev.org/
Faculdade Dom Bosco	http://www.dombosco.sebsa.com.br/faculdade/
Faculdade Doutor Leocádio José Correia	http://www.falec.br/
Faculdade Educacional Araucária	http://www.facear.edu.br/cursos-sitio-cercado/
Faculdade Estação	http://www.ebs.edu.br/portal/cursos/graduacao-em-administracao/
Faculdade Estácio De Curitiba (ESTÁCIO CURITIBA)	http://portal.estacio.br/unidades/faculdade-estacio-de-curitiba/sobre-a-instituicao.aspx

Continua

Conclusão

Faculdade Evangélica Do Paraná	http://www.fepar.edu.br/index.php
Faculdade Fidelis	http://www.fidelis.edu.br/
Faculdade Herrero	http://www.herrero.com.br/index.html
Faculdade Metropolitana De Curitiba	Site Institucional não Localizado
Faculdade Modelo	http://www.facimod.com.br/
Faculdade Padre João Bagozzi	http://www.faculdadebagozzi.edu.br/
Faculdade Paranaense	http://www.fapar.edu.br/
Faculdade Missionista De Educação De Curitiba	Site institucional não localizado
Faculdade São Basílio Magno	http://www.fasbam.edu.br/
Faculdade SOCIESC De Curitiba	http://www.sociesc.org.br/pt/curitiba/
Faculdade Teológica Betânia	http://faculdadebetania.weebly.com/
Faculdade Vicentina	http://www.faculdadevicentina.com.br
Faculdades Batista Do Paraná	http://ftbp.com.br/
Faculdades Integradas Camões	http://www.camoes.edu.br/
Faculdades Integradas Do Brasil	http://www.facbrasil.edu.br/
Faculdades Integradas Espírita	Site institucional não localizado
Faculdades Integradas Santa Cruz De Curitiba	http://www.santacruz.br/v4/
Faculdades Opet	http://www.opet.com.br/faculdade/
Faculdades Pequeno Príncipe	http://www.faculdadespequenoprincipe.edu.br/
Faculdades Spei	http://spei.br/faculdade/cursos/graduacao/
Fae Centro Universitário	http://www.fae.edu/
Instituto Superior De Educação Nossa Senhora De Sion	http://www.isesion.edu.br/
Pontifícia Universidade Católica Do Paraná	http://www.pucpr.br/graduacao/
Unidade De Ensino Superior Expoente	http://www.faculdadeexpoente.edu.br
Universidade Positivo	http://www.up.edu.br/
Universidade Tuiuti Do Paraná	http://www.utp.br/
Faculdade Educacional Da Lapa	http://www.fapi-pinhais.edu.br/web/
Faculdade De Pinhais	http://www.fapi-pinhais.edu.br/web/
Faculdade Fae São José Dos Pinhais	http://www.fae.edu/vestibular-sjpinhais/
Faculdade Metropolitana De Curitiba - SJP	Site institucional não localizado

FONTE: elaborado pela autora (2014).

Relação das IESP Excluídas da Amostra da Pesquisa, com o critério de exclusão.

IESP	Nº CURSOS MEC	CRITÉRIO PARA EXCLUSÃO
Faculdade Cenecista De Campo Largo	08	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade Anchieta de Ensino Superior do Paraná	09	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Escola Superior de Estudos Empresariais e Informática	02	Site institucional não localizado

Continua

Continuação

Faculdade Cbes	03	Site institucional não localizado
Faculdade Cesumar	03	Site institucional não localizado
Faculdade Claretiana de Teologia	01	Site institucional não localizado
Faculdade Cristã de Curitiba	01	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade Curitibana	05	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade de Tecnologia Ensitec	03	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade de Tecnologia Estácio de Curitiba	05	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade De Tecnologia Integral	03	Site institucional não localizado
Faculdade De Tecnologia Ippeo	01	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade De Tecnologia Martinus	02	Site institucional não localizado
Faculdade Estácio De Curitiba (ESTÁCIO CURITIBA)	06	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade Metropolitana De Curitiba	01	Site institucional não localizado
Faculdade Paranaense	16	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade Passionista De Educação De Curitiba	03	Site institucional não localizado
Faculdade Teológica Betânia	01	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade Vicentina	03	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdades Integradas Camões	19	Participante da Pré-teste
Faculdades Integradas Espírita	13	Site institucional não localizado
Faculdades Pequeno Príncipe	05	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição

Continua

Conclusão

Faculdades Spei	08	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade Educacional Da Lapa	02	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade De Pinhais	11	Informações de contato com os coordenadores de ensino estão indisponíveis no site da Instituição
Faculdade Metropolitana De Curitiba - SJP	11	Site institucional não localizado

FONTE: elaborado pela autora (2014)

APÊNDICE C



Pesquisa de Mestrado

Esse questionário destina-se a coleta de dados para a dissertação de mestrado da aluna Francisca Mary Magalhães de Alcântara do Programa de Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação da UFPR, tendo como objeto de pesquisa a criação de significado por meio dos fatores facilitadores da aprendizagem organizacional.

A pesquisa tem como respondentes os coordenadores de curso de ensino superior das instituições de ensino privadas.

Nos resultados da pesquisa não serão identificados os respondentes e as Instituições da qual fazem parte.

*Obrigatório

PARTE I - PERFIL DO RESPONDENTE

Nessa sessão se pretende identificar o curso sob sua coordenação, tempo de exercício na função de coordenador de curso de ensino superior e quantidade de docentes e discentes sob sua responsabilidade.

O(a) Sr(a) atua como coordenador(a) em quantos cursos de ensino de graduação? *

Em qual(is) o(s) curso(s) o(a) Sr(a) atua como coordenador(a) de ensino de graduação? *

No caso do Sr(a) atuar como coordenador em mais de um curso de ensino de graduação, por favor indique todos eles.

Há quanto tempo o(a) Sr(a) atua como coordenador(a) de ensino de graduação? *

Por favor responda com o tempo correspondente a anos e meses.

Qual o número de docentes o(a) Sr(a) tem sob sua coordenação? *

Qual o número de discentes o(a) Sr(a) tem sob sua coordenação? *

PARTE II - APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E DESEMPENHO

Nessa sessão as questões são direcionadas ao seu olhar em relação a organização onde atua.

Considere a sua experiência como como coordenador de ensino de graduação para assinalar as proposições que, em sua opinião, facilitam a aprendizagem organizacional e podem influenciar o desempenho de suas atribuições como coordenador(a).

1. Você se preocupa em buscar informações que contribuam com a melhoria dos seus processos de trabalho baseado nas boas práticas adotadas por seus concorrentes/parceiros: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

2. Você busca informações que contribuam para o entendimento de seu ambiente com seus pares (reuniões, encontros, eventos acadêmicos): *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

3. Você usa as informações dos resultados obtidos por sua Instituição Acadêmica comparativas às demais instituições e seu posicionamento perante fornecedores, clientes e governo: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

4. Você procura atingir as metas especificadas pela organização em relação aos seus processos de trabalho: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

5. Você se preocupa em questionar o seu trabalho independente das metas estabelecidas: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

6. Há questionamentos com a forma como as coisas são feitas: *

Essa proposição deve refletir sua preocupação com feedback sobre seus processos de trabalho.

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

7. Você avalia os resultados obtidos a partir de um novo conhecimento agregado aos seus processos de trabalho: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

8. Você se permite experimentar novas formas de agir/trabalhar: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

9. Você utiliza os imprevistos para criar novas rotinas de trabalho: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

10. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de sua instituição: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

11. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

12. Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

13. Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você? *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

14. Você busca aperfeiçoamento estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos: *

Aperfeiçoamento estruturado se refere a cursos/seminários/fóruns de discussão entre outros

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

15. Você busca aperfeiçoamento não estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

16. Você tem liberdade de buscar esse aperfeiçoamento em seu horário de trabalho *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

17. Você tem flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados no seu ambiente de trabalho: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo

18. Os demais coordenadores têm flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados no ambiente de trabalho:

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

19. Existe essa flexibilidade de proposição de soluções alternativas entre os setores/departamentos de sua Instituição de trabalho: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

20. Existem condições favoráveis à implementação de novos processos a partir de sugestões dos participantes da Instituição: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

21. As lideranças de sua instituição apoiam/estimulam o ambiente de aprendizagem *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

22. Você é capaz de identificar um fator externo como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo
- Discordo Plenamente

23. Você é capaz de identificar um fator interno como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição: *

- Concordo Plenamente
- Concordo
- Neutro (Indiferente)
- Discordo

PARTE III - CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO

Considerando a criação de significado como a possibilidade de dar sentido e uso de uma informação por meio de interpretação, seleção e retenção:

Interpretação: olhar o ambiente (cenário) e isolar os dados brutos para agir ou criar aspectos do ambiente que serão acompanhados;

Seleção: selecionar e criar significados ou interpretações para os dados ambíguos encontrados no ambiente (cenário);

Retenção: armazenar os dados obtidos do ambiente interpretado como produto da criação de significado bem sucedida.

1. Investigação Imperativa (Fontes de Informação): se caracteriza pela busca constante de informações referentes ao ambiente institucional onde está inserida e como funciona. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

2. Defasagem de Desempenho (Fontes de Informação): ser capaz de perceber a diferença entre o desempenho real e o desempenho esperado pela organização, avaliando esse desempenho, principalmente se forem negativos e a partir deles desenvolver novas competências. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

3. Preocupação com Medição (Feedback Oportuno): ter a preocupação com a medição do conhecimento adquirido como suporte à aprendizagem. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

4. Curiosidade Organizacional (Aceitação de Surpresas): pode ocorrer quando há busca por novas condições de trabalho, aceitação de imprevistos e surpresas e novas possibilidades de ação. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

5. Clima de Abertura (ambiente de aprendizagem): liberdade e comunicação entre os indivíduos formadores da organização participante, ou seja a predisposição para o debate e compartilhamento tanto dos acertos quanto dos erros. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

6. Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem): perceber a organização voltada à aprendizagem que estimule a melhoria do desempenho a partir de políticas que levem os indivíduos a desenvolver o seu processo de aprendizagem, continuamente. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

7. Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento): a possibilidade de uma organização que apoia a implementação de formas variadas de estratégias para atingir um objetivo propiciando um ambiente mais eficiente à aprendizagem. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

8. Defensores Múltiplos (Segurança Psicológica): ambiente organizacional aberto a defender e disseminar novas ideias e processos mais voltados à aprendizagem em uma atmosfera na qual erros, enganos e falhas ocasionais, são vistos como passíveis de ocorrência e avaliações que permitam correções. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

9. Envolvimento das Lideranças (Rever Preconceitos, Novas Ideias e Opiniões): percepção do envolvimento e apoio dos líderes com o processo de aprendizagem e a implementação dessa visão. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

10. Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento): capacidade de identificação de fatores internos e externos à organização e de seus efeitos nos resultados. Percepção da importância da aprendizagem e sua relação com os diferentes processos da organização. *

Assinale o grau de influência que o fator facilitador de aprendizagem organizacional exerce sobre sua criação de significado. Considere: 1 = MENOR INFLUÊNCIA e 5 = MAIOR INFLUÊNCIA

	1	2	3	4	5
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

Parte IV - Avaliação do Instrumento

Uma nota cinco indica que você não se sentiu constrangido em responder nenhuma das perguntas deste instrumento.

O(a) Sr(a) se sentiu constrangido ao responder alguma das questões propostas neste questionário? *

- 1
 2
 3
 4
 5

Enviar

APÊNDICE D

Carta de solicitação para aplicação do pré-teste

	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA, GESTÃO E TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO</p>	
<p>OF.012/2014- PPGCGTI/UFPR</p>		
<p>Curitiba, 30 de abril de 2014.</p>		
<p>Para: À Diretora Acadêmica Prof.^a. Naura Muniz Santos Faculdades Intergradadas Camões - FICA</p>		
<p>Assunto: Solicitação de autorização para pesquisa.</p>		
<p>Senhora Diretora,</p>		
<p>Em consonância com os preceitos da Universidade e no intuito de colaborar com a integração da pesquisa acadêmica com o ambiente real das empresas, solicitamos sua autorização para que o acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação da UFPR, Francisca Mary Magalhães de Alcântara, matrícula MER20130277 possa desenvolver seus estudos junto a Faculdades Intergradadas Camões-FICA</p>		
<p>O estudo está sendo desenvolvido sob a orientação da Prof.^a. Dr.^a Helena de Fátima Nunes Silva, e faz parte da pesquisa de dissertação da acadêmica.</p>		
<p><i>Revisado em 13/05</i> Prof.^a Naura Muniz Santos Diretora Acadêmica - PPGCGTI</p>	<p>Atenciosamente,</p>	<p> Prof.^a. Dr.^a. Denise Fukumi Tsunoda coordenadora Depto. de Ciência e Gestão da Informação - UFPR Matrícula 136.018</p>
<p>Aluna: Francisca Mary Magalhães de Alcântara</p>		
<p>Av. Prefeito Lothário Meissner, 632 - 1º and - Jardim Botânico - CEP 80210-170 Curitiba - PR (41)3360-4191 - ppcgi@ufpr.br</p>		

APÊNDICE E

Modelo de Instrumento de Coleta de Dados

PARTE I – PERFIL DO RESPONDENTE

Indique as áreas onde atua como coordenador de curso na(s) seguinte(s) área(s) geral(is) do conhecimento. (Classificação adotada pelo MEC/Inep):	
<input type="checkbox"/> Ciências Sociais, Negócios e Direito; <input type="checkbox"/> Educação; <input type="checkbox"/> Saúde e Bem-Estar Social; <input type="checkbox"/> Engenharia, Produção e Construção; <input type="checkbox"/> Ciências, Matemática e Computação; <input type="checkbox"/> Agricultura e Veterinária; <input type="checkbox"/> Humanidades e Artes; <input type="checkbox"/> Serviços.	
Há quantos anos atua como coordenador de ensino de graduação?	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>
Qual o número de docentes que tem sob sua coordenação?	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>
Qual o número de discentes do curso sob sua coordenação?	<input style="width: 50px; height: 20px;" type="text"/>

PARTE II – APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E DESEMPENHO

Considere sua experiência como coordenador de ensino de graduação para assinalar as proposições que, em sua opinião, facilitam a aprendizagem organizacional e podem influenciar positivamente o desempenho de suas atribuições:	
1. Você se preocupa em buscar informações que contribuam com a melhoria dos seus processos baseado nas boas práticas adotadas por seus concorrentes/parceiros:	
<p>Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente</p> <p style="text-align: center;">○————○————○————○————○</p>	
2. Você busca informações que contribuam para o entendimento de seu ambiente com seus pares (reuniões, encontros, eventos acadêmicos):	
<p>Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente</p> <p style="text-align: center;">○————○————○————○————○</p>	

3. Você usa as informações dos resultados obtidos por sua Instituição Acadêmica comparativas as demais instituições e seu posicionamento perante fornecedores, clientes e governo:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

4. Você procura atingir as metas especificadas pela organização em relação aos seus processos:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

5. Você se preocupa em questionar o seu trabalho independente das metas estabelecidas:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

6. Há questionamentos com a forma como as coisas são feitas:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

7. Você avalia os resultados obtidos a partir de um novo conhecimento agregado aos seus processos:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

8. Você se permite experimentar novas formas de agir/trabalhar:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

9. Você utiliza os imprevistos para criar novas rotinas de trabalho:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

10. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de sua instituição:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

11. Você tem o hábito de compartilhar melhores práticas com outros coordenadores de outras instituições:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

12. Os coordenadores de outras instituições têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

13. Os coordenadores de sua instituição têm o hábito de compartilhar suas melhores práticas com você?

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

14. Você busca aperfeiçoamento estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

————— ————— ————— —————

15. Você busca aperfeiçoamento não estruturado de forma contínua para melhoria de seus processos:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

○ ————— ○ ————— ○ ————— ○ ————— ○

16. Você tem liberdade de buscar esse aperfeiçoamento em seu horário de trabalho

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

○ ————— ○ ————— ○ ————— ○ ————— ○

17. Você tem flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

○ ————— ○ ————— ○ ————— ○ ————— ○

18. Os demais coordenadores têm flexibilidade para propor soluções alternativas aos problemas enfrentados:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

○ ————— ○ ————— ○ ————— ○ ————— ○

19. Existe essa flexibilidade de proposição de soluções alternativas entre setores/departamentos:

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

○ ————— ○ ————— ○ ————— ○ ————— ○

20. Existem condições favoráveis à implementação de novos processos a partir de sugestões.

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

○ ————— ○ ————— ○ ————— ○ ————— ○

21. As lideranças de sua instituição apoiam/estimulam o ambiente de aprendizagem

Concordo Plenamente Concordo Neutro Discordo Discordo Plenamente

○ ————— ○ ————— ○ ————— ○ ————— ○

22. Você é capaz de identificar um fator externo como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição:

Concordo Plenamente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo Plenamente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Você é capaz de identificar um fator interno como sendo oportunidade ou ameaça para sua Instituição:

Concordo Plenamente	Concordo	Neutro	Discordo	Discordo Plenamente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PARTE III - CRIAÇÃO DE SIGNIFICADO

*Considerando a criação de significado como a possibilidade de dar sentido e uso de uma informação por meio de **interpretação, seleção e retenção**:*

Interpretação: olhar o ambiente (cenário) e isolar os dados brutos para agir ou criar aspectos do ambiente que serão acompanhados;

Seleção: selecionar e criar significados ou interpretações para os dados ambíguos encontrados no ambiente (cenário);

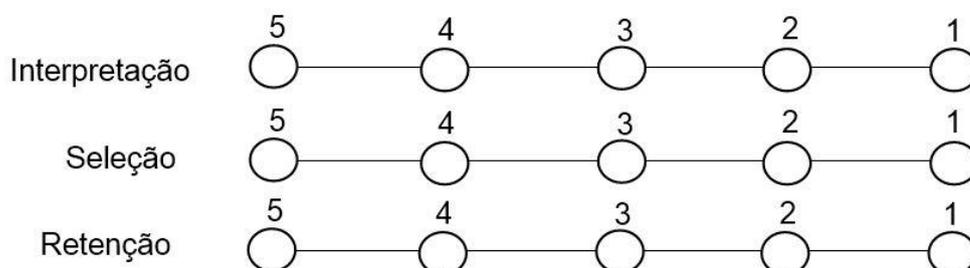
Retenção: armazenar os dados obtidos do ambiente interpretado como produto da criação de significado bem sucedida.

Assinale, nas questões a seguir, o grau de influência (o grau 5 é considerado o maior e 1 o menor grau) que os fatores facilitadores de aprendizagem organizacional descritos têm em relação ao seu processo de criação de significado.

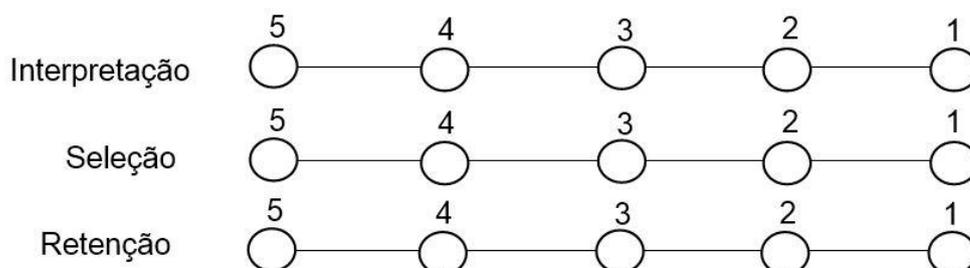
1. **Investigação Imperativa (Fontes de Informação):** se caracteriza pela busca constante de informações referentes ao ambiente institucional onde está inserida e como funciona.

	5	4	3	2	1
Interpretação	<input type="radio"/>				
Seleção	<input type="radio"/>				
Retenção	<input type="radio"/>				

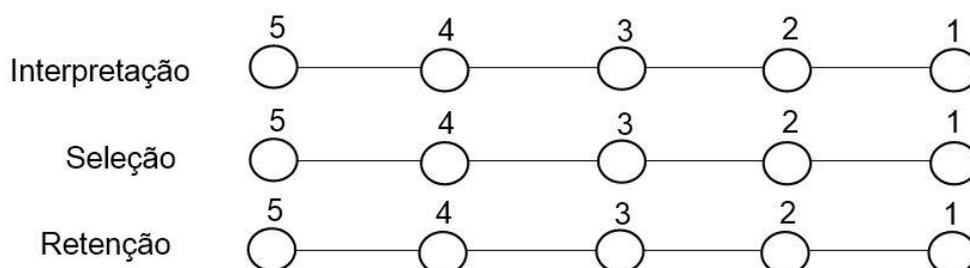
2. **Defasagem de Desempenho (Fontes de Informação):** ser capaz de perceber a diferença entre o desempenho real e o desempenho esperado pela organização, avaliando esse desempenho, principalmente se forem negativos e a partir deles desenvolver novas competências



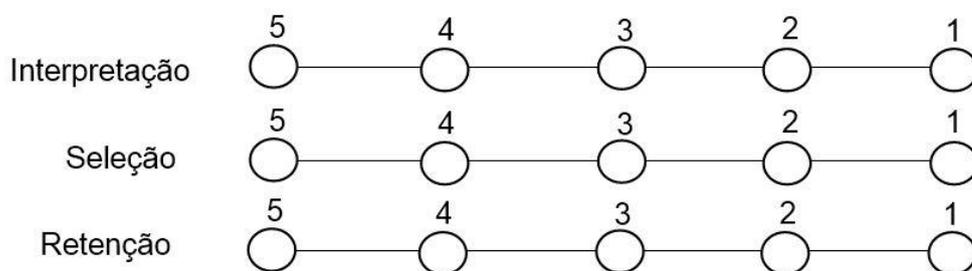
3. **Preocupação com Medição (Feedback Oportuno):** ter a preocupação com a medição do conhecimento adquirido como suporte à aprendizagem.



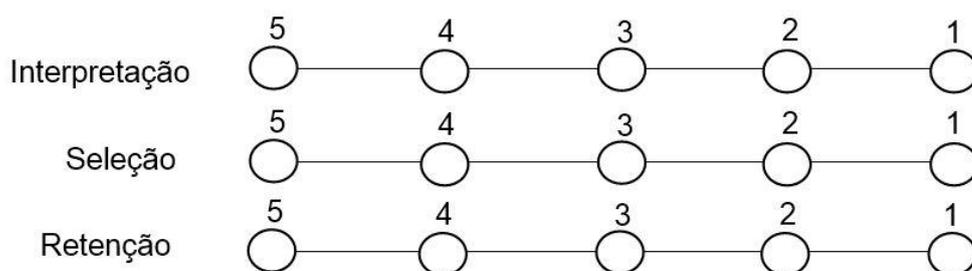
4. **Curiosidade Organizacional (Aceitação de Surpresas):** pode ocorrer quando há busca por novas condições de trabalho, aceitação de imprevistos e surpresas e novas possibilidades de ação.



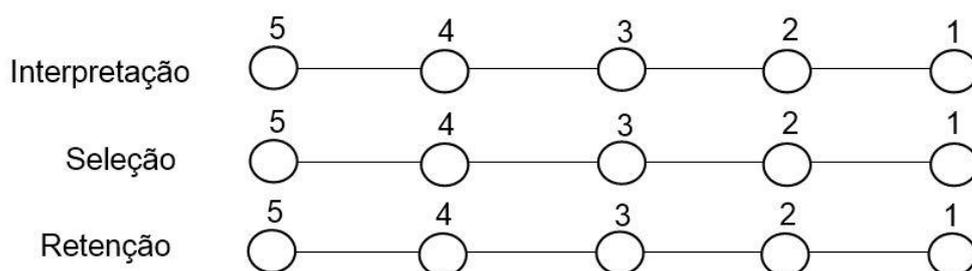
5. **Clima de Abertura (ambiente de aprendizagem):** liberdade e comunicação entre os indivíduos formadores da organização participante, ou seja a predisposição para o debate e compartilhamento tanto dos acertos quanto dos erros.



6. **Educação Continuada (Ambiente de Aprendizagem):** perceber a organização voltada à aprendizagem que estimule a melhoria do desempenho a partir de políticas que levem os indivíduos a desenvolver o seu processo de aprendizagem, continuamente.



7. **Variedade Operacional (Compartilhar Visões e Conhecimento):** a possibilidade de uma organização que apoia a implementação de formas variadas de estratégias para atingir um objetivo propiciando um ambiente mais eficiente à aprendizagem.



8. **Defensores Múltiplos (Segurança Psicológica):** ambiente organizacional aberto a defender e disseminar novas ideias e processos mais voltados à aprendizagem em uma atmosfera na qual erros, enganos e falhas ocasionais, são vistos como passíveis de ocorrência e avaliações que permitam correções.

Interpretação	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
Seleção	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
Retenção	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○

9. **Envolvimento das Lideranças (Rever Preconceitos, Novas Ideias e Opiniões):** percepção do envolvimento e apoio dos líderes com o processo de aprendizagem e a implementação dessa visão.

Interpretação	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
Seleção	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
Retenção	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○

10. **Perspectiva Sistêmica (Compartilhar Visões e Conhecimento):** capacidade de identificação de fatores internos e externos à organização e de seus efeitos nos resultados. Percepção da importância da aprendizagem e sua relação com os diferentes processos da organização.

Interpretação	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
Seleção	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○
Retenção	5 ○	4 ○	3 ○	2 ○	1 ○

PARTE IV - AVALIAÇÕES DO INSTRUMENTO

Por fim, precisamos que nos ajude avaliando este instrumento de coleta de dados. Sua opinião é muito importante pois balizará as modificações que se fizerem necessárias à adequação do questionário para sua efetividade. Novamente, por favor, marque uma das notas a seguir sendo 5 a melhor nota e 1 a pior.

1. Como você classifica as perguntas deste questionário quanto à clareza e precisão dos termos utilizados?

5 4 3 2 1

— — — —

2. Como você avalia a forma como as questões foram apresentadas?

5 4 3 2 1

— — — —

3. Quanto à ordem em que as questões foram apresentadas, qual a sua avaliação?

5 4 3 2 1

— — — —

4. Quanto à complexidade das questões, qual a sua avaliação?

5 4 3 2 1

— — — —

5. Quanto à necessidade ou não das questões apresentadas. Uma nota 5 representa que, na sua opinião, todas as questões são necessárias.

5 4 3 2 1

— — — —

6. Quanto à redação das questões. Como você avalia a precisão da redação utilizada para formular cada questão?

5 4 3 2 1

— — — —

7. Quanto à exaustão. Você avalia que este foi um questionário cansativo?

5 4 3 2 1

— — — —

8. Quanto ao constrangimento. Uma nota cinco indica que você não se sentiu constrangido em responder nenhuma das perguntas deste instrumento.

5 4 3 2 1

— — — —

